

- Ford, A. (2001). *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Amorrotu editores. Buenos Aires.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI editores, México.
- García Canciani, N. (2002). *Latinoamericanos buscando Lugar en este siglo*. Paidós. Buenos Aires.
- Harvey, D. (2004). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrotu editores. Buenos Aires.
- Lefebvre, H. (1969). *El derecho a la ciudad*. Península. Barcelona.
- Lefebvre, H. (1974). *"La producción del espacio"*. Papers, En: *Revista de Sociología* Nº 3, UAB, Barcelona.
- Martín-Barrero, J. (1996). *"Comunicación y ciudad: sensibilidades, paradigmas, escenarios"*. En: Giraldo, F. y Viviescas, F. (comp.). *Pensar la ciudad*. TM editores, Bogotá.
- Martín-Barrero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. FCE. Santiago de Chile.
- Martín-Barrero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma, Bogotá.
- Santos, M. (2002). *El presente como espacio*. Facultad de Filosofía y Letras UNAM. México D.F.
- Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Manantial, Buenos Aires.

II

LUGAR DE VIVENCIA: A CIDADE E A APRENDIZAGEM

Sonia María Vanzella Castellar

1. Introdução

Neste artigo analisaremos o Lugar de vivência como forma de se estudar a cidade e o urbano no currículo escolar para a educação geográfica, cientes de que esses temas articulam categorias de análise importantes para a Geografia. Para desenvolver a temática do texto, faremos uma discussão inicial sobre o contexto mundial contemporâneo, por entender que este é um cenário básico para a compreensão dos conceitos de cidade, urbano e Lugar. Em seguida, abordaremos alguns aspectos necessários para o entendimento inicial, na atualidade e no contexto mundial analisado, da dinâmica interna dos espaços urbanos. Por fim, propomos um projeto educativo que permite a construção de mecanismos de compreensão do Lugar de vivência e de apropriação do sentido de identidade e pertencimento, destacando aí a importância do ensino de Geografia.

2. A cidade, o urbano e o Lugar de vivência¹

"Uma região produtora de algodão, de café ou de trigo. Uma paisagem urbana ou uma cidade do tipo europeu ou de tipo americana. Um centro urbano de negócios e as diferentes periferias urbanas. Tudo isso são paisagens; formas mais ou menos duráveis. O seu traço comum é ser a combinação de objetos naturais e de objetos fabricados, isto é, objetos sociais, e ser o resultado da acumulação da atividade de muitas gerações. (...) A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para

¹ Parte deste tópico reproduz texto da autora a ser publicado pela Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, como capítulo de um livro organizado pelo Grupo de Pesquisa: Rede Latinoamericana de Pesquisadores sobre Cidades.

se adaptar às novas necessidades da sociedade" (Santos, Milton. Da Sociedade à Paisagem: O Significado do Espaço do Homem, in Pensando o Espaço do Homem. São Paulo. Edusp. 5a. edição. 2004; p.53-54)

Analisar as diferentes paisagens ou as transformações que ocorrem nelas nos permite perceber a existência de vários Lugares e como a sociedade se organiza em função da urbanização. A imagem do algodão, café ou trigo revela a singularidade existente nos cenários urbanos, tanto das cidades quanto do campo. A singularidade é o traço que caracteriza os Lugares, ainda que coexistindo com o comum. A epígrafe de Milton Santos remete-nos ao significado da ação humana e do resultado dessas ações ao longo do tempo. Compreender o Lugar de vivência, a cidade e sua paisagem é dar sentido à identidade que os indivíduos têm dos objetos naturais e fabricados.

Ao perceber-se e ter-se como referência os movimentos contínuos da sociedade, clareia-se o entendimento dos padrões de distribuição dos Lugares, ou seja, que o Lugar é ponto de referência de várias redes e conexões existentes no território. Portanto, pode-se entender o Lugar de vivência como uma rede organizada em planos internos e externos ao mesmo tempo – como conceitua Milton Santos; pode-se entender como os fatores históricos e atuais se conjugam; como se ampliam os olhares em relação ao mundo, permitindo-nos desenvolver uma geografia dos sítios estratégicos, na medida em que podem ser conectados, organizar-se em redes urbanas, estimular os fluxos comerciais e criar dinâmicas de intercâmbios entre si, a partir de qualquer Lugar do mundo.

Podemos, todavia, entender a cidade como o Lugar de vivência, onde se situa a maior parte da população mundial, onde se estabelecem as relações de troca entre a produção e o consumo e onde se gestam redes de relações funcionais em múltiplas escalas superpostas. As relações sociais são predominantemente produtoras de espaços fragmentados, dicotomizados e conflitivos. Por sua diversidade criam vá-

rios tipos de territórios, que são contínuos em áreas extensas ou descontínuos em pontos e redes, formados em diferentes escalas e dimensões. Tais inter-relações promovem movimentos dos espaços sociais e dos territórios.

