

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA

GEOGRAPHY TEACHING FROM THE EDUCATIONAL CITY PERSPECTIVE

*LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE CIUDAD
EDUCATIVA*

Elany Cristina Barros da Silva ⁽¹⁾

Genylton Odilon Rêgo da Rocha ⁽²⁾

⁽¹⁾ Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará, Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9140-2202>.

E-mail: elanygeo@gmail.com

⁽²⁾ Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>.

E-mail: genylton@gmail.com

Resumo

O objetivo desse trabalho é apresentar uma discussão teórica sobre o ensino da disciplina geografia na educação básica, trazendo para a centralidade do debate as proposições postas pelos defensores da cidade educadora enquanto perspectiva de seleção, organização e construção do conhecimento a ser trabalhado nas aulas. Partimos da contextualização do conceito de cidade educadora, destacando seus princípios e levantando reflexões sobre as potencialidades da adoção desta perspectiva para o ensino da geografia escolar. A pesquisa bibliográfica que resultou na escrita deste artigo selecionou os textos de Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Gatotti e Padilha (2004), Brada e Rios (2004) e Freire (2018) que foram analisados e cujos resultados são aqui discutidos. Conclui-se que a perspectiva da cidade educadora apresenta grande potencialidade para promover a oxigenação do ensino de geografia na educação básica, pois os princípios educativos contidos na concepção de cidade educadora possibilitam o redescobrimiento da cidade e a ampliação da noção de espaço de aprendizado ao tomar a cidade em sua totalidade como um espaço educativo.

Palavras-chave

Geografia Escolar; Ensino de Geografia; Educação Básica; Cidade Educadora.

Abstract

The objective of this work is to present a theoretical discussion on the teaching of the geography discipline in basic education, bringing to the center of the debate the propositions put forward by the defenders of the educating city as a perspective of selection, organization and construction of the knowledge to be worked on in the classes. We start from the contextualization of the concept of an educating city, highlighting its principles and raising reflections on the potential of adopting this perspective for the teaching of school geography. The bibliographic research that resulted in the writing of this article selected the texts by Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Gatotti and Padilha (2004), Brada and Rios (2004) and Freire (2018) that were analyzed and whose results are discussed here. It is concluded that the perspective of the educating city has great potential to promote the oxygenation of the teaching of geography in basic education, since the educational principles contained in the concept of an educating city enable the rediscovery of the city and the expansion of the notion of learning space when taking the city in its entirety as an educational space.

Keywords:

School Geography; Geography Teaching; Basic Education; Educating City.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una discusión teórica sobre la enseñanza de la disciplina de la geografía en la educación básica, llevando al centro del debate las propuestas planteadas por los defensores de la ciudad educadora como una perspectiva de selección, organización y construcción del conocimiento a trabajar en las clases. Partimos de la contextualización del concepto de ciudad educadora, destacando sus principios y planteando reflexiones sobre el potencial de adoptar esta perspectiva para la enseñanza de la geografía escolar. La investigación bibliográfica que resultó en la redacción de este artículo seleccionó los textos de Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Gatotti y Padilha (2004), Brada y Rios (2004) y Freire (2018) que fueron analizados y cuyos resultados se discuten aquí. Se concluye que la perspectiva de ciudad educadora tiene un gran potencial para promover la oxigenación de la enseñanza de la geografía en la educación básica, ya que los principios educativos contenidos en el concepto de ciudad educadora posibilitan el redescubrimiento de la ciudad y la expansión de la noción de espacio de aprendizaje al tomar la ciudad en su totalidad como espacio educativo.

Palabras clave:

Geografía Escolar; Enseñanza de la Geografía; Educación Básica; Ciudad Educadora.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma discussão teórica sobre o ensino da disciplina geografia na educação básica sob a perspectiva dos princípios educativos da cidade educadora, enfatizando as potencialidades desses princípios como possibilidade de mudanças qualitativas no ensino da geografia escolar. Para tanto, partimos da contextualização do conceito de cidade educadora, destacando seus princípios e levantando reflexões sobre as potencialidades da adoção desta perspectiva para o ensino da geografia escolar. A revisão de literatura realizada selecionou para a fundamentação teórica desse estudo textos de Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Gadotti e Padilha (2004), Brada e Rios (2004) e Freire (2018) que foram analisados e cujos resultados são aqui discutidos.

É neste contexto, que o presente trabalho busca repensar o ensino da geografia na educação básica na perspectiva da cidade educadora, por compreender que essa concepção possibilita uma maior apreensão dos conteúdos geográficos ao identificá-los e analisá-los na apreensão do espaço da cidade.

Abordagens em disputas no ensino de geografia na educação básica

Segundo Moraes (1999), a geografia tradicional teve seus fundamentos alicerçados nas ideias positivistas de Augusto Comte, que influenciaram efetivamente essa ciência e contribuíram para legitimar o conhecimento científico nessa área. Para tanto, a geografia tradicional adotou o método científico desenvolvido através da observação, da descrição e da classificação dos fatos, restringindo-se aos aspectos visíveis e mensuráveis do estudo. Dentre as abordagens tradicionais destacam-se: o determinismo geográfico, fundamentado no pensamento de Friedrich Ratzel e o possibilíssimo, teorizado por Vidal de La Blache.

Ainda, conforme Moraes (1999) a teoria evolucionista de Darwin serviu de inspiração para Ratzel desenvolver as ideias da corrente determinista, baseada na concepção de que a natureza determina a ação do homem. Assim, Ratzel criou o conceito de espaço vital, argumentando que as condições ambientais influenciavam no desenvolvimento do homem, sendo necessária uma proporção de equilíbrio entre a população de um determinado local e os recursos naturais para suprir as necessidades. Em caso contrário, se o território não fosse

suficiente para suprir às necessidades dessa sociedade a solução seria apropriar-se de novos territórios. Tal concepção foi fundamental aos projetos imperialistas do Estado Alemão.

A corrente possibilista teve como principal expoente Paul Vidal de La Blache, defendia que o homem é quem modifica o meio, por meio da adaptação e transformação de natureza, criando hábitos que lhes permitem utilizar os recursos disponíveis. “A este, conjunto de técnicas e costumes, construído e passado socialmente denominou ‘gênero de vida’” (MORAES, 1999, p.68), enfatizando a existência de uma relação de equilíbrio entre a população e os recursos.

Verifica-se que o positivismo presente nessas correntes vai repercutir no ensino da geografia, consolidando um estudo meramente descritivo das paisagens naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre elas. Assim, a concepção positivista de conhecimento baseado na neutralidade científica, com o predomínio do empirismo como procedimento de descrição da realidade, era materializada na geografia, que não se preocupava com a análise das relações sociais, mas, sim, com o estudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis.

De acordo com Moraes (1999), também os procedimentos didáticos baseavam-se na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compõem a disciplina. No ensino de geografia os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. A explicação era baseada apenas na leitura superficial dos fenômenos, no intuito de promover o ensino de uma geografia neutra, evitava-se qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise.

A descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão, mas a Geografia Tradicional se limitou