

CIDADE E CIDADANIA ATIVA: APROXIMAÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA PROGRESSISTA FREIRIANA E A GEOGRAFIA ESCOLAR

CITY AND ACTIVE CITIZENSHIP: PROXIMITY BETWEEN FREIRIANA PROGRESSIST PEDAGOGY AND GEOGRAPHY AT SCHOOLS

Edvar Ferreira Basílio 1
Luís Távora Furtado Ribeiro 2
Adriana Isabel Rodrigues Marcos 3
Djailson Ricardo Malheiro 4
Karla Monise de Souza Silva 5

Resumo: Tomada como estrutura, a cidade é determinada por um conjunto de relações a que se convencionou chamar “urbano”. Lócus de realização da vida da maioria da população, a urbe é, em essência, educadora, ao passo que aprender sobre/com/ ela é, não apenas possível, mas necessário. Tal aprendizagem, que envolve o estudo de oportunidades e descobertas, todavia, ainda não fora explorada com fundamento em face de suas complexas e inauditas potencialidades. Assim, este artigo objetiva analisar o ensino referente à cidade, na Geografia escolar, e, em que medida, este ensino é vetor de consolidação da aclamada cidadania ativa. Para tal e com base no saber produzido pela ciência geográfica em diálogo com o ideário progressista aduzido por Paulo Freire, assume que a dita cidadania ativa se torna evidente sob o beneplácito interdisciplinar da rubrica “cidade” tal qual habitualmente aparece no currículo escolar, desde que favoreça a aprendizagem de uma consciência crítica, direcionada à transformação do espaço social e da vida de seus cidadãos.

Palavras-chave: Educação. Geografia. Cidade. Cidadania Ativa.

Abstract: Structurally, the city is determined by a group of relationships and conventionally called “urban”. By being the locus of life achievement for most of the population, the city is, in its essence, an instructor, while learning about it or with it is not only possible, but necessary. However, such learning, including the study of opportunities and discoveries has not been fully explored, regarding to its complexity and potentialities. Therefore, it is aimed the analysis of the teaching alluded to the city in the school geography, and how it can be a trajectory for the consolidation of the acclaimed active citizenship. To this purpose and based on the knowledge acquired by the geographic science in dialogue with the progressive ideas offered by Paulo Freire, it is assumed that the so-called active citizenship becomes evident under the interdisciplinary benefit of the title “city”, as it usually appears in the school curriculum. This process is possible only if it induces the learning of a critical awareness, focusing on the transformation of the social space and the life of its citizens.

Keywords: Education. Geography. City. Active Citizenship.

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-graduado - lato sensu - em Educação Ambiental. Pós-graduado - lato sensu - em Gestão Escolar. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6300223567652232>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6511-789x>.
E-mail: edvarbasilio@yahoo.com.br

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1983). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1990) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2002). É professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>.
E-mail: luistavora@uol.com.br

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará/UFC. MBA em Book Publishing pela Casa Educação/Instituto Singularidades, São Paulo (2019). Graduada em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda pela Faculdade Católica do Ceará (2013). Professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3853984762662346>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5289-2114>.
E-mail: adriana.isabel3@gmail.com

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Graduado em Geografia. Professor efetivo da rede municipal de Juazeiro do Norte, Ceará.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8962039922141451>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2646-2698>.
E-mail: djailsonricardo@gmail.com

Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduanda em Engenharia Civil (UniAteneu). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8815698106557513>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9473-5600>.
E-mail: karlamonisegeografia@gmail.com

Introdução

A cidade tem sido, cada vez mais, objeto de investigação nas mais diversas áreas do saber. Nos últimos anos, geógrafos, historiadores, sociólogos, antropólogos, engenheiros e arquitetos têm manifestado interesse em desvendá-la. Isto porque são alegadamente conspícuas as análises, reflexões, interpretações e descobertas que a urbe oferece. Tinha razão o filósofo francês Henri Lefebvre (1991), segundo o qual a cidade é um livro a ser decifrado.