No entanto, há, também, a idéia do Lugar de vivência, de pertencimento, herdeiro da história dos objetos e coisas que dão significado e se confundem com a história do Lugar e de seus habitantes. Nesse sentido, o Lugar como relação nodal e como relação de pertencimento pode ser visto por dois ângulos distintos de olhar sobre o mesmo espaço do homem no tempo do mundo globalizado. (Moireira, 2006)

Com esses olhares o Lugar de vivência será analisado, entendendo que a organização em rede não exclui o sentido de pertencimento. Ao compreender as paisagens dos Lugares, destacando suas singularidades, também damos importância ao que é universal, dando sentido à idéia de Lugar.

Nesse ponto é que articularemos a idéia de Lugar de vivência com o de cidade, entendendo que a vida cotidiana transcorre nas redes organizadas e itinerários da cidade e, ainda, que as mudanças culturais produzidas pelas raízes do local ou pela globalização da sociedade, da informação e dos consumo constituem um dos elementos mais significativos da organização da vida urbana.

Mudanças, involuções e evoluções, expansão e retração comercial e política, alteração do papel cidadão e da geografia intra-urbe são manifestações de um processo que não é um processo novo, ainda que se lhe dê "tintas de modernidade" e de "globalização". Vêm acontecendo há muito tempo e de diferentes maneiras, utilizando várias técnicas, descobrindo – e se descobrindo em – novas formas e ampliando ou alterando fluxos comerciais e pólos de produção.

É um processo que ocorreu em diferentes momentos da história e, para cada época, em um novo padrão, desde a expansão urbana ocorrida durante o apogeu do Império Romano, aos efeitos de urbanização nas cidades-feira ou

nos centros portuários da Europa em fins do feudalismo, à expansão de centros comerciais e/ou fabris no período fértil do Império Britânico, ao reordenamento territorial e econômico pós 2ª Guerra Mundial.

Todos esses exemplos revelam diferentes fluxos mundiais em relação ao comércio, ao modo de produção e a mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, a mudanças qualitativas na cidade, ainda que seu fenômeno "visível" e comum seja o crescimento territorial, populacional e de uso agudo de recursos naturais e de infra-estrutura. Ou seja, as mudanças urbanas como conseqüência imediata ou mediata de alterações das relações econômicas e políticas – e, por conseguinte, das relações espaciais de troca – são fenômenos antigos e, no mais das vezes, "parecidos".

Giovanni Arrighi, em seu texto seminal "O Longo Século XX – Dinheiro, Poder e as Origens de Nossos Tempos" (2006), parte de uma idéia-chave de Fernand Braudel, expressa na trilogia "Capitalismo e Civilização" – segundo a qual "o capitalismo financeiro não é um estágio particular do capitalismo mundial, menos ainda seu último e superior estágio. Antes, é um fenômeno recorrente que marcou a era capitalista desde seus primórdios na Europa de final do feudalismo e recém-moderna." Para ele,

"a história capitalista está, sem dúvida, no meio de uma viragem decisiva, mas o cenário não é tão despojado de precedentes como pode parecer de início. Longos períodos de crises, reestruturação e reorganização, em resumo, de mudança descontínua, foram muito mais típicos da história da economia mundial capitalista do que os breves momentos de expansão generalizada, ao longo de uma trilha de desenvolvimento definida, como o ocorrido nos 1950 e 1960's. No passado, esses longos períodos de mudança descontínua fundaram na reconstituição da economia mundial capitalista sobre novas e ampliadas fundações. Nossa investigação mira, primariamente, a identificação de condições sistêmicas sob as quais uma nova reconstituição desse tipo pode ocorrer e, se ocorrendo, como parecerá." (Arrighi, 2006: p.1-26)

A cidade é um ente antigo, a urbanização não é um fenômeno recente, ainda que difiram muito no tempo sua

logística e protagonismo. O desafio teórico, a nosso ver, é muito mais, então, a compreensão das *particularidades* da urbanização – e de suas relações com o cidadão a cada momento histórico – nos moldes de Arrighi em sua análise das alterações sistêmicas acima esboçada, que assombrar-se com a falsa relação-urbanização acelerada *versus* "globalização" econômica, conceito, este último, inclusive, sujeito a sérias especulações de consistência.

Assim, se alguns fenômenos estão intrinsecamente associados à urbanização, quase que "a-historicamente" – o acrescentar ao meio geográfico de objetos e infra-estruturas, buscando otimizar as relações do homem com o ambiente – outras particularidades da organização urbana são indissociavelmente atributos de um dado momento histórico e das peculiaridades produtivas e de hegemonia cultural que se lhe associam.

As cidades "industriais" – aquelas cuja expansão significativa se dá por força do desenvolvimento industrial capitalista dos países que as abrigam – foram se expandindo de articulações de guetos de corporações a bairros operários e industriais, a bairros comerciais e financeiros, mudando a paisagem dos Lugares e organizando as vias de circulação e novas redes de transportes. Nesse contexto acentuam-se dois fenômenos paradoxais: de um lado, a homogeneização dos espaços e da sociedade, de outro, a ampliação das desigualdades, com o agravamento de alguns problemas (que se tornaram globais), como a exclusão social, desigualdades sócio-econômicas, a violência, a fragmentação territorial, o desemprego, a contaminação ambiental.

