

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, CIDADANIA E CIDADE

Geographical education, citizenship and the City

Educación geográfica, ciudadanía y ciudad

Helena Copetti Callai

Pesquisadora PQ/CNPq – UNIJUÍ

copetti.callai@gmail.com

Maristela Maria de Moraes

Pós-doutoranda PNPd/CAPES - UNIJUÍ

marimmm1@hotmail.com

Resumo: A educação geográfica pode ser o caminho para a educar para a cidadania por meio da geografia escolar. Neste sentido, este é o tema da reflexão aqui apresentada, considerando a cidade como conteúdo. A educação escolarizada traz consigo a discussão sobre conteúdos específicos e dimensão pedagógica na medida em que a escola é o lugar de fazer a transmissão do conhecimento científico produzido pelas ciências. Esta característica da escola oportuniza que os estudantes construam as ferramentas intelectuais para fazer as abstrações e trabalhar com os conceitos científicos. Doutra parte, entendemos que este conhecimento científico que a escola transmite só pode ser significativo para vida dos estudantes se a dimensão pedagógica encaminhar o entrelaçamento entre os conceitos científicos e os saberes que cada aluno tem oriundos da vivência na cidade. Estudar a cidade como o lugar de vida de todos e sendo conteúdo da geografia, pode se constituir no encaminhamento de produção de um conhecimento poderoso que, na singularidade de cada aluno e considerando o âmbito social, oportuniza compreender o mundo, sendo cidadão e produzindo a sua autonomia através do conhecimento.

Palavras-chaves: Educação geográfica; Geografia escolar; Cidade; Cidadania.

Abstract: Geographical education might represent the path towards citizenship through scholar geography. This is the point of the present work, considering the City as matter of study. The scholar education presupposes the discussion about specific contents and the pedagogical dimension, once the school is the environment where takes place the transmission of scientific knowledge produced by Science. This quality of school make possible for students to built their own intelectual tools for abstract thinking and comprehension of scientific concepts. Nevertheless, we understand that the scientific knowledge transmitted in the school can only have a meaning in the lives of students if the pedagogical dimension forward the interlacing of scientific concepts and the knowledge that these students develop through their urban life in the cities. To study the City as a place of life for everybody and as Geography matter could represent a way to produce a bold kind of knowledge, one that oportunizes the comprehension of the world, considering the singularities of each student and their social environment, as a citizen that produces his own authonomy through knowledge.

Keywords: Geographical education; Scholar Geography; City; Citizenship

Resumen: La educación geográfica puede ser el camino para educar para la ciudadanía por medio da geografía escolar. En este sentido, este es el tema de la reflexión aquí presentada, considerando la ciudad como contenido. La educación escolarizada trae consigo la discusión sobre contenidos específicos y dimensión pedagógica en la medida en que la escuela es el lugar para hacer la transmisión del conocimiento científico producido por las ciencias. Esta característica de la escuela permite que los estudiantes construyan las herramientas intelectuales para hacer las abstracciones y trabajar con los conceptos científicos. De otra parte, entendemos que este conocimiento científico que la escola transmite sólo puede ser significativo para la vida de los estudiantes si la dimensión pedagógica encamina el entrelazamiento entre los conceptos científicos y los saberes que cada alumno

tiene oriundos de la vivencia en la ciudad. Estudiar la ciudad como el lugar de vida de todos y siendo contenido de la geografía, puede constituirse el camino de producción de un conocimiento poderoso que, en la singularidad de cada alumno y considerando el ámbito social, permite comprender el mundo, siendo ciudadano y produciendo su autonomía a través del conocimiento.

Palabras llaves: Educación geográfica; Geografía escolar; Ciudad; Ciudadanía.

Introdução

Educação geográfica e educação para a formação cidadã por meio do estudo da cidade se constitui no desafio de construir a argumentação de para que ensinar geografia num mundo em que tudo é rápido e que o interesse maior tem sido, na escola, fazer um ensino pragmático de modo a responder as exigências postas por um mundo que tem a sua sustentação maior no mercado. A partir dos enunciados de Bauman apresentados em suas diversas obras, vivemos num cenário que tem um panorama de liquidez e fluidez caracterizando o mundo, a vida e as relações sociais. Aquilo que se considerava como regras absolutas e que com códigos, comportamentos, hábitos, constituía o mundo estão sendo superados e ao tornar-se “líquidos” alteram a nossa vida. A escola, interesse dessa reflexão, no entanto, ainda permanece sustentada em estruturas sólidas que regem o ensino através de normatizações e condutas que se caracterizam por fixidez a responder determinados interesses que envolvem as políticas de educação sustentadas por orientações externas à vida que está sendo vivida pelos sujeitos no mundo atual.

A educação básica não foge a essas características que são do mundo atual, e que a partir de questões universais, quer dizer dos processos de globalização, se concretizam nos lugares singulares. Caracterizar a escola nesse contexto supõem enunciar as características da educação que é por excelência direito de todos os jovens e crianças e dever das famílias e, mais significativamente do Estado. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no Art. 6º está expresso que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2012, p.3). É na escola que todos têm o direito de aprender tendo acesso ao conhecimento produzido pela ciência ao longo da trajetória de vida da humanidade. Esse conhecimento está organizado em currículos que se ligam a posturas definidas nas políticas públicas para a educação e que têm no chão da escola a sua execução formalizada através das aulas com os conteúdos a serem passados aos alunos.

Este artigo se assenta na discussão do estudo da cidade tendo em vista ser esta um conteúdo da geografia escolar, e o desafio é como considerar este conteúdo numa perspectiva de educação geográfica e educação para a formação cidadã. O estudo da cidade é um conteúdo que pode encaminhar a argumentação acerca do seu significado para ensinar geografia num mundo em que tudo é rápido e que o interesse maior se constitui em fazer um ensino pragmático de modo a responder as exigências do mercado/mundo do trabalho.

Diante disso, o questionamento é para que serve aos estudantes proporcionar uma educação geográfica de modo a encaminhar a formação de sujeitos que ao compreender a espacialidade em que vivem possam, através do conhecimento, produzir o seu empoderamento com exercício de autonomia na constituição de sua cidadania.

Interessa então discutir o ensino da cidade para o estudante compreender o lugar em que vive e, no mesmo caminho, fazer a abstração de modo a construir o conceito fazendo as teorizações necessárias produzindo assim um conhecimento que pode ser significativo para a sua vida. Assim, por meio da análise geográfica da cidade e tendo como ferramenta intelectual o pensamento geográfico, acredita-se na possibilidade de uma educação para a formação cidadã.

Educação geográfica e cidadania

A ideia aqui desenvolvida baseia-se na hipótese de que a educação geográfica pode ser um caminho para a educação cidadã, com a sustentação de que o ensino de geografia vai além de transmitir informações e pode assim estabelecer os caminhos para pensar a espacialidade dos sujeitos. Muito se tem discutido a esse respeito e os desafios se estabelecem a partir de como pode a geografia ser mais do que simplesmente uma disciplina escolar que produz um acúmulo de informações a serem transmitidas e que devem resultar em avaliações satisfatórias diante das políticas públicas de educação. Na medida em que existe uma disciplina curricular, na educação básica, que deve abordar na escola aquilo que cabe à geografia torna-se adequado pensar como ela pode ser desenvolvida nessa instituição de modo a cumprir as exigências postas pela legislação e, a partir da ciência geográfica.