Não obstante o crescente interesse suscitado por esta temática, inclusive de nossa parte, os educadores, é notório que o estudo conectado à cidade, o que inclui a do próprio educando, não tem lamentavelmente merecido o devido tratamento por parte da escola. Todavia, parece óbvio; muitos autores subscrevem a tese segundo a qual à cidade é assimilado um conteúdo que, quando bem acomodado nos termos aqui pretendidos, poderia ser ensinado, aprendido e apreendido pelo aluno da forma mais correta e completa possível, por isso que este estudo é suscetível a promover o maior entendimento possível do conceito basilar de cidadania. É esta proposta que será aqui explanada em termos qualitativos e bibliográficos. O nosso principal objetivo não é outro senão o de debater as possíveis contribuições que o ensino de cidade pode oferecer, em última análise, à construção de uma cidadania ativa.

Com efeito, cumpre destacar duas perguntas centrais em face da proposta anteriormente apresentada, a saber: o que é a cidade? O que é o urbano? Para darmos uma resposta bem fundamentada às questões, iremos recorrer principalmente aos estudos de Mumford (1998), Carlos (1992, 2007), Sposito (2005), Cavalcanti (1999, 2008), Santos (1987, 1992, 2002, 2008). A fim de constatar como esse assunto está presente na legislação educacional, exploraremos os principais documentos oficiais de ensino do país, notadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1998, 2000) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Num segundo momento, consideramos que, para atender ao componente curricular de Geografia, que tem como um dos objetivos a busca da promoção e da compreensão da cidade, aqui concebida como lugar do exercício pleno da cidadania, avaliamos, nesta seção, alguns conceitos diretamente relacionados à área da Geografia, tais quais paisagem e lugar, e inter-relacionamos as ideias centrais que marcaram a posição progressista de Paulo Freire, nomeadamente a leitura de mundo e a conscientização.

A esse respeito, concluiremos que tanto o componente curricular de Geografia quanto a concepção freiriana em educação estão não apenas inter-relacionados, mas se complementam; essa notável articulação revela o quanto o ideário freiriano continua atemporal, provocativo e, sobretudo, esperançoso, porque dele emerge de maneira cristalina a ardente defesa do senso de cidadania ativa.

A cidade é educadora

A forma de organização social conhecida e chamada cidade está tão intimamente ligada à evolução da espécie humana que a própria trajetória do homem sobre a Terra se confunde com a gênese e a ascensão do espaço citadino. Mas, o que vem a ser a cidade?

Satisfazer a uma indagação tão complexa não é tarefa das mais simples, mesmo para aqueles que ousaram mergulhar mais profundamente na difícil missão de desvendá-la. Em *A Cidade na História*, Lewis Mumford (1998), um dos maiores estudiosos do assunto, discorre:

Que é a cidade? Como foi que começou a existir? Que processos promove? Que funções desempenha? Que finalidades preenche? Não há definição que se aplique sozinha a todas as suas manifestações nem descrição isolada que cubra todas as suas transformações, desde o núcleo central embrionário até as complexas formas da sua maturidade e a desintegração corporal da sua velhice. As origens da cidade são obscuras, enterrada ou irrecuperavelmente apagada uma grande parte de seu passado, e são difíceis de pesar suas perspectivas futuras (MUMFORD, 1998, p. 9).

Percebemos, então, o quanto é complexo o entendimento desse recorte espacial como objeto de estudo. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, cidade é o distrito sede de um município, onde está instalada a administração de um município. Ao se tentar definir o conceito de cidade, é um modo corrente considerá-lo como sinônimo de urbano. Embora sejam noções complementares e interdependentes, não se encontram associadas ao mesmo significado. É assim porque, no entendimento de Santos (1992, p. 241), “a cidade é o concreto, o conjunto de redes, enfim, a materialidade visível do urbano, enquanto este é o abstrato, porém o que dá sentido e natureza à cidade”.

Na tentativa de explicar quais fatores serviram de alicerce ao surgimento da cidade, muitos autores consensualmente subscrevem a tese segundo a qual a cidade surgiu no esteio da agricultura e da criação de animais.