Outra característica marcante da "urbanização industrial" – *fordista*, por assim dizer – é a alteração no comportamento da massa da população em função da evolução dos meios de comunicação, do advento da imprensa de massas, do rádio e da televisão. A população das cidades se apropria diretamente de informações de vários Lugares do mundo; é, em parte, cidadã de uma "cidade mundializada" e, mais recentemente, após os anos 1990, a informa-

tização e a internet são impactantes do ponto de vista do acesso e da circulação de informação formando redes cada vez mais eficazes, reduzindo o obstáculo do deslocamento -das distâncias- substituindo-o pela velocidade.

A cidade *fordista* é, porém e antes de tudo, fruto de uma crise global de escassez de oferta de mão-de-obra, dada a demanda incontida da indústria por trabalhadores fabris, a serem deslocados do campo e alocados espacialmente em distância e condições de reprodução rentáveis ao capital, em um desenho geoeconômico *integrativo*, ainda que territorialmente demarcado, formado por mercados de massa, articulando a periferia residencial com as áreas centrais industriais e de comércio. A cidade *fordista* integra-se mais a seus habitantes e aspira tornar seus operários também consumidores e, nessa medida, cidadãos. Ainda que caótica e marcada por comportamentos segregadores no acesso a diversas benesses do viver citadino, a cidade desse período tem uma vertente integradora ao articular cidadania com consumo de massa e disponibilização de trabalho.

Já a cidade *pós-fordista* é fruto do excesso quantitativo e da discriminação qualitativa que o novo mundo do trabalho traz como consequência imediata. A reestruturação do capitalismo, em escala mundial, a partir dos anos 1980 gera, nas relações de trabalho e, por via de consequência, nos tecidos sociais, a cristalização de um modelo dual de organização, em que conviverão, paralela e contraditoriamente, duas sociedades urbanas, a dos empregáveis/empregados, *ergo* consumidores, e a dos não-empregáveis/desempregados, aliados do consumo e, portanto, de cidadania em seu senso mais capitalista (consumidor = cidadão).

A cidade *pós-fordista* desvenda a retomada do *laissez-faire* e o abandono da matriz keynesiana de hegemonia, que pautou décadas de expansão capitalista e, por consequência, de estruturação urbana, ao longo do século XX. Seus nexos de articulação prescindem do Estado -até o evitam e derrogam- a menos de ações de segurança pública, enten-

dida como mera proteção de propriedade privada; lançam às forças de mercado o fornecimento de serviços e públicos e de rede de proteção social e revêem a espacialização de círculos concêntricos, porém comunicantes, da cidade *fordista*, no sentido do estabelecimento de *neo-quotas*, seja de miseráveis, seja de afluentes. A *polis* como ponto de encontro e, mesmo, de equalização, econômica e cultural, ainda que parcial e subordinativa, cede espaço a um mosaico fragmentado e surdo a seu entorno. Mundo dual, cidade dividida.

Traços progressistas e marcantes da cidade *fordista* -escolarização em massa com baixa divergência geográfica de conteúdos; ação profilática e de garantia de mínima de saúde em caráter universalizante e de plena cobertura territorial; co-circulação das classes na maioria dos espaços públicos; extensão espacial do acesso à arte e ao lazer, entre outros- perdem significado e necessidade na "nova" cidade de *pós-fordista* que surge.

A América Latina foi, por excelência, o campo de provas da recorrência liberal, que após as experiências chilena e boliviana, nos anos 1970 e 1980, espalhou-se por todo o continente em santa pregação. Daí ser, provavelmente, na América Latina que mais fortemente se faz presente esse novo desenho urbano que supera, reacionariamente, a cidade *fordista* e gesta os desafios ambientais, sociais e políticos, quase às raíças do pesadelo urbanístico, que são Cidade do México, São Paulo, Caracas e Buenos Aires, notadamente. O *pós-fordismo*, ao descontrolar e chaga que já eram as metrópoles industriais, acresce as dimensões da desigualdade estrutural, da dualização do espaço urbano, da extinção das redes públicas de serviços, da incomunicabilidade, não-interpenetração, "guetização" e, no limite, da privatização plena do espaço público e sua *mercantilização*.

Assim, se não é novel a urbanização e a expansão descontrolada da cidade, ao longo do desenvolvimento do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico, novidades dignas de nota, particularmente no tocante às suas consequências no campo da *pax urbana*, afloram no

rearranjo capitalista das últimas quase três décadas. Sua compreensão por seus objetos de impacto – os cidadãos – ainda encontra-se em estágio menos que embrionário. Permitir-lhes, em um primeiro momento, captar, quantitativa e qualitativamente, esses novos movimentos de ocupação e organização territorial da cidade e, posteriormente, devolver-lhes, em algum grau, a qualidade de sujeitos de suas cidades e protagonistas de sua gestão, torna-se, antes de tudo, um sério desafio educacional.