O entendimento do que seja educação geográfica nos coloca diante de dois temas que podem nos orientar na sua efetivação: o pensamento geográfico e a análise geográfica. Estes podem se caracterizar como instrumentais na medida em que vislumbram estabelecer os caminhos para estudar geografia. No entanto, se temos a pretensão de superar a geografia escolar como rol de informações sobre o mundo é fundamental descortinar como fazer essa superação. A análise geográfica é a forma metodológica de estudar o mundo da vida tendo como parâmetros e balizadores a ciência geográfica. Esta se assenta em considerar as informações que são produzidas pela ciência, e que interessam à humanidade, com o aparato teórico da geografia, isto é, com os seus conceitos e categorias de análise. E isso pode levar ao desenvolvimento de um pensamento geográfico, ao mesmo tempo que este pode ser o condutor da análise geográfica.

Assim, a educação geográfica pode se estabelecer como um dos caminhos para estudar geografia de modo que oportunize aos estudantes construir as bases de conteúdos para interpretação do mundo. E essas bases se constituem a partir do conhecimento que necessariamente é a sustentação da ação da escola, aliado ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Se constitui, portanto, na perspectiva de acessar as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais.

Uma proposição para fazer uma educação geográfica se apoia em considerar as seguintes dimensões: o quê, para quem; para quê; como; No contexto que remete à especificidade da disciplina curricular, a educação geográfica se sustenta nesses quatro pilares que remetem à dimensão pedagógica necessária para a educação escolar. Como referência a esta questão a obra “Educação geográfica - reflexão e prática” (CALLAI, 2014) apresenta um conjunto de artigos de autoria de estudiosos da questão, que a partir da proposição de chaves de leitura sugere a força de cada um dos textos ao responder aos quatro pilares.

Considerando que *O QUE* indica os conteúdos que são específicos da geografia, seja a ciência, seja a geografia escolar, eles são os balizadores no sentido do que cabem ser abordado e aprendido na escola. Este rol de conteúdo é estabelecido de acordo com as normativas da ciência específica e são apresentados nas orientações curriculares propostas pela legislação através das políticas públicas de educação. São da mesma forma o que constitui o currículo escolar definido nas escolas no contexto da área e da organização dos planos curriculares. Mas é certo que os conteúdos a serem trabalhadas na escola, por qualquer disciplina, são sempre eleitos, pautados e como tal são uma produção social, sempre interessada, nunca com características de neutralidade. Tendo esse balizamento que é conteudista, cabe a reflexão daquilo que são os outros três pilares.

E considerando a perspectiva de uma educação geográfica que tem em si a preocupação com o sujeito, cabe ressaltar como elemento constitutivo de grande porte o que denominamos de *PARA QUEM*. Remete, portanto, a quem são os alunos, onde e como vivem, qual o contexto das suas vidas, seja no conhecimento do lugar em que vivem considerando toda a complexidade deste, seja na dimensão de quem são esses sujeitos como grupo social, são crianças, são jovens, são adultos? A cada grupo etário há interesses específicos, mas há aqueles aspectos que são as características da identidade e do pertencimento, conceitos importantes na análise geográfica. Estes têm ligação com o lugar que é singular, mas com a consciência de grupo social e, nessa perspectiva, há estudos importantes que abordam a temática dos jovens e das crianças. Esta perspectiva de *PARA QUEM* é fundamental para que se possa fazer a interligação com a educação para a formação cidadã, afinal, interessa compreender quem são e o que pensam os interlocutores do processo de ensino e aprendizagem.

PARA QUE diz da motivação que se pretende ter ao ensinar geografia na escola, tendo em vista uma utopia, talvez, para além do cumprimento da lei que institui o ensino de geografia. A pergunta que se pode fazer diante desse entendimento é: se através do ensino escolar a geografia pode ser eficaz para compreender o mundo, de modo a cada um entender a sua própria vida como sujeito que tem uma identidade e da qual pode decorrer o seu pertencimento? Para realizar uma aprendizagem significativa que responda a essas demandas é importante considerar e respeitar o conhecimento que os alunos trazem a partir de seus conceitos espontâneos, para a busca de construção dos conceitos científicos, tendo em conta o contexto cultural em que se inserem desencadeando assim o estudo dos conteúdos geográficos. Para chegar a essa postura é necessário aprender a olhar o mundo e o local ao mesmo tempo, pois as questões são universais e singulares e a força do lugar precisa ser vista como a possibilidade de autoria e autonomia. Esse conceito, a força do lugar, apresentado por Milton Santos em várias de suas obras remete ao entendimento de que no jogo de forças das relações sociais existe um forte componente de poder. Oportunizar ao aluno o exercício da crítica e da interpretação da vida no mundo comum pode ser um dos objetivos da geografia e ao trabalhar com os conteúdos, construindo os conceitos, pode-se estar trilhando o caminho que fundamente o ensino de geografia com o aprendizado significativo.

O COMO são as estratégias em que se pode apoiar a busca dos objetivos para alcançar a efetividade do ensino da geografia, com vistas aos outros três elementos citados. É importante ressaltar que não existem receitas para fazer o ensino e que a dimensão didático pedagógica se afirma como elemento significativo na escolha dessas alternativas que se caracterizam por metodologias, atividades, etc. Destaca-se, ainda, a importância de considerar

como pano de fundo das atividades o elo que se tem com os conteúdos, conceitos e o significado do ensino dessa disciplina que, em última análise, é aprender a pensar o espaço desenvolvendo raciocínios espaciais que sejam adequados para encaminhar uma análise geográfica.

A educação geográfica considerada nessa interpretação traz junto consigo a possibilidade de fazer uma educação cidadã, uma vez que o objetivo é abordar os conteúdos da geografia, construindo conceitos para fazer a análise geográfica com o olhar numa postura de formação para a cidadania. Neste sentido, as reflexões de Marques (1992) são significativas para a nossa argumentação, quando ele diz que: “A reflexão crítica dos cidadãos, assegurada desde a educação infantil até a universidade por um sistema de formação, inclui a aprendizagem do caráter pragmático da ciência ao mesmo passo que o entendimento e a preparação para práxis política e cientificamente modelada” (p.51). A educação cidadã supõe nesse entendimento que o conhecimento é fundamental e base de sustentação do exercício da cidadania.