[...] é efetivamente no período mesolítico que se realiza a primeira condição necessária para o surgimento das cidades: a existência de um melhor suprimento de alimentos através da domesticação dos animais, e da prática de se reproduzirem os vegetais comestíveis por meio de mudas. Isto se deu há cerca de 15 mil anos e todo esse processo foi muito lento, porque somente três ou quatro mil anos mais tarde essas práticas se sistematizaram, através do plantio e da domesticação de outras plantas com sementes, e da criação de animais em rebanhos (SPOSITO, 2005, p.12).

O marco temporal aduzido pela autora revela que foram necessários milhares de anos até que estivessem consolidadas as condições necessárias e suficientes à dinâmica conformação das cidades.

Outro importante marco histórico digno de nota é o seguinte: somente com a expansão do sistema de produção capitalista é que esses espaços se tornaram expressivos em escala mundial. Por exemplo, no contexto da revolução industrial inglesa, a transferência massiva de pessoas do campo para o meio urbano se intensificou consideravelmente, tanto que desde o século XIX a vida em sociedade se organizara predominantemente na cidade. Foi nela que a indústria encontrou o espaço ideal para se desenvolver, sendo uma das grandes responsáveis pelo status que hoje é conferido à urbe.

De acordo com Sposito (2005), o desenvolvimento industrial mudou o caráter da cidade, ao lhe conferir, de forma definitiva, um traço produtivo e transformá-la no “centro” de gestão e controle da economia capitalista, subordinando até mesmo a produção agrícola que se dá no campo.

Desse modo, percebemos o encandeamento de uma série de fatores que poderiam ser explorados de inúmeras formas no processo de ensino-aprendizagem no intuito de se atingir uma melhor compreensão desse espaço tão simbólico. Concordamos que a importância da contextualização histórica para o entendimento da realidade vem sendo cada vez mais reconhecida e ampliada nas escolas, mas a complexidade desse universo e suas nuances ainda precisam ser mais investigados e apreendidos. Nesse intento, é inquestionável que a escola como organismo social tem uma importante e inadiável função a ser cumprida: aproximar-se da cidade como espaço de realização da vida, pois é justamente nesse local onde acontece o cotidiano existencial dos que fazem a própria escola.

Com base nisso e devido às inúmeras oportunidades de aprendizagens que nos oferece, consideramos que a cidade é merecedora de um maior prestígio e deveria ser mais valorizada como conteúdo curricular nas instituições de ensino, dentro e fora destas, já que, por sua própria natureza, ela é educativa. Isto porque concordamos que a aula que comumente ocorre por meio da exposição de conteúdos generalistas trazidos pelos livros didáticos é um fator limitante ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. A respeito da limitação do livro didático na abordagem do espaço vivencial do aluno, assim discorrem Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 343),

O Brasil é um país de grande extensão territorial, constituído por realidades e culturas muito diferentes, que os conteúdos do livro didático não têm condições de abarcar. Daí advém a necessidade de um professor bem formado, que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos, tornando a sala de aula um lugar de diálogo e de confronto de ideias diferenciadas.

Nesse sentido, podemos constatar nas aulas de história, por exemplo, o status conferido aos estudos sobre os rios Nilo, Tigre e Eufrates para o desenvolvimento de antigas civilizações, ao mesmo tempo em que o aluno desconhece as origens da cidade onde vive, apesar de boa parte dos municípios brasileiros terem surgido a partir de ranchos e vilas que se expandiram nas margens de rios. Outro exemplo, em Geografia, diz respeito ao rio paulista Tietê como referência de recurso hídrico degradado, quando provavelmente pode ser constatado problema socioambiental semelhante no próprio bairro no qual o aluno reside.

A respeito da necessidade de valorização do cotidiano do aluno no ensino, colocando em evidência o potencial educativo dos espaços citadinos, Carrano (2003, p. 31) expõe que “nas cidades se formam e se negociam sentidos na forma de conhecimentos, sensibilidades, desejos e vontades, fazendo com que sejam múltiplas as possibilidades da existência de trocas sociais educativas”. No tocante a isso, Cavalcanti assim afirma:

A cidade é educadora: ela educa, ela 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. No entanto, as possibilidades de leitura mais abrangente da cidade dependem de uma formação do cidadão (CAVALCANTI, 2008, p. 74).