Nesse sentido, estudar a cidade em Geografia é trazer para o currículo escolar essas dimensões do estudo sobre a cidade, é compreender as relações *da cidade, na cidade e a cidade*, como afirma Bernet (1993), enquanto o Lugar das contradições e como um fenômeno dual. Para isso acontecer, o estudo da geografia mnemônica deve ser substituído pela plena educação geográfica.

De fato, cada localização no espaço é singular. Porém, ainda que se saiba que esse contexto de urbanização é um processo complexo e diverso, trata-se de um fenômeno que obriga a considerar a interdependência de escalas, já que nele estão profundamente inter-relacionados o local, o regional e o global.

O conhecimento das potencialidades do Lugar e das capacidades de ação das pessoas que ali vivem são condições fundamentais para o exercício de fazer do Lugar aquilo que interesse a quem nele vive. Essas potencialidades são marcas decorrentes da estrutura física do Lugar, do contexto em que se insere, das formas de organização das pessoas para realizarem seu acesso aos bens e da forma com que se constitui o tratamento da diferença e da justiça social. Cada cidade tem as suas particularidades, mas existem problemas que são gerais e que, ao se mostrarem nos Lugares específicos, assumem sua singularidade.

Portanto, estudar a cidade enquanto Lugar de vivência exige conhecermos as histórias dos Lugares, as condições em que se inserem, tanto do ponto de vista do quadro natural, quanto das condições sociais e políticas e das diferenciações culturais. Cada cidade apresenta marcas que

lhe são características, mas cada cidade também responde a questões globais, externas a essa região, e que precisam ser consideradas tanto na perspectiva do global quanto na do local.

3. O Lugar de vivência e a cidade como objetos da educação geográfica

Modernas contribuições teóricas e empíricas propõem a cidade e o Lugar de vivência como temas estruturantes do currículo escolar. A maioria das populações vive em áreas urbanas e o campo, em muitos países, também está se “urbanizando”, em função das mudanças nas relações de trabalho e de produção. A cidade passa a ser compreendida não apenas como um conteúdo geográfico, um objeto disciplinar, mas como um objeto de vivência pessoal e de ensino. Tal mudança de enfoque exige alteração de profundidade em relação à forma de se conceber o currículo escolar e a prática docente, ainda que sejam processos de longa extensão temporal no âmbito das escolas.

As inovações pedagógicas, porém, maturam ao longo do tempo, são um processo cultural. O senso comum da cultura escolar vê nas mudanças de práticas docentes ou em concepções mais construtivas do processo de aprendizagem algo que “não resolve os problemas dos alunos”. Muitas vezes, coloca-se a responsabilidade da aprendizagem no aluno, esquecendo-se que lidamos com meta-cognição, na qual há vários atores envolvidos no processo. Tais condicionantes retardam ou reduzem o impacto de novas e necessárias formas de enfocar o ensino em geral, particularmente o da Geografia. Verifica-se, no entanto, que em escolas de vários países têm ocorrido mudanças por iniciativas de professores que estão se propondo a rever suas ações didáticas, sem perder a objetividade da área de conhecimento e a partir de projetos educativos que representam concretamente reflexões sobre o *saber e o fazer* ciência, e, no caso, o *saber e o fazer* Geografia.

Não podemos pensar em uma didática da Geografia ou da Ciência, como afirma Carvalho (2006: p. 6-7), intro-

duzindo apenas inovações pontuais, restritas a um só aspecto. Um modelo de ensino –um modelo que responde à questão: como ensinar?– deve ter coerência interna, já que cada atividade de ensino deve apoiar-se nas demais, de tal forma que constitua um corpo de conhecimento que integre os distintos aspectos ao ensino e à aprendizagem.

Nesse sentido, os projetos didáticos coletivos são exemplos de ações que articulam algumas áreas do conhecimento para estudar determinado conceito, ampliando as inovações pontuais. Organizar um projeto para se estudar a cidade ou do Lugar de vivência do aluno significa gerar procedimentos e dar instrumentos multidisciplinares ao aluno para ampliar sua compreensão da própria ciência geográfica e de suas interações com a experiência pessoal.

A análise do “fenômeno cidade” pode acontecer, do ponto de vista teórico, ao se trazer para o currículo escolar a cidade enquanto espaço de aprendizagem, compreendendo-se sua função, sua gênese e o processo histórico no qual foi produzida, estabelecendo uma nova referência para a geografia escolar. Do ponto de vista prático, ou seja, o recurso didático, adota-se o trabalho de campo que, segundo Marco (2006: p.106), é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi visto na sala de aula, em que a teoria se torna realidade.

O estudo da cidade não deve ser uma mera observação, não é somente uma topografia que se percorre ou uma paisagem que se descobre. É um espaço social que se apropria intelectualmente, como afirma Lacoste (2006: p. 82). O próprio trabalho de campo pode ser parte de uma pesquisa coletiva; ao ser conduzido exigirá trocas entre os moradores e os pesquisadores, no caso os próprios estudantes. O conhecimento sistematizado a partir desses estudos pode se tornar referência para a comunidade local e envolver os alunos tanto como pesquisadores como cidadãos-aplicadores.