Num mundo em que há tanta diversidade e cruéis diferenças sociais o conhecimento se constitui num fator de acesso à possibilidade de igualdade. À escola cabe fazer um ensino que possa ser de atendimento a todos, pois ela é a possibilidade de promover a justiça social, mas não de modo mágico e sim por meio de posturas que permitam ao aluno ter o acesso ao conhecimento. Porém, não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que isso seja possível de qualquer maneira. O exercício crítico exige o conhecimento, e este pode levar a interpretação do mundo e dos fenômenos da vida cotidiana, mas para isso é importante a clareza teórica da ciência que funda os conhecimentos específicos da geografia e a segurança numa postura didático pedagógica que encaminhe como proceder nessa tarefa de formação para cidadania. E isso envolve os estudantes e os professores com que eles têm contato e, nesse caso, é importante pensar uma formação docente que possibilite o professor ter a autonomia de pensamento, o que tem sido tema de muitas pesquisas que indicam estudiosos preocupados com essa questão.

Para finalizar essa discussão é importante referir a uma pesquisa de alargado âmbito e grande profundidade denominada ‘Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana’ coordenada por García Pérez, 2012. A proposição da pesquisa, que tem como produção mais ampla a obra de 2015 organizada por Borghi, García Pérez, Fernández, considera que “educar para una ciudadanía activa y participativa es un objetivo central de la educación, reclamado por la sociedad, proclamado por las instituciones internacionales y contemplados en los currículos escolares, pero no siempre llevado a la práctica con todas sus implicaciones”. (p. IX) Neste contexto, os pesquisadores produziram diversas informações e dados significativos que permitem inferir que a questão tem similitudes nos diversos países estudados. E cabe indicar uma constatação comum a todos de que, “Los alumnos y alumnas no sólo han de ser educados para ser buenos ciudadanos en el futuro, sino en el presente, pues desde pequeños son ya ciudadanos de hecho, en la escuela y en el contexto social” (p. IX)

Os entendimentos produzidos pelos diversos pesquisadores envolvidos reforçam a proposição de que ser cidadão é possível não importando a idade, mas indicam também que o trabalho escolar é fundamental para proporcionar as condições efetivas de exercício da cidadania. Diante disso, consideramos importante abordar a questão dos conteúdos disciplinares e da questão didático pedagógica.

O dilema: conteúdos específicos e dimensão pedagógica

É sempre recorrente pensar a cidade: cidade como lugar de vida, como *locus* de população aglomerada, como tema de pesquisa em várias ciências, como conteúdo disciplinar na escola básica. Nos interessa pensar a cidade em geografia e, no caso mais específico, para as aulas de geografia, o que remete a argumentar a respeito da educação geográfica. Como já enunciado aqui, a educação geográfica é tornar o ensino de geografia significativo para a vida dos sujeitos que são os alunos da educação básica.

Então, porque dilema? Não é uma questão apenas da geografia, mas do papel da escola no contexto da educação e formação dos jovens e das crianças. A escola é por excelência a instituição onde a criança e o jovem têm o direito de conhecer o que a humanidade produziu ao longo de sua história. No entanto, o mais comum que ocorre nas aulas de geografia é a sustentação desse conhecimento a partir do Livro Didático e da lista de conteúdos que precisam ser vencidos a cada ano escolar. E a aula de geografia continua a ser, o mais das vezes, um conjunto de informações que carecem de significado para o aprendizado do aluno e a avaliação um caminho para verificar se o aluno consegue atender a exigência posta. Muito embora o ensino escolar tenha esses parâmetros de condução, interessa conhecer a realidade da atividade escolar e compreender as possibilidades de fazer a educação geográfica. O desafio nesse sentido, e existem muitas experiências que indicam a possibilidade efetiva de superar essa situação comum nas escolas, é como estabelecer o ponto de conexão entre o conteúdo e a dimensão pedagógica.

O conteúdo precisa ser ensinado, mas o aprendizado precisa ser significativo para quem o realiza. E aprender significa saber o conteúdo de modo a produzir o seu conhecimento, fazendo as abstrações que levam a construção dos conceitos. Alia-se, portanto, ao conteúdo, a questão didático pedagógica como condição para que se efetivem aprendizagens que sejam caminhos para que o aluno conquiste autonomia de pensamento. Ter pensamento autônomo é um processo que exige trabalho tanto de parte do aluno como do professor, pois na escola o objetivo é trabalhar com conceitos, realizando ações que encaminhem a abstração, quer dizer a elaboração do pensamento e a construção do conhecimento próprio. Isso é o que se pode entender por aprendizagens significativas.

O trabalho escolar que se pretende ideal é aquele em que o aluno não fique restrito apenas a acolher as ideias dos outros, mas que possa construir possibilidades de interrogar essas ideias e realizar um processo de produção do conhecimento que o permita compreender a realidade da vida. Nesse percurso, busca-se proporcionar ao aluno a autonomia de pensamento que lhe permite ser sujeito da sua vida e de suas ações, quer dizer ser cidadão. A escola por si só não “cria cidadania”, mas a partir do seu instrumental e do seu papel na vida dos estudantes pode contribuir. E isso ocorre se existir a provocação do pensamento autônomo, que aliás só é construído no contato e confronto com o outro que pode ser o outro sujeito e pode ser também a ideia que está sendo proposta ou as informações que são transmitidas. Neste contato e confronto a tensão gerada encaminha a desenvolver a argumentação e assim produzir o novo, que é o pensamento de cada sujeito e que ao lhe ser significativo gera aprendizagem também significativa.

Neste contexto, ao recorrer a uma formulação de Young (2011) é importante indicar, para gerar tensão e discutir as possibilidades de uma formulação que este faz ao dizer que: “Os conceitos ‘teóricos’ das disciplinas como geografia e os conceitos ‘cotidianos’ que constituem a experiência que os alunos levam para escola são diferentes e usá-los envolve processos de pensamento muito diferentes” (p.615). Concordando com a formulação, interessa-nos continuar na sua proposição de que os “conceitos teóricos originam-se em comunidades de especialistas produtores de conhecimentos, como físicos e geógrafos [...] Conceitos teóricos são sistematicamente relacionados uns aos outros, em disciplinas e são adquiridos consciente e voluntariamente por meio da pedagogia” (p. 615). E, “em contraste, conceitos cotidianos são ‘captados’ inconscientemente por todos em suas vidas diárias e são adquiridos pela experiência de formas *ad hoc* para propósitos específicos relacionados a problemas particulares, em contextos particulares.” (p.616)

Concordando com essas proposições, interessa destacar que os conceitos científicos devem ser sim o objeto de trabalho na escola, pois o processo de abstração é básico para compreender a informação e o conhecimento que está produzido pela humanidade e que na escola temos a oportunidade de trabalhar com os alunos. Os conteúdos permitem encaminhar a construção dos conceitos, pois eles são a matéria da disciplina.

Cabe, neste contexto, a dimensão pedagógica que entendemos como o processo de fazer a articulação dos conhecimentos científicos com aqueles do senso comum. Não é simplesmente considerar e aceitar que ao trabalhar com os conhecimentos do cotidiano dentro da sala de aula é subverter o que cabe à escola. A dimensão pedagógica, no trato dos conteúdos, requer o domínio por parte do professor dos conceitos científicos e do que seja o cerne da disciplina escolar, no nosso caso a geografia, para ao abordar os conhecimentos fazer a interlocução entre o que o aluno sabe e o que a ciência lhe apresenta. Por vezes pode ser interessante e didaticamente produtivo partir do conceito do cotidiano, dos conceitos que o aluno constitui no senso comum, que pode ser inclusive um entendimento preconceituoso, para a partir dele avançar no processo de abstração e no confronto das ideias do conceito científico. Por outras vezes pode ser feito o caminho inverso.