As potencialidades da cidade como espaço educativo estão também presentes nos documentos oficiais de educação, os quais reconhecem e estimulam práticas pedagógicas que valorizem o espaço vivencial do aluno na educação básica desde os primeiros anos do ensino fundamental. Essa abordagem em Geografia é especialmente realizada utilizando-se do conceito de paisagem. Ao trazer orientações metodológicas e didáticas ao ensino dessa disciplina, assim prescrevem os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCNs):

A abordagem dos conteúdos da Geografia pode colocar-se na perspectiva da leitura da paisagem, o que permite aos alunos conhecer os processos de construção do espaço geográfico. Conhecer uma paisagem é reconhecer seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação existente entre eles; é também compreender como ela está em permanente processo de transformação e como contém múltiplos espaços e tempos (PCNs, 1998, p. 136).

Santos (2008) considera que paisagem é tudo aquilo que é apreendido pelo sujeito através dos sentidos. A paisagem, juntamente com as categorias lugar, território, região e espaço, forma um conjunto de conceitos-chave indispensável à instrumentalização do ensino de Geografia. Com efeito, o autor alerta para a necessidade de não confundirmos o conceito de paisagem com o de espaço, pois, “a paisagem é um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são as formas mais a vida que as anima” (SANTOS, 2002, p.103). Paisagem

e espaço, portanto, são elementos que coexistem e se complementam, sendo a apreensão desses conceitos indispensáveis para o aprendizado de cidade e de cidadania.

Outro documento legal que realça a necessidade de valorização do lugar do aluno no ensino é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), que estabelece o seguinte:

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 (LDB, 1996, p.16).

§ 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 (LDB, 1996, p.16).

Corroboramos com a ideia de se contemplar o lugar do aprendiz em qualquer projeto educativo que ambicione construir aprendizagens significativas, nomeadamente a de fazerem sentido ao educando. É na práxis contextualizada com o espaço vivencial dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que é possível incrementar a cidade no currículo escolar sob uma perspectiva social.

Carlos (2007) salienta, no entanto, que a apreensão da cidade como um lugar - conceito geográfico entendido como o espaço de identidade com o qual se compartilha laços afetivos - é difícil nas cidades grandes, devendo-se então buscar a relação do cidadão com os diferentes lugares dessas cidades. A propósito, no entendimento de Cavalcanti (2008, p. 94),

Alguns desses lugares são privados dele, cidadão, ou de seu grupo de convivência; outros são privados de outros; outros, ainda, são públicos - são seus por direito. No seu cotidiano de relação com a cidade e seus lugares, o cidadão (em particular a criança e o jovem) vai construindo uma geografia - a sua geografia -, mas, muitas vezes, ele o faz sem ter consciência disso e sem mesmo conhecer essa geografia que constrói e reconstrói. Seja como for, essa relação com os lugares está sempre ocorrendo, e sua apreensão mais ampla e a compreensão da própria cidade permitem que ele lute mais e melhor pelos seus direitos de circular pelos lugares e de consumi-los.

Acreditamos que é possível ensinar sobre a cidade, aprender nela e com ela em seus espaços formais (escolas), informais (ruas, praças, bairros) e não formais (no cotidiano, nos espaços coletivos, nas relações sociais). A escola e os professores precisam desenvolver estratégias de aproximação entre os conteúdos curriculares e a realidade vivencial dos estudantes. O ensino mecanicista e memorizador deve dar espaço a práticas pedagógicas que façam sentido aos estudantes. E isto não será concretizado por meio de práticas pedagógicas desconectadas da cotidianidade do aprendiz e que desconsideram os seus conhecimentos prévios. Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) explicam que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e os novos significados, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa”.

Tal abordagem vem ao encontro do ideário progressista e emancipador de educação

defendido por Paulo Freire, segundo o qual a primeira leitura que o aprendiz deve ser capaz de fazer é a leitura do mundo.