Fazer da cidade um objeto de educação geográfica e do currículo escolar significa pensar e organizar um projeto educativo da escola que supere a superficialidade concei-

tual; que perceba o mundo e as relações existentes entre a imagem e a fala. Para pensar o mundo conceitualmente é necessário relacionar o significado com o signifiante; a concretização do conceito pode se dar em estabelecer uma relação mais eficaz entre o saber formal e o informal. Ou seja, trata-se de concatenar o saber escolarizado e o saber que o aluno formula a partir da sua vivência, dos seus valores e cultura.

Em relação à educação geográfica, para superar a superficialidade conceitual, destaca-se o método da análise da realidade vivida. Nessa perspectiva, torna-se possível aos alunos sair do estágio de mera decodificação de informações quantitativas ou morfológicas ou de impressionismo de aparências. Ao aprofundarem-se as decodificações sobre a cidade busca-se entendê-la como uma nova organização do território, como articulação de espaços descon-tínuos e fragmentados e como parte da experiência real de vida do aluno. Daí não se retomar as temáticas escolares em relação ao que está próximo ou distante, o entorno ou as delimitações tradicionais da cidade em tipos de bairros, por exemplo. Ainda que tais conteúdos sejam “mais fáceis” de entendimento, pela simplificação do objeto que se busca conhecer, sua relevância é diminuta –e, por vezes, deletéria– em um projeto educativo que busca possibilitar a compreensão efetiva e a apropriação de conhecimento transformador sobre a cidade como método por excelência para uma real compreensão geográfica de Lugares e espaços.

Estudar a cidade não significa descrever a paisagem e seus problemas, localizar onde há mais ou menos concentração vertical, as dificuldades e a abrangência da circulação ou apenas contar as diferenças econômicas entre os bairros. Os alunos precisam compreender que a cidade tem várias dimensões, que há várias cidades, que possuem arranjos espaciais diversos, gestados não só em função do meio físico mas do planejamento urbano e sua sobre-determinação econômica. Há que articular fenômenos como a expansão das áreas urbanas –e mesmo subterrâneas (estacionamentos, fiação de luz e telefonia, metrô)– com os

fenômenos produtivos e/ou culturais que têm Lugar no urbano.

Nesse sentido, a cidade deve ser entendida pela dinâmica do território, por como se dá a sua organização espacial, o que significa uma percepção mais dinâmica, marcada pela interação de redes de comunicação e de materialização de fluxos urbanos. Para além de descrever dado, urge entendê-los. Ribeiro (2004: p. 22) afirma sobre a segmentação social suas consequências ao estudar

"a população de oito regiões metropolitanas salta nos últimos dez anos de 37 milhões para 42 milhões de habitantes, e suas periferias conhecem uma taxa de crescimento de 30%, enquanto as áreas mais centrais das metrópoles não crescem mais de 5%. Temos um período cada vez mais polarizado. Depois de 1996, a renda per capita nas cidades médias brasileiras aumentou em 3% e nas periferias das grandes cidades diminuiu em 3%. Há dez anos a violência nas periferias era outra. Eram cometidos cerca de 30 homicídios por 100 mil habitantes.

As metrópoles brasileiras concentram hoje, portanto, a questão social nacional e expressam o aprofundamento do divórcio entre a sociedade, a economia e o Estado".

As questões trazidas por Ribeiro são muito maiores do que simplesmente descrever os dados. Trata-se de uma análise dos problemas sociais urbanos e do papel do Estado. Um bom conteúdo de geografia exige, ao se estudar a cidade, a observação das áreas comerciais, do centro histórico, das áreas residenciais, da ocupação irregular, da exclusão geográfica e de sua correlação, permitindo ao aluno a compreensão do valor da cidade e de seus conflitos e tradições espaciais.

A partir do estudo assim conduzido o aluno entende o significado do Lugar de vivência, do pertencimento, reflete sobre padrões de segregação na gestão dos problemas urbanos –sejam eles de que natureza for–, associa fenômenos ambientais à gestão de recursos naturais (água, esgoto, saneamento, emissão de poluentes, etc.), de preferência comparando o que acontece em diversas realidades de outras cidades, estados ou países com sua

experiência pessoal. Estudar o Lugar de vivência é vincular a ele questões que estão presentes em várias escalas de análise e permitir a associação criativa e referenciada na experiência concreta, de evidente maior capacidade de transmissão e fixação de conhecimentos.

4. Elementos para um projeto de "cidade-educadora"

Ter a cidade como um objeto de estudo geográfico é estudar seus sistemas de entradas e saídas; suas vias de acessos em vários pontos; as inter-relações com as aglomerações populacionais; a dinâmica econômica e cultural de seus moradores –que geram as características particulares dos bairros–; as relações sócio-ambientais que se estabelecem; os serviços públicos e os problemas causados pela falta deles; o quadro da saúde pública; em suma, os diversos elementos que compõem a paisagem do Lugar.