Diríamos que é o caso da abordagem dos temas da geografia por meio da escala de análise, pois pode-se partir do local, do vivido e conhecido e caminhar para os outros conhecimentos fazendo as abstrações e verificando que o cotidiano da vida dos sujeitos e das questões do lugar não explicam por si só a realidade. Não existe, não há uma epistemologia da prática e é preciso ir adiante, abstraindo, teorizando. Há questões universais que precisam ser compreendidas e, na singularidade dos acontecimentos da vida, podem conter as explicações que precisam ser trabalhadas.

Por que essas observações e por que o dilema entre conteúdo específico e a questão pedagógica? Entendendo que na escola é onde o jovem e a criança podem ter acesso ao conhecimento que é produto da ciência, interessa compreender como fazer isso de modo a ser significativo para a vida e para que os conhecimentos se constituam em ferramentas intelectuais para viver a vida em sociedade com dignidade.

Neste âmbito está o que entendemos como educação para formação cidadã. A cidadania só existe se houver acesso ao conhecimento e a possibilidade de exercício de autonomia num processo continuado de formulação do pensamento com autoria.

Em síntese, existe um conteúdo escolar curricular onde está indicado o que cabe a geografia ensinar na escola e, independente de questionamentos acerca da origem da formulação dos currículos, esta é a formalidade da escola. Cabe-nos uma atitude de que existe um compromisso social para além de uma exigência formal e, a partir disso, estabelecer parâmetros conscientes de crítica a esta postura que diz da neutralidade dos currículos, quando eles são sabidamente pautados a partir de interesses externos a própria ciência e disciplina escolar. E ainda mais que isso, ligados às posturas políticas do Estado e de seus compromissos com os processos mundiais de globalização.

O estudo da cidade como tema curricular para entender a geografia e a formação cidadã

Cidade é conteúdo das aulas de geografia e interessa-nos reconhecer, para além disso, que nela se realizam os pontos de encontro de diversos interesses e de vários segmentos da população. É nas cidades que cada vez maiores parcelas da população, brasileira e mundial, concentra-se num claro reconhecimento que é a cidade o cérebro e o coração civilizatórios. Compreender a dinâmica da vida urbana é condição para compreender a dinâmica do conjunto da sociedade. Além disso, importa considerar que a cidade surge, curiosamente, como uma criação do mundo rural. É a partir da revolução agrícola (10.000 anos a.C.) que os povos sedentarizam-se e subsequentemente constituem os primeiros núcleos urbanos que, cada vez mais intensamente, irão submeter o mundo rural à sua dinâmica e poder. Considerando a trajetória e história da humanidade, enquanto o mundo rural mantém-se preso às determinações e condicionantes do solo, das chuvas, do clima, enfim numa dinâmica cíclica e tendencialmente conservadora, a cidade é dinâmica. Lugar do encontro de mercadores e viajantes, de mercadorias e ideias, das rotas e caminhos. O coração da cidade é inicialmente o mercado, o bazar, e a praça, a ágora, que pulsam num contínuo e intenso ritmo de mudanças. Desde a Antiguidade a cidade vai se constituindo, de modo cada vez mais poderoso, no núcleo regente das sociedades. É nela que instala-se o poder político; o poder religioso; a escola e a universidade; o poder econômico, bancos, indústrias; o teatro, o circo, o hospital. Todas as grandes civilizações têm como centro a cidade, Babilônia, Atenas, Roma, Constantinopla, Londres, Paris.

Enfim, no mundo contemporâneo não é diferente, pois a população está cada vez mais concentrada na área urbana, as decisões estão na cidade, veja-se que o nome do município é sempre o nome da cidade, o processo de emancipação é conduzido pelo núcleo urbano. A população mesmo que rural busca na cidade a saúde, a educação escolarizada, a cultura, os serviços, os negócios. Exemplo claro são os alunos que diariamente se deslocam da zona rural para a cidade, pois enquanto as escolas no meio rural estão sendo fechadas, cria-se toda uma lógica de transporte para agregar, nas escolas urbanas, aqueles alunos também. Não se discute aqui o significado social dessa dinâmica, mas sim se constata a realidade. E esta precisa ser incorporada ao estudo para que a aprendizagem seja crítica, de modo a compreender porque as coisas são do modo que se apresentam. Este pode ser um motivo importante para que a cidade seja conteúdo da geografia.

Outra motivação de considerar a cidade como ponto de estudo é o fato de que nos anos iniciais do Ensino Fundamental o estudo de geografia orienta a trabalhar com o lugar onde as crianças vivem e onde está a escola. Então, este é um conteúdo que está sempre presente no rol indicado nos currículos, nas políticas públicas e

no exercício da sala de aula. Cabe-nos, diante disso, formular a argumentação para que esse conteúdo seja abordado de modo a fazer a educação geográfica e a educação para cidadania. Reafirmamos, portanto, o já exposto de que o saber escolar é um saber diferenciado do saber da ciência, muito embora ambas tenham a mesma origem, no caso da geografia ao estudar a cidade.

Em uma publicação “Ciudades Leídas Ciudades contadas”, da REDLADGEO (Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía) datada de 2011, no material produzido pelo grupo de pesquisadores há acentuada referência à que se:

Debe propender por lograr una incidencia en la sociedad en sus propios destinos, construyendo cambios en los comportamientos de los ciudadanos, motivando el paso a la consolidación de la ciudad y ciudadanía, del espacio y de las espacialidades como proyecto colectivo en una nueva forma de entender, reconocer, usar e compartir el espacio geográfico (LACHE; CELY, 2011, p.8-9).

Compreendemos, neste âmbito, que na escola os estudantes precisam ser considerados como cidadãos de um mundo que está em constante evolução. Neste sentido, portanto, não é uma questão de preparar para o futuro, mas de conhecer e compreender o cotidiano que está sendo vivido e como tal proporcionar a cada sujeito que se reconheça como cidadão do mundo. Um sujeito que vive num lugar que tem uma história/passado e um futuro, mas que o que está sendo vivido é o presente e que este tem uma história que está materializada no modo de vida atual e num futuro que ainda não aconteceu, mas que será.

Essas proposições expressam o significado que tem a geografia através do estudo da cidade para a formação cidadã. Neste sentido, é que a cidade é considerada em sua singularidade como o lugar onde cada um vive e, no contexto do processo de urbanização que é um fenômeno complexo e diverso. Decorre daí a importância e necessidade de uso da escala de análise para interpretação da cidade, com consistência teórica e com sustentação nos conteúdos curriculares. E mais ainda, há que se observar que na medida em que a cidade estudada é um lugar singularizado, o olhar sempre é envolvido com a emoção e sensibilidade. Se este olhar está assentado no pragmático, o envolvimento dos estudantes mediado pela ação pedagógica pode ser significativo para a aprendizagem que se pretende que seja com autonomia de pensamento.