Interconexões entre a geografia escolar e as teorias pedagógicas de Paulo Freire

O educador Paulo Freire passou a ser uma das figuras mais reconhecidas entre os estudiosos da área de educação no Brasil e no mundo após criar, no início dos anos de 1960, um método de alfabetização popular que em 45 dias fez com que pelo menos 300 trabalhadores rurais do interior do Rio Grande do Norte aprendessem a ler e escrever. Essa iniciativa, posteriormente conhecida como Método Paulo Freire de Alfabetização, amparava-se na ideia segundo a qual não bastava ao indivíduo decodificar sílabas e formar palavras ou frases, era preciso dar um sentido social e político ao que se aprendia. Para isso, era fundamental que os sujeitos tomassem consciência da realidade que os relegava à condição de oprimidos.

Apesar de ser muito lembrado quase que exclusivamente por causa de seu trabalho de alfabetização em Angicos (RN), sua obra é muito mais ampla, profunda e prospectiva, não podendo, no nosso entendimento, resumir-se a esse “método”. A alfabetização política se constituía no principal objetivo do projeto pedagógico de Freire, que considerava a conscientização dos sujeitos o alicerce fundamental que levaria à transformação social.

Embora esclareça que o termo conscientização não seja de sua autoria, mas criação de um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1964, Freire o considera como o conceito central de suas ideias relativas à educação. De uma maneira geral, preconiza a superação do estágio de consciência ingênua por parte do educando para que este atinja o nível de consciência crítica.

Mediante a ingenuidade que “miopiza” e aliena, o indivíduo tenderia à naturalização da realidade e das injustiças sociais, pois este indivíduo se conforma e se acomoda diante da opressão construída no decorrer da história, a qual só consegue enxergar senão por um viés fatalístico. Atingido o desejado estágio de consciência crítica o sujeito seria capaz de compreender sua condição existencial.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 1980, p. 29).

Seu sistema de alfabetização tomava como ponto de partida o universo vocabular em que o aprendiz se encontrava e, daí, seriam elaborados temas e palavras geradoras por meio das quais se desenvolveria todo um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva reflexiva, crítica e emancipadora de educação. Para Freire, era preciso primeiro ler o mundo.

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE, 2011, p.15).

Percebemos no conceito de leitura de mundo apregoado na pedagogia freiriana uma importante conexão com a prática pedagógica de leitura de paisagem, comum nas metodologias de ensino em Geografia, embora com um teor político-ideológico bem mais acentuado em Freire. Pois, em Freire, a emancipação humana e a transformação social só seriam possíveis através de um diálogo crítico e reflexivo dos sujeitos com o mundo, ou seja, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 1996, p.125).

Embora empregada em um contexto nacional, político, econômico e social muito distinto do atual, a estratégia que Freire utilizou como método de alfabetização entre agricultores há quase seis décadas continua pertinente e não pode ser interpretada na conjuntura sócio-histórica contemporânea como ultrapassada, nem muito menos inútil, segundo muitos de seus críticos.

Implantada em um país de economia predominantemente agrária e de maioria analfabeta, como era o Brasil do início dos anos de 1960, a leitura de mundo proposta por Freire, naquele momento, talvez seja hoje ainda mais oportuna, visto que as desigualdades sociais entre as pessoas e as regiões do país aumentaram consideravelmente, além do que o analfabetismo continua presente como problema que o país ainda não solucionou.

Números da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgados pela Agência de Notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), apontam que, de 2016 para 2017, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% para 7%. Em números absolutos isso representava cerca de 11,5 milhões de pessoas. Os dados dessa pesquisa mostram também que o percentual de analfabetos varia muito entre os estados e as regiões do país, sendo de 2,6% em Santa Catarina e acima de 10% em todos os estados do Nordeste, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1. Taxa de Analfabetismo da População acima de 15 Anos.