Ensinar e estudar Geografia tendo a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhes são estranhos. Ao incorporar-se a linguagem cartográfica, na elaboração de mapas e roteiros criados a partir da observação do cotidiano, estimula-se a apropriação de todo um cabedal de linguagem simbólica e transmite-se um instrumental de pesquisa que tornam mais acessível a compreensão dos conceitos geográficos e, simultaneamente, fornecem elementos de análise e intervenção concreta na realidade urbana em que vivem os próprios estudantes.

Na educação geográfica, estudar a cidade contribui decididamente para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes Lugares e nelas se reconheçam. Passam a compreender que a vida em sociedade é dinâmica e que o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes Lugares.

Há, também, que considerar a noção do tempo como mais um constituinte do espaço geográfico: observamos diversos

elementos em que o tempo pode ser percebido. O modelado do relevo; as avenidas e ruas; indústrias e campos, por exemplo, revelam em suas formas, simultaneamente, o passado e o presente. Tudo isso resulta de um processo na produção e organização do espaço, analisado a partir das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais.

Temas como cidade, bairro, metrópoles e Lugar (de vivência) estão presentes desde as primeiras séries do ensino fundamental e são relevantes por permitirem aos alunos conhecer o espaço em que vivem, superando a investigação reduzida a nomes de rios ou capitais que, apesar de necessária não é suficiente. É preciso que se desenvolva uma didática capaz de provocar no aluno, a partir de sua experiência pessoal, o interesse em compreender a cidade em que vive, seu significado social, sua estrutura na cidade e no presente e as potencialidades de seu futuro.

Nesse sentido, o estudo da cidade contribui na formação dos conceitos de identidade e de Lugar, expressos de diferentes formas: na consciência de que somos sujeitos da história; nas relações com Lugares vividos (incluindo as relações de produção); nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identificação e comparação entre valores e períodos que explicam a nossa identidade cultural. Permite, também, entender os arranjos espaciais oriundos das situações migratórias, que marcam suas identidades por meio de atividades culturais e religiosas, que ocupam, muitas vezes, os espaços públicos e que, via relações interfamiliares, compõe parte significativa do acervo cultural urbano e da experiência de vida do aluno.

Tomar em consideração os processos culturais não se trata de contrapor o que ocorre no Lugar de vivência com Lugares diversos, mas de reconhecer que há diferenças entre os Lugares e os contextos em que acontecem as manifestações culturais. A dimensão da cultura urbana auxilia um estudo comparativo entre cidades, na medida em que características políticas, religiosas, ambientais e econômicas podem ser estudadas, ampliando a compreensão do aluno acerca do conceito de cidade e de seu Lugar nela.

De outra parte é também essencial mostrar, ao analisar as mudanças que ocorrem nos sítios geográficos e ao relacioná-los com a ocupação dos Lugares no passado e presente, que não é possível entendê-las sem a adição do aprendizado da dinâmica da natureza, evitando uma visão fragmentada da sua realidade. Há, portanto, a necessidade de se estabelecer relações entre relevo, solo, hidrografia, clima, cobertura vegetal, em diferentes escalas, e a dinâmica da ocupação do Lugar e da formação e desenvolvimento da cidade.

Dessa forma, o olhar geográfico do aluno pode ser estimulado ao comparar diferentes espaços e escalas de análises, possibilitando superar a falsa dicotomia existente entre o local e o global, indo além do senso comum da ordenação concêntrica dos conteúdos geográficos, gerador de um discurso meramente descritivo do espaço geográfico. Nesse caso, destacamos a importância de se estabelecer relações entre essas escalas, criando condições para que o aluno ordene os espaços estudados, comparando os fenômenos geográficos, notando a acessibilidade e a rapidez dos meios de transporte, a velocidade dos meios de comunicação para transmitir informações e imagens de vários países do mundo, ampliando a idéia de escala.

Analisar em várias escalas geográficas possibilita o processo de generalização dos fenômenos e objetos que serão estudados. Além disso, pode-se articular os conceitos e estruturá-los em uma rede de significados. A interpretação dos fenômenos geográficos também ganha significado quando o aluno entende a diversidade da maneira como se dá organização dos Lugares, quando compreende o conceito de território, daí reafirmarmos que a leitura de mapas e a elaboração de mapas cognitivos são elementos imprescindíveis para a compreensão do discurso geográfico.

A idéia de se estruturar um projeto educativo tendo a cidade como um elemento-chave implica ter como fundamento a cidade enquanto conceito a ser construído pelos alunos, passa por considerar a cidade como chave para uma ação pedagógica. Portanto, como afirmam Gomez-Granell

e Villa (2001: p.28-30), um projeto educativo da cidade é um plano estratégico capaz de definir linhas estratégicas e atuações concretas para um futuro próximo, mas que requer certas condições:

- Capacidade de inovação e reflexão partindo de um diagnóstico da realidade socioeducativa da cidade e do território, em que se definam os problemas e principais tendências da sociedade;
- Participação cidadã, um projeto que deve ser convertido para a comunidade local e para a sociedade em geral, contribuindo para mobilizar a capacidade social de reflexão;
- Consenso e ação, pois é imprescindível que haja um componente essencial de compromisso com a ação, que deve ser negociado com o grupo.