Então, estudar a cidade envolve considerar a escala de análise para ter a perspectiva do local e do global, do singular e do universal. Os conteúdos referentes à cidade e ao urbano são dimensões do conhecimento que, se abordados considerando a escalaridade, permitem interligar os conhecimentos da vida cotidiana com os conceitos científicos. Ao fazer as abstrações com bases que se sustentam para além de uma perspectiva de simples transmissão de informação os conceitos podem ser construídos. Inclusive nos anos iniciais em que a orientação é de estudar o lugar onde o aluno vive, considerando a proximidade e a vivência cotidiana nesse local, a abordagem não se limita a pensar o cotidiano e o lugar na dimensão de distâncias apenas, mas de complexidade.

A realização de uma aprendizagem significativa entrelaça o local e o global de modo a encaminhar ao entendimento de que as coisas que acontecem nos lugares específicos não se circunscrevem obrigatoriamente aos limites do lugar, pois as explicações são mais complexas que uma linearidade de espaço possa suportar. A escala de análise não é uma escala matemática, mas sim é uma escala social que precisa ser compreendida num contexto

de dimensões do espaço, que é absoluto, relativo e relacional. Essas três dimensões do espaço se entrelaçam dialeticamente e aquilo que é visível, perceptível numa perspectiva de espaço absoluto tem seu significado na dimensão de espaço relativo e relacional e assim na complexidade dos três âmbitos. Não importa, portanto, se está sendo desencadeado o estudo da cidade partindo do lugar específico, seja desde a cidade em que o aluno vive ou de um bairro ou de um determinado aspecto da cidade. A questão é abordar considerando a complexidade dos fenômenos.

Enfim, para ensinar a cidade ao longo da educação básica tendo como referência a formação cidadã, interessa considerar os estudantes como sujeitos que têm uma vida que está sendo vivida neste presente como criança ou jovem e que, portanto, a escola oportuniza as ferramentas intelectuais para que ele viva como sujeito cidadão. Alderoqui em “Enseñar a pensar la ciudad” (2006), apresenta como finalidades para tal: “Contribuir a la formación del ciudadano para que actúe con eficacia en su ciudad, se sienta identificado colectivamente (escala nacional y local) y pueda imaginar cenários de futuro” (p. 45) e “comprender la dinámica social y espacial que permita superar las visiones fragmentarias y casuísticas de los problemas urbanos” (p. 46).

Tendo em vista a primeira finalidade indicada, pode-se argumentar que é possível um estudante ter o papel de protagonista na sua cidade se ele a conhece, mas não apenas de a olhar, mas sim, desenvolvendo um olhar apurado e fazendo uma observação de modo crítico ao que ali acontece. Ao ter essa atitude pode desenvolver um sentimento de identidade com o lugar e se reconhecendo pertencente a ele contribuir de modo solidário com o espírito coletivo.

No tocante a segunda finalidade pode-se elaborar a ideia de que ao ter acesso ao conhecimento o estudante constrói elementos para analisar a cidade e reconhecer a participação dos homens nos seus feitos, compreendendo os processos sociais que desencadeiam relações que são significativas juntamente com a dinâmica espacial que produz e que interfere na produção do espaço urbano. O grande e significativo aspecto nesse processo é oportunizar aos estudantes as ferramentas intelectuais para compreender que o que acontece nos lugares não são acasos. E, desse modo, ao superar a interpretação fragmentada o estudante pode perceber que a cidade é um espaço geográfico que apresenta os resultados da vida dos homens, que ali vivem no seu cotidiano e no confronto com as decisões emanadas externamente.

A cidade tem vida que é dada pelos processos que materializam as relações sociais que ali se localizam, mas que muitos destes são resultados tanto dos tempos vividos como de estratégias de desenvolvimento de projetos internacionais. Uma cidade é a cidade do nosso convívio cotidiano, é o lugar onde vivemos as nossas vidas, mas precisa ser entendida dentro dos processos mais amplos e abrangentes de interesses que podem ser os mais diversos. Portanto, estudar a cidade na busca de constituição de uma educação cidadã exige determinados aportes de referência que ao serem considerados nos reportam a

reconocer la ciudad y el territorio como contextos de formación ciudadana, lo cual conlleva a la reflexión acerca de lo colectivo y lo público, lo político y lo ético, lo estético y lo simbólico en el espacio y en sus interacciones, de modo que puedan develarse nuevas demandas de la sociedad contemporánea en los territorios igualmente contemporáneos (LACHE; RODRIGUEZ, 2011, p. 8).

Neste sentido, estudar a cidade na escola básica pode ser uma contribuição significativa para a formação cidadã. Reconhecer estes aspectos acerca do mundo coletivo tem junto a dimensão da escalaridade, o que facilita o entendimento da realidade do lugar. Superar a concepção de que não são heróis que fazem a cidade, mas todos os sujeitos que nela vivem e que aquilo que acontece no lugar tem explicações internas, mas externas também é o ponto significativo para pensar a dimensão pública da cidade. Superar a linearidade da interpretação e as explicações fáceis que deslocam a raiz dos problemas que desconsideram a complexidade dos fenômenos é fundamental para compreender a cidade em todas as suas dimensões. Em síntese não há inconveniente em partir do local para o mais distante, o que é problemático é ficar nessa linearidade, pois a complexidade do mundo e das relações sociais não são atendidas diante dessa perspectiva.

Alargando a reflexão, pode-se recorrer a uma obra de Milton Santos (1978) em que o autor indica argumentos da impossibilidade de estudar isoladamente uma cidade e afirma: “Nenhum sentido tem o estudo da cidade como organismo isolado, autônomo. [...] Na realidade, a unidade do estudo geográfico é a rede urbana, no quadro da qual os impulsos exteriores ou interiores vão achar uma resposta localizada” (p.81). Com este raciocínio de rede pode-se ter as bases da interpretação do espaço geográfico, no caso que aqui nos interessa, a cidade, como um espaço complexo que está ligado a complexidade da vida humana. As relações sociais não são lineares e se manifestam no espaço e no tempo em sua complexidade e, como tal, precisam ser apreendidas e consideradas na análise que se faz na geografia escolar através da compreensão do espaço geográfico. Merece ser referido novamente a postura de Santos quando argumenta que:

Na verdade o espaço geográfico considerado como uma porção delimitada do território é tanto o teatro as ações da sociedade local quanto das influências externas e até mesmo estrangeiras, cujo peso nem sempre é perceptível à primeira vista. É todo o problema da influência dos fatores de ‘macrodecisão’ - Estados e as grandes firmas -, cuja força depende da escala espacial própria de cada um, mas que exercem uma influência certa na distribuição dos homens, dos equipamentos e das atividades (SANTOS, 1978, p.62).

Em síntese, estudar a cidade pode ser um conteúdo de geografia que ofereça ao estudante mecanismos para compreender o mundo em que ele vive e que lhe oportunize o exercício de pensamento crítico. Desse modo, seja levado a ter autonomia de pensamento, ao construir o seu conhecimento na elaboração dos seus saberes, tendo como pano de fundo os conceitos da vida cotidiana e os conceitos científicos que lhe permitam realizar as abstrações de modo a acessar o conhecimento poderoso que é próprio do ser cidadão.