REGIÃO NORDESTE: 14,5%		REGIÃO NORTE: 8,0%	
Alagoas: 18,2%		Acre: 12,1%	
Maranhão: 16,7%		Tocantins: 10,2%	
Piauí: 16,6%		Pará: 8,6%	
Paraíba: 16,5%		Rondônia: 7,2%	
Sergipe: 14,5%		Amazonas: 6,2%	
Ceará: 14,2%		Roraima: 6,0%	
Rio Grande do Norte: 13,5%		Amapá: 5,0%	
Pernambuco: 13,4%			
Bahia: 12,7%			
REGIÃO CENTRO-OESTE: 5,2%		REGIÃO SUDESTE: 3,5%	REGIÃO SUL: 3,5%
Mato Grosso: 6,5%		Minas Gerais: 6,0%	Paraná: 4,6%
Goiás: 5,9%		Espírito Santo: 5,5%	Rio Grande do Sul: 3,0%
Mato Grosso do Sul: 5,0%		São Paulo: 2,6%	Santa Catarina: 2,6%
Distrito Federal: 2,5%		Rio de Janeiro: 2,5%	

Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2017 - Educação.

Apesar das drásticas mudanças verificadas no panorama demográfico brasileiro nas últimas décadas, com o Brasil tendo sido transformado em um país eminentemente urbano, a proposta de leitura de mundo encorajada por Freire pode ser acatada como universal, atemporal e desafiante. Na verdade, concordamos que essa possibilidade pode ser ainda mais potencializada quando posta em prática na cidade, local onde hoje reside a grande maioria dos brasileiros. Dados da PNAD Contínua, vinculada ao IBGE, demonstram que, em 2015, cerca de 84,72% viviam em áreas urbanas.

Nos espaços citadinos, por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares e integradas, diversos conteúdos curriculares podem ser explorados por meio de um ensino contextualizado com a realidade da comunidade escolar, dentre eles podemos citar êxodo rural, moradia, segregação socioespacial, violência urbana, relações campo-cidade, meio ambiente, sustentabilidade e qualidade de vida. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete,

A interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.145).

Ou seja, ao defender que o professor deve instigar o educando à leitura de mundo, Freire criticava as práticas pedagógicas baseadas no mecanicismo e na memorização de conteúdos didáticos que pouco ou em nada se relacionam com o lugar do aluno. Freire condenava de maneira veemente o ensino tradicional, no qual o professor se notabilizara como centro do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno um mero receptor de conhecimentos prontos e acabados. Dessa relação verticalizada e autoritária, caracterizada pela passividade do educando, advém outro importante conceito teórico desse autor: a chamada “educação bancária”. Sobre esta prática, assim discorre Silva (2004, p. 58-59):

A educação bancária expressa uma visão epistemológica do conhecimento como sendo constituído de informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nessa concepção o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico [...]. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

Freire defendia que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). E acrescentou:

O mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou professora faz. Não é isso que caracteriza o que critiquei como prática bancária. Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando (FREIRE, 1996, p.119).

Sabemos que o ensino em nossas escolas ainda é marcado por uma forte orientação de cunho memorístico e expositivo, no qual os conteúdos, geralmente aqueles contemplados pelos livros didáticos, são repassados pelos professores aos alunos, que deverão posteriormente reproduzi-los da maneira mais fiel possível nas provas a que serão submetidos. Em Geografia, apesar de muito condenadas, essas práticas ainda são bastante rotineiras.

Ao debater sobre a contribuição do conhecimento geográfico para a plena formação do educando, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem que “em primeiro lugar, é necessário abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização da “Terra e o Homem”, com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura, por exemplo” (PCNs, 2000, p. 30).

Em uma perspectiva educacional voltada para a construção de uma cidadania ativa, o ensino conteudista e reprodutor, descontextualizado daquilo que se vive e da realidade circundante é ineficiente para o desenvolvimento de habilidades necessárias a uma verdadeira transformação. Mas o que vem a ser cidadania ativa?

Cidade e cidadania ativa

Etimologicamente, cidadão é o sujeito da cidade (do latim *civitas*), o qual, respeitada essa condição, possui direitos civis e políticos que devem ser garantidos pelo Estado. A busca pela garantia desses direitos é o que chamamos de cidadania.

Acatamos que a complexidade do termo cidadania comporta uma vasta teia de reflexões e entendimentos. Contudo, nesse estudo restringimos o seu uso corrente à posição que prioriza o pertencimento e a participação como elementos indispensáveis ao pleno gozo da cidadania. Tais elementos, por sua vez, estão associados à proposta pedagógica de natureza progressista, tal qual defendida por Freire. Em última instância, corroboramos com as ideias de Canclini (2006, p. 35), segundo o qual:

Ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades.