Quando se pensa em um projeto na escola deve-se tratá-lo coletivamente e com linhas estratégicas, envolvendo a comunidade. Ao educador cabe o reconhecimento dos conceitos que fundamentam o conhecimento geográfico – e as articulações existentes entre eles – e a didática de como relacioná-los com os de outras áreas necessárias para contextualizar e dar significados a rede conceitual.

É um projeto lento e de largo alcance. Para realizá-lo, exige-se tempo suficiente para que os conceitos – tanto os geográficos e cartográficos, quanto os das outras áreas – sejam apropriados e internalizados. Não se trata de reduzir o projeto a atividades de visitas e observações, mas garantir que faça parte do currículo escolar, envolvendo um grande número de disciplinas, que terão como objeto de estudo a cidade, a partir de diferentes olhares. Trata-se de conceber um projeto bem articulado e que propicie uma reflexão sobre a realidade, sobre as diferenças socioculturais e econômicas, que analise diferentes cidades, que seja um projeto coletivo da escola. Outro elemento indissociável em um projeto dessa natureza é a conquista da compreensão, por todos os seus atores, da cidade como expressão de um modo de vida e desse modo de vida como expressão de um modo de produção.

Ter na cidade um foco prioritário de ensino e aprendizagem, nos moldes aqui discutidos, exige, também, criar espaços de encontros e análises envolvendo as comunidades (pais e mães, lideranças comunitárias; autoridades locais; etc.). Todas as cidades educam, à medida em que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço, é de interação ativa e dialética e trazer essa experiência, real e cotidiana, como parte integrante da ação pedagógica, leva a um patamar superior a eficácia do processo de aprendizagem.

Bernert (1993: p. 195) afirma que:

"La escuela-ciudad constituye también una estrategia pedagógica de tipo propedéutico para formar al ciudadano adulto. Así, Piaget, comentando favorablemente el self-government, escribía: Más que imponerse a los niños un estudio completamente verbal de las instituciones de su país y de sus deberes ciudadanos, está efectivamente muy indicado aprovechar los tanteos del niño en la constitución de la ciudad escolar para informarle sobre el mecanismo de la ciudad adulta."

Compreender a cidade nessa dimensão pedagógica configura reconhecê-la como um meio em que a escola está inserida, mas que não terá o papel de substituí-la na formação educativa do aluno. A cidade é, isso sim, o objeto de estudo que dinamiza a prática docente e torna a Geografia mais significativa. Por outro lado a orientação da vida coletiva nas cidades de diferentes portes acontece em função das ações de vários agentes, que realizam diferentes atividades educativas (agências de trânsito e ambientais, escolas, ONGs) e a própria cidade não só reúne agentes, ela mesma é um agente educativo. Seu arranjo, sua configuração são, em si mesmos, espaços educativos.

Destaca-se, assim, a possibilidade de se efetivar um projeto de cidade educadora, que significa, entre outras coisas, realçar seu caráter de agente formador, sua dimensão educativa. Todas as cidades educam, à medida em que a relação do habitante com esse espaço é de interação ativa, suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação.

Porém, falar em cidade educadora no contexto da educação geográfica ou de um projeto educativo significa destacar a possibilidade de, pela mediação da escola e do trabalho escolar com a Geografia, formar cidadãos que conhecem, de fato, a cidade em que vivem, que compreendem os Lugares como locais produzidos segundo projetos sociais e políticos determinados e que, sendo assim, sua participação nessa produção é viável, desejável e pode contribuir para que seja garantida nela a melhor vida coletiva possível.

Ao entendermos que o professor é agente do processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, é portador de uma cultura que sintetiza sua experiência vivida no local e é, também, produto de formação acadêmica e profissional – que lhe permite conhecer e analisar espaços urbanos numa perspectiva de totalidade – esboça-se o desafio de integração desse conjunto de perspectivas e experiências, por vezes antagônicas, de forma a capacitá-lo para fazer da cidade o objeto de estudo de um projeto interdisciplinar e educativo. Em outras palavras, trata-se de fundir, de forma integradora, a “cidade do professor” com “a(s) cidade(s)” de seus alunos.

Na elaboração de um projeto educativo sobre a cidade vários enfoques devem ser considerados:

- *Histórico e patrimonial*, considerando a dimensão cultural, historicamente acumulada, e compreendendo as mudanças e as permanências dos conjuntos das construções urbanas, tendo o tempo social como um conceito que dialoga com o espaço social.
- *Ambiental*, compreendendo a cidade a partir das mudanças que ocorreram no meio natural e nas interações existentes entre a sociedade e a natureza.
- *Morfológico e social*, entendendo que o espaço urbano é dinâmico e complexo, pois é o Lugar onde ocorrem os fluxos populacionais e comerciais, a produção industrial e a concentração de conflitos de interesses sócio-culturais e econômicos.
- *Cidadão*, compreendendo a gestão da cidade e suas políticas públicas.