O estudo da cidade na educação geográfica para uma formação cidadã

A cidade se constitui na sua estrutura que é expressa na dimensão de espaço absoluto, mas tem explicações para as edificações que ali existem que são decorrentes das relações sociais, pois os lugares banais se interligam numa perspectiva global que tem em seu âmago a cultura, mas num alargado sentido tem a vida que é vivida na sua complexidade. Este conhecimento é a possibilidade de fazer com que o estudante com autonomia de pensamento se situe no mundo, compreenda os fenômenos sociais e se aproprie de um saber que é poderoso porque lhe proporciona ferramentas intelectuais e lhe dá condições para compreender o mundo. Pode ser

interessante, com base no fragmento de texto a seguir, construir metáforas para o estudo da cidade de modo a ensinar geografia, tendo a constante preocupação com a condição de que na escola o estudante tem acesso ao conhecimento científico, aprende a fazer abstrações, a construir conceitos.

O seu método, entendam, por esta palavra, o seu percurso, a sua rota, o seu caminho, o desenho do seu trajeto, o seu método, então, inesperado como a inteligência, brusco e rápido como o espírito, nunca recorre nem a linha recta, nem a nenhuma curva prevista segundo uma lei anterior, porque a imbecilidade, repetitiva, é sempre previsível, mesmo e sobretudo quando parece racional, mas, pelo contrário, embaraça e desembaraça novelos complexos e entrançados, entrelaçados de nós e de bifurcações que, de súbito, se assemelham a uma tapeçaria vista do avesso: lugares singulares refinados e muito diferenciados que permanecem coesos por um trabalho global porque local, extenso porque ligado. O método liga lugares vizinhos e distribui-los ao longe (SERRES, 1994, p.101).

“O método liga lugares vizinhos e distribuí-los ao longe”. Do local ao global ou do global ao local os caminhos se fazem com consistência e segurança para percorrer o estudo da cidade se o professor maneja de modo claro os conceitos da geografia e compreende por que tornar significativo um conhecimento que é necessário para a formação cidadã, para exercer a cidadania. O método entendido pelo caminho e estratégias a serem usadas para trabalhar a aula não existe como uma orientação única a ser sempre seguida, depende das condições estabelecidas a partir do conhecimento científico e dos saberes que os alunos carregam consigo. Com o apoio do fragmento avançamos no entendimento de como deve ser a aula, pois o método “nunca recorre nem a linha recta, nem a nenhuma curva prevista segundo uma lei anterior”. Fica claro, portanto, que não existe um método único a ser desenvolvido para ter uma aprendizagem eficaz e nem um ensino consistente. Isso nos remete a pensar no uso do livro didático que muitas vezes é usado como o definidor de tudo que tem que ser estudado. E se torna repetitivo se o professor não o usa apenas como suporte para encaminhar os procedimentos de aula. Aliás, essa característica de um ensino baseado no caminho sequencial e corriqueiro enclausura o ensino e não contribui para ampliar o acesso ao conhecimento e à construção do pensamento autônomo por parte dos alunos.

Enfim, não existe uma certeza metodológica, existem caminhos “porque a imbecilidade, repetitiva, é sempre previsível, mesmo e sobretudo quando parece racional”. Ter perguntas significa ter um conhecimento anterior que é histórico na vida de cada sujeito e no conjunto da sociedade e que permite, portanto, se abrir para o novo. E ao perguntar torna-se fundamental escolher caminhos para encontrar as respostas. Estes caminhos serão sempre historicamente situados nos espaços e tempos da vida no mundo comum. Portanto, ao não existir imobilidade na vida humana, os caminhos são sempre abertos e cheios de tensão, pois as perguntas não tem respostas *a priori*. A lógica de organização da construção do conhecimento exige uma constante perspectiva dialética e dialógica, com o outro que é o professor, no caso da escola, mas que são também muitos outros sujeitos que interferem na vida de cada estudante. E, no mesmo sentido, o conhecimento prévio de cada um, os conceitos científicos da ciência, as informações e os conteúdos da geografia escolar.

Para ser coerente com essas constatações há que se ter clareza de que nas aulas de geografia temos um caminho metodológico assentado no entendimento do que significa análise geográfica. Mas, para tanto, não existe um roteiro fechado ou um modelo a ser seguido. Fazer a análise geográfica é operar com os conceitos da ciência geográfica de modo a compreender a cidade como resultado de processos que decorrem das relações dos homens e

destes com a natureza. Assim, a cidade como objeto de estudo, a partir dos conceitos da geografia pode ser abordada de diversas maneiras. Cada professor em cada aula, com grupos específicos de alunos e, considerando o contexto em que vivem, pode trabalhar de modo a oportunizar aos alunos que produzam o seu conhecimento tendo acesso aos conceitos científicos trazendo os seus conhecimentos do cotidiano. Posto que a ciência geográfica nos dá os conceitos científicos, ao professor cabe fazer a mediação para através da didática estabelecer a dimensão pedagógica do fazer educativo, que oportunize a formação de cidadãos. Ser um cidadão que conhece a sua cidade, que compreende os fenômenos ali presentes e que interpreta a realidade de seu cotidiano de modo a problematizar as questões produzindo o seu conhecimento é o que se pretende.

O estudo da cidade através da análise geográfica

A cidade	O que	Como	Para que
Observar, considerando a localização e a situação.	Tudo o que está visível, uma rua, uma praça, o bairro, a área central estabelecendo a localização e a situação.	Com um roteiro definido no grupo, tendo em vista os conhecimentos prévios e os objetivos, fazer foto, filmagem.	Respondendo aos critérios estabelecidos fazer a observação para constatar como se concretizam no espaço visível as relações entre os homens e destes com a natureza. E verificar as possibilidades de ocultamentos.
Descrever	Fazer descrições que indiquem os detalhes do que pode ser visível e do que pode estar oculto e do que está invisível mas que se pode observar como constatação.	Em textos fazer a descrição do que foi possível perceber, desenhar esboços e fazer croquis, mapas.	Para organizar o que foi sendo constatado no lugar observado e elaborar questionamentos a respeito.
Interpretar	Buscar as informações que justificam e auxiliam no entendimento do que foi observado.	Construir explicações sobre o que foi observado, e descrito, elaborar questionamentos, enunciar prognósticos.	Produzir entendimentos possíveis, buscar explicações, fundamentar críticas, questionar e elaborar as possibilidades projetáveis.
Analisar	Sistematizar as informações produzidas, contextualizando-as em espaços maiores, e na história, na vida das pessoas, na organização e acesso aos bens.	Por meio de conversas entre pequenos grupos que realizaram a observação, e socialização no conjunto do grupo de alunos, buscando explicações junto a pessoas da cidade e familiares.	Para fazer as constatações na relação do empírico com o teórico considerando os conhecimentos prévios, as informações produzidas e com o acesso aos conceitos científicos e as interpretações que existem a respeito.
Compreender	A cidade como um espaço de aglomeração humana que produz edificações que materializam no espaço a vida humana.	Dar sentido ao que foi observado, tendo em vista os entendimentos que podem ser produzidos.	A partir da indagação procurando encontrar as explicações e gerando novas indagações.
Representar	O conjunto da cidade ou partes que interessaram mais.	Escrever um texto, fazer desenhos, mapas.	Ao representar o espaço estudado pode-se construir o entendimento através da abstração.