A esse respeito, Cavalcanti vai além ao nos dizer que “cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos, ampliar outros” (CAVALCANTI, 1999, p. 4). Nesse sentido, advém o conceito de cidadania ativa, entendida por Benevides (1994, p.16) como sendo “aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”.

Santos (1987) nos alerta para que a compreensão sobre o que é ser cidadão não seja confundida com a de ser consumidor, nem que cidadania seja cogitada como prática de consumo, já que no tipo de sociedade em que vivemos a participação coletiva do indivíduo é geralmente definida estritamente por esse ponto de vista.

Na cidade, a perspectiva da cidadania sob a ótica do consumo é bastante notável no cotidiano dos moradores, já que o espaço citadino também tem como uma de suas características o fato de ser justamente um local da prática de consumo, o que influencia diretamente na dinâmica de produção e reprodução do espaço urbano e na própria existência da cidade.

Nesse exercício, o espaço urbano, considerado por Corrêa (1989, p. 9) como “simultaneamente [...] fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas” vai se construindo e se reconstruindo. Segundo esse autor, um conjunto de agentes produtores e reprodutores do espaço urbano produz e reproduz esse espaço, a saber: a) os proprietários dos meios de produção, sobretudo os grandes industriais, b) os proprietários fundiários, c) os promotores imobiliários, d) o Estado, e) os grupos sociais excluídos (CORRÊA, 1989).

Em uma proposta educativa que pretende fazer da cidade um tema curricular pertinente, diversas práticas pedagógicas poderiam ser exercitadas nas escolas ou fora delas, em espaços não formais e informais de ensino, a partir de conceitos da ciência geográfica em conexão com as ideias pedagógicas aduzidas por Paulo Freire. Dentre os muitos exemplos, um deles diz respeito à questão da problemática habitacional das cidades, onde se constata a existência de bairros inteiros destinados a determinados grupos sociais privilegiados ao mesmo tempo em que a maior parcela da população é alijada do direito básico à moradia. Essa é apenas uma das muitas maneiras de se perceber que nem todos têm direito à cidade, pois dela não participam como cidadãos de direitos, a não ser de maneira segregada. Esse panorama de segregação

socioespacial também poderia proporcionar abordagens interdisciplinares relativas ao meio ambiente, sustentabilidade, saúde e qualidade de vida. Ao trazer para o debate a questão do déficit habitacional brasileiro, poder-se-ia inter-relacionar essa problemática à expansão das áreas de risco urbanas e a degradação socioambiental tão comum nas cidades brasileiras, especialmente nos grandes centros.

Sabe-se que a maior parte das moradias subnormais são erguidas às margens de rios, córregos, lagoas, sobre palafitas, em morros, em cortiços ou em terrenos invadidos, onde são negados os direitos mínimos de cidadania, como distribuição de água tratada, sistema de esgotamento sanitário e coleta de resíduos. O simples hábito de caminhar pelas ruas da cidade ou de circular pelo transporte coletivo pode proporcionar a constatação de enormes injustiças sociais que se manifestam nas ruas, nas praças, nos bairros e nos mais diferentes espaços públicos ou privados da cidade.

Desse modo, a leitura da paisagem urbana (em Geografia) e a leitura de mundo (em Freire), quando assimiladas à perspectiva crítica e reflexiva, poderiam concretizar uma práxis pedagógica que valorizaria a autonomia dos educandos, encorajando a emancipação humana e questionando o *status quo* social. Portanto, aproximar a cidade da sala de aula ou fazer da cidade a própria sala de aula pode resultar em significativas experiências pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

A escola, como organismo social, e os professores, como profissionais da educação, devem refletir sobre suas práticas e estimular o exercício da cidadania ativa, promovendo o ensino de cidade, pois acreditamos ser possível aprender com ela, nela e para ela. “Torna-se interesse vital e estratégico que o campo educacional amplie suas reflexões sobre o amplo leque de possibilidades educativas que se abre nos múltiplos contextos, reais e virtuais, da cidade” (CARRANO, 2003, p. 20).