Esses enfoques podem ser ampliados em função dos objetivos do projeto educativo ou geográfico para se estudar a cidade; do ponto de vista da didática, pode-se estruturar uma sequência didática que utilize leitura de imagens, fotografias, obras de arte, elaboração de um pequeno documentário; leitura de documentos como mapas, fotos e textos.

Do ponto de vista da aprendizagem, altera-se a concepção de como pensar uma aula ou organizar um projeto, cujo objetivo é desenvolver o conhecimento escolar de forma mais articulada e significativa, tendo como referência a dimensão científica dos conceitos que estão presentes nesse estudo. A expectativa é que os alunos tragam seus elementos individuais de cultura urbana, para que possam ser comparados com a dos outros colegas de classe e com a dos professores de Geografia, e para, assim, compreenderem as diferenças culturais e sociais existentes entre várias cidades e seus moradores.

O processo de aprendizagem que tenha como ponto de partida a cidade requer uma compreensão, por parte do professor, mais epistemologicamente profunda no campo da Geografia. Quando tratamos da construção do conhecimento entendemos que ela é o resultado de um processo construtivo realizado pelo próprio sujeito e intermediado pelo professor. Por isso, ao identificarmos a dificuldade de se implantar um projeto coletivo na escola, levamos em conta a formação específica dos professores e dos discursos pedagógicos típicos do ensino tradicional.

No entanto, assim como nosso próprio cotidiano coletivo constrói as cidades – e nelas se constrói – a dinâmica urbana cotidiana exigirá, como já exige, que se capacite seus cidadãos para o exercício da vida na cidade. Aos professores, particularmente aos de Geografia, está posto o desafio de ensinar a cidade através dela própria.

Bibliografia

- Arrighi, G. (2006). *O Longo Século XX*. Editora da Unesp. Rio de Janeiro. Contraponto, São Paulo, 1996. 5ª edição.
- Bernet, J. (1993). Outras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Anthropos, Barcelona; Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Blanco, J. e Gurevich, R. (2002). "Uma Geografia de três cidades contemporâneas: novas relações entre atores e territórios". En: Alderqui, Silvia e Penchansky, Pompei. *Ciudad y Ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Paidós. Buenos Aires. (67-93)
- Carvalho, A. (2004). "Critérios estruturantes para o Ensino de Ciências". En: *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a Prática*. Carvalho, Ana Maria Pessoa de (org.). Pioneira Thomson Learning. São Paulo. (1-17)
- Gómez-Granel, C. e Vila, I. (2003). "Introdução". En: *A Cidade como projeto educativo*. Gómez-Granel, Carmen e Vila, Ignácio (org.). ArtMed. Porto Alegre. (15-35)
- Lacoste, Y. (2006). "A Pesquisa e o Trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos". En: *Boletim Paulista de Geografia*. Nº84 Julho: (77-92). AGB. São Paulo.
- Marco, V. (2006). "Trabalho de Campo em Geografia: Reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante". En: *Boletim Paulista de Geografia*. Nº84 Julho: (105-136). AGB. São Paulo.
- Moreira, R. (2006). *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. Contexto. São Paulo.
- Ribeiro, L. (2004). *Metrópoles: entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito*. Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo, Rio de Janeiro. FASE.
- Santos, M. (2004). *Pensando o Espaço do Homem*. Edusp. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Santos, M. (2005). *Da totalidade ao Lugar*. Edusp. Universidade de São Paulo. São Paulo.

III

EL LUGAR EN LA SUPERACIÓN DE LA ADVERSIDAD: ESPACIO DE VIDA Y RESILIENCIA COMUNITARIA.

Johann de la Luz García Valdés

1. Introducción

La adversidad, representa una condición potencial de daño en términos de recursos y vidas. Nadie puede negar lo perjudicial de su manifestación, sin embargo, es posible que signifique la movilización de las capacidades solidarias de los grupos y el emprendimiento de procesos de renovación. Suárez (2005) responde con el concepto de Resiliencia Comunitaria, a la pregunta de cuáles son las características de los grupos humanos que permiten definir una capacidad de respuestas para superar las condiciones adversas y seguir adelante (en contexto de devengar). Lo describe como la forma colectiva de enfrentar la adversidad y salir fortalecida de ella. Desde el campo de la Geografía, la adversidad se manifiesta a diario, a propósito de las múltiples interacciones entre grupos sociales y el medio que sirve de soporte para la vida, siendo un asunto pocas veces trabajado en su relación con la producción de espacios. En este sentido, pareciera pertinente preguntarse sobre la forma en que la resiliencia permite sobreponerse a la adversidad en contextos tan comunes como el espacio escolar. ¿Será que la escuela forja sujetos capaces de sobreponerse a las condiciones adversas?, ¿será que los sujetos escolares consideran que la principal adversidad, es justamente la cultura externa y ajena propia de los saberes formales?, ¿cuáles son los factores que permitirían entender y comprender la resiliencia de determinados grupos que experimentarían una determinada espacialidad como la escolar?

Para Suárez (2005), la autoestima colectiva y la identidad cultural son factores que presentan con mayor frecuencia, sociedades que se sobreponen con rapidez y