Fonte: Callai, Moraes, 2017.

No sentido de orientação ao proposto neste quadro, é interessante verificar o entendimento de cada um dos itens considerados. Essas ações são apresentadas aqui como uma sequência tendo em vista o planejamento da atividade de estudo do conteúdo estabelecido, no entanto não acontecem de forma linear e ascendente. O pensamento não é imobilizado por uma linearidade a ser seguida e todos os aspectos se interpenetram de modo a dar o sentido ao que está sendo estudado. O que acontece na produção do saber na singularidade de cada um está sempre carregado da complexidade, do conhecimento que é histórico e social e que considera a dimensão espacial.

Desse modo, **Observar**: consiste em ver, sentir, ouvir no espaço delimitado para ser observado considerando um roteiro preestabelecido. Planejar a observação supõe: estabelecer os critérios que serão considerados para observar; o material necessário para fazer a observação; levar em consideração se é espaço concreto, uma paisagem, uma fotografia, um mapa. Ter perguntas é o passo, o ponto que define a possibilidade de questionamento e como tal elemento é indispensável para realizar a observação. **Descrever**: significa relatar o que está sendo observado. Aqui também é fundamental a pergunta, pois ela sugere uma orientação no que será descrito, e não fica no aleatório que dificultará a sistematização. **Interpretar**: é elaborar as possibilidades projetadas para encaminhar à compreensão, tendo presente que é carregada de tensão e de sentidos por vezes controversos. Cada um elabora a sua interpretação de acordo com as suas verdades naquele momento, mas que precisam estar conectadas a algo que as sustente teoricamente. Interpretar pode se caracterizar como desvelar o oculto, tornar visível aquilo que ainda não o é. **Analisar**: para fazer a análise daquilo que foi observado pode-se dizer que é juntar os pedaços, organizar os fragmentos e fazer um processo de sistematização do que resulta daquilo que era conhecido, que era tido como verdade diante do entendimento do momento. O processo de análise supõe perceber os fragmentos, fazer as sínteses e verificar os significados de cada uma das questões observadas diante do contexto mais amplo. A escalaridade passa a ser fundamental nesse processo. **Compreender**: decorre da possibilidade de indagar, de questionar, de elaborar novas interpretações sempre tendo em consideração o contexto em que está a questão considerada. A compreensão se constrói numa rede de significados envolvendo os conhecimentos prévios dos estudantes e considerando o que está sendo produzido a partir do processo empírico de observar, tendo os referenciais teóricos que podem sustentar os entendimentos e modo científico. **Representar**: é produzir narrativas e o primeiro ponto é esclarecer qual a pergunta que está sendo motivação para ser respondida e então, considerando os processos indicados anteriormente, encaminhar aquilo que pode ser o resultado do aprendido até então. Essa representação, embora possa ser de variadas formas, no caso da geografia, acontece frequentemente com a elaboração de textos, montagem de tabelas informativas e de gráficos e, de modo específico, como linguagem da geografia pelos mapas.

Estudar a cidade considerando as dimensões do espaço tendo a base na escala de análise

Conceito	Espaço absoluto	Espaço relativo	Espaço relacional
Lugar	Estrutura física do espaço urbano, ruas, praças, edificações, empresas de comércio, indústria, locais e atividades de lazer. Bens e serviços, pontos de referência.	Circulação, redes de transporte, motivos da cidade ser neste lugar.	Meios de comunicação, tecnologias.
Natureza	Solo, clima, vegetação-arborização, hidrografia, água.	Curso dos rios, problemas e contaminação ambiental.	Políticas de uso do solo, de cuidados ambientais
Sociedade,	População, trabalho, regras de convivência, exercício de cidadania, condições de vida, circulação.	Atração de pessoas para lazer, trabalho.	Direitos e deveres, Diálogo, normas de comportamento, leis nacionais.
Paisagem	Fotografias do lugar.	História dos elementos das fotografias.	Comparações entre passado, presente e previsão de futuro.

Fonte: Callai, Moraes, 2017.

Esta proposição remete àquilo que pode sistematizar o nosso entendimento e, na interligação entre os escritos e os quadros aqui trazidos, pretendemos problematizar as respostas aos quatro pilares que consideramos a base da educação geográfica. A escala de análise contribui para superar um pensamento rígido com fixidez de interpretação e “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (MASSEY, 2008, p.95).

Desse modo, podemos articular, para gerar tensão de modo a provocar perguntas e desafiar o pensamento, um rol de ações que podem encaminhar o estudo da cidade, com vistas a pensar uma formação cidadã.

Estudando a cidade e a educação cidadã

Categories	Conceitos - o que	Ações - como	Materiais	Objetivo – por que
Patrimônio arquitetônico e cultural na educação para cidadania.	Conhecer a história da cidade, a música a poesia, eventos culturais. Compreender a importância do legado cultural e arquitetônico. Lugares simbólicos.	Oferta de ações culturais e espaços de acesso e distribuição, visitas para conhecer os prédios que indicam períodos da história.	Analisar planos históricos e atuais da estrutura urbana Visita aos lugares simbólicos.	Construção do conceito de identidade/pertencimento. Compreender a evolução da cidade e o que motivou. Cultura.
Espaço público e cidadania	Espaços públicos de acesso a todos. Situação de privatização dos espaços públicos, dificuldade de acesso.	Conhecer as normas que regulam o uso dos espaços públicos. Trânsito e circulação urbana. Uso dos espaços públicos e privado.	Documentos, notícias, visita as instituições.	Reconhecer que o espaço público é destinado ao atendimento da população e que em muitas situações este espaço é privatizado em nome de interesses econômicos e que nem toda a população tem acesso garantido.
Instituições públicas e serviços.	Instituições e serviços para atender demandas da população.	Identificar os problemas críticos na atuação do Estado.	Fazer o levantamento de quais são as instituições federal, estadual e municipal buscar na internet as ações que realizam.	Buscar informações a respeito dos direitos do cidadão e observar se os atendimentos são eficientes.
Participação	Identificar as instituições civis e o papel das pessoas para organização de demandas.	Levantamentos e caracterização de ações coletivas que existem na cidade.	Documentos, notícias, informações gerais.	Compreender como a população organizada pode interferir nas ações do poder público.
Organização do	Estrutura	Identificar	Mapas que	Compreender que