Considerações Finais

Ao propormos a promoção da cidade como tema interdisciplinar de ensino, expusemos a necessidade de se interconectar o processo educativo ao mundo vivido pelos sujeitos que fazem a escola, dentre estes os próprios professores. É na cidade e nos seus lugares onde acontece a vida da maior parcela da população, e, por isso, ela precisa ser ensinada, apreendida, compreendida e desvendada a fim de que se desenvolvam os fundamentos que entusiasmem os que nela vivem a lutarem, inclusive, por uma vida melhor.

As práticas pedagógicas predominantes nas instituições de ensino básico ainda são fortemente marcadas pela cultura livresca, pelo ensino conteudista, memorizador e utilitarista, pela centralidade do processo educativo na figura do professor, pela verticalidade e autoritarismo, pela desvalorização dos saberes discentes, pela descontextualização entre o que é ensinado e aquilo que é vivido. Tais práticas têm impactado direta e negativamente no interesse dos estudantes pela escola, que deixa de ser um espaço atraente ao aluno e passa a ser um ambiente sinalado por elevado absentismo, grande defasagem idade-série, baixo nível de aprendizagem e evasão, fatores que acabam culminando no abandono escolar.

Além disso, o tradicionalismo pedagógico funciona como obstáculo à construção de aprendizagens socialmente relevantes e contribui para a perpetuação da escola como local de reprodução de injustiças sociais, visto que condiciona os aprendizes à passividade, ao conformismo, à falta de reflexão e criticidade, ao fatalismo e à naturalização das mazelas sociais.

Consideramos positivo aproximarmos as teorias pedagógicas de Paulo Freire à ideia de uma maior valorização da cidade não somente no ensino de Geografia, mas também por meio da promoção de um profícuo diálogo que perpasse todos os componentes do currículo escolar, em oposição à fragmentação e à desintegração de saberes que acontece entre disciplinas isoladas.

Com efeito, percebemos que a ideia central da pedagogia freiriana (a conscientização) pode ser o ponto de partida para a busca do exercício da cidadania ativa. Notamos em Freire não apenas a atualidade e a prospectividade de seu pensamento, mas especialmente o encorajamento que traz a certeza de que educação é uma forma de intervenção no mundo e de que

a mudança é possível.

Na complexa sociedade hodierna em que nos situamos, caracterizada entre tantos aspectos por uma infinita gama de fatos que instantaneamente se transformam em informações velozmente divulgadas, não há como conceber processos educativos concentrados em um único espaço (a escola), onde convivem supostamente de forma harmônica os “donos do saber” (professores(as)) com aqueles que nada sabem (alunos(as)).

Não queremos dizer que a escola e os educadores sejam prescindíveis, como muitos já disseram. Também não pretendemos determinar que a escola como organismo social precise se adequar ao modelo de sociedade vigente, ou culpá-la por todas as mazelas sociais, muito menos apontá-la como a solução de todos os nossos dilemas. Pelo contrário, nunca se precisou tanto dessa instituição e dos(as) professores(as). Ao mesmo tempo, nunca foi tão pertinente por parte dos que fazem a escola uma profunda reflexão sobre as práticas pedagógicas que nela se realizam. O diálogo está aberto.

Referências

AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BENEVIDES, M. V. Democracia e Cidadania. In: BOAS, Renata Villas *et al.* (org.) **Participação Popular nos Governos Locais**. São Paulo: Pólis, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em 13 jan. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 01 jan. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em 13 jan. 2020.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

CARLOS, A. F.A. **A Cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana contemporânea.** Campinas, S.P: Papirus, 2008.

_____. **A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar - Elementos de geografia para o estudo do espaço urbano.** *GEOUSP Espaço E Tempo (Online)*, (5), 41-55, 1999.

CORRÊA, Roberto L. **O espaço urbano.** São Paulo: Ática, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Moraes, 1991.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2009.

MUMFORD, L. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia.** 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo - razão e emoção.** São Paulo: Edusp, 2002.

_____. **Espaço e método.** 3. ed. São Paulo: Nobel, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e urbanização.** São Paulo: Contexto, 2005.

Recebido em 19 de março de 2020.

Aceito em 18 de agosto de 2021.