espaço urbano.	urbana como resultado da história da cidade. Estudar os mapa.	zonas e funções destas. Identificar áreas de segregação.	mostram a cidade no contexto da região em que se situa. Documentos históricos que existem em museus e arquivos públicos.	a organização da cidade retrata interesses internos e externos e buscar as explicações para isso.
Aspectos ambientais.	Riscos naturais e riscos produzidos pela atividade humana considerando interesses econômicos Identificar problemas ambientais resultante de ações de curto e médio prazo e prognósticos futuros.	Fazer um levantamento dos problemas ambientais Identificar as ações de solidariedade.	Mapas que mostram as condições físicas com características de relevo, geomorfologia, climatologia. Identificar notícias a respeito de problemas ambientais, veiculadas através das mídias atuais e de documentos que relatam fenômenos acontecidos.	Compreender que a ação humana define a relação com a natureza a partir das relações entre os homens e grupos sociais e inclusive nações. Desenvolver a análise crítica dos fenômenos considerando os problemas, a ação do poder público e as ações de solidariedade.
Aspectos políticos.	Exercício de poder e formas de organização do poder na cidade. Segurança e desigualdades geradas pela distribuição de renda.	Identificar as instituições de poder no âmbito municipal e a dependência ao poder do estado e da nação. Caracterizar as ações de cada âmbito de poder.	Legislação do município, do estado e do Brasil.	Compreender o papel das instituições públicas no atendimento das demandas e necessidades básica da população. Compreender os limites da ação do poder público municipal diante do fenômenos.

Fonte: Callai, Moraes, 2017.

É possível pensar a cidade na educação geográfica para a formação cidadã?

Os aspectos considerados para uma educação geográfica têm estreita relação com a educação para a cidadania. Centrando a reflexão no estudo da cidade e recorrendo a pesquisas já realizadas, como avanço fica a discussão a respeito de como é possível e significativo fazer o estudo da cidade. Conhecer o lugar em que se vive

é um dos elementos que permite exercer a crítica, esta capaz de desafiar a produção de um conhecimento significativo pelos estudantes. Não uma crítica apenas ao que se constata na cidade, a partir dos problemas que são do cotidiano, mas sim uma crítica ao próprio pensamento, ao trabalhar os conteúdos escolares considerando os conhecimentos empíricos dos alunos de modo a promover a organização destes, tendo referência aos conceitos científicos e produzindo novos saberes. Saberes que têm um sentido político ao proporcionar oportunidades de empoderamento aos sujeitos, pois esses conhecimentos se tornam poderosos para compreender o mundo da vida e para viver com dignidade no mundo comum.

As escolas, não apenas o espaço físico, mas o conjunto que forma a instituição, com a estrutura atual de organização dos tempos e espaços, constitui um contexto difícil de pensar a realidade da vida dos alunos e como consequência se torna difícil oportunizar um ensino com qualidade para a formação dos jovens e crianças. As ações, no contexto da educação escolar, se caracterizam por dois polos, nenhum deles adequado por si só a uma educação de qualidade. Por vezes, ocorre um ensino academicista alheio à realidade da vida, no qual importa transferir informações de modo que os alunos as memorizem para atender as avaliações. Noutras situações, o que ocorre é um ensino simplista que é pobre em abstrações e no qual as verdades absolutas servem de acomodação para cumprir os conteúdos curriculares, baseado principalmente no uso do livro texto, sem questionamentos e com exigências frágeis.

É recorrente o entendimento de que a escola de hoje não pode, com a estrutura do século XIX, enfrentar os problemas do século XXI, seja por sua estrutura organizacional e organizada em tempos e espaços fixos e absolutos, seja pela precariedade das condições de trabalhos dos professores nessas escolas, mas também no decorrer de sua formação inicial. Tendo a ideia de uma educação geográfica pode-se compor os elementos para avançar na busca de uma escola que promova uma educação que seja consistente e coerente com o mundo que vivemos. Neste sentido, emerge a educação para a formação cidadã como um marco a ser considerado, pois que,

Es necesario comprender en profundidad los problemas sociales y ambientales de nuestro mundo y es, asimismo, indispensable aprender a intervenir en la gestión de los mismos e implicarse, de forma comprometida, en su solución. Y esto exige educar para la participación como ciudadanos activos desde el compromiso social y el trabajo solidario (BORGHI; GARCÍA PÉREZ; FERNÁNDEZ, 2015, p. 10).

Essa tarefa cabe à escola, não simplesmente alterando conteúdo ou acrescentando a este que está consolidado, outros conteúdos que permitam encaminhar uma formação cidadã. O entendimento que resulta da reflexão desenvolvida neste texto permite dizer que cabe à escola ensinar os conteúdos curriculares de modo a que o aluno produza o seu saber singular, o que só acontecerá no contexto social. E o conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história é básico e intransferível para ser trabalhado na escola e, no caso, é o conhecimento geográfico produzido pela ciência e pela geografia escolar que fundam o conteúdo que os estudantes precisam. Isso posto como certo, agrega-se, sem ordem de priorização, o sentido que se pretende dar a esse ensino de modo a que o aluno consiga fazer o seu aprendizado. E o que sustenta esta condição é a educação geográfica, pois assim como as demais disciplinas, por meio da geografia, o aluno aprende a ler e compreender o

mundo e essa tarefa supõem o acesso ao conhecimento comum a todos sem hierarquizar em importância a esta ou aquela escola.

Referências bibliográficas

ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei (Orgs.) **Aportes para la enseñanza del mundo urbano**. Buenos Aires: Paidós, 2006. 238 p.

BORGHI, Beatriz; GARCIA PEREZ, Francisco F.; MORENO FERNANDEZ, Olga. (Orgs.). *Nova cíves, cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Pàtron Editore, 2015. 339 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Edições Câmara, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. (Org.). *Educação geográfica, reflexão e prática*. Ijuí: Editora Unijui, 2014. 320 p.

_____. Estudar a paisagem para aprender geografia. In: GARRIDO PEREIRA, Marcelo (Comp.). **La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013. p. 37-56.

_____; MORAES, Maristela Maria de. (Orgs.). **Pesquisa, educação e cidadania, percursos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. 176 p.

_____; TOSO, Cláudia E.I. (Orgs.). **Diálogos com professores, cidadania e práticas educativas**. Ijuí: Editora Unijui, 2015. 230 p.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Proyecto I+D+i; EDU2011-23213. **Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana**. Ministerio de Ciencia e Tecnología de Gobierno de España y con Fondes FEDER. Enero de 2012 y 31 de diciembre de 2014. Universidad de Sevilla. España.

HAESBAERT, Rogério; PEREIRA, Sergio Nunes; RIBEIRO, Guilherme. (Orgs.). *Vidal, Vidais*. Textos de geografia humana, regional e política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 463 p.

HARVEY, David. La geografía como oportunidad política de resistencia y construcción de alternativas. **Revista de Geografía Espacios**. Santiago de Chile, v.2, n.4, p.11-28, dez. 2012.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço - uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.312 p.

MORENO LACHE, Nubia; CELY RODRIGUEZ, Alexander. (Comps.). **Ciudades leídas, ciudades contadas**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011. 270 p.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo, globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994. 190p.

SERRES, Michel. **Atlas**. Lisboa: Instituto Piaget, (1997). 265p.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. vol.16.n.48. setembro/dezembro, 2011, p.609-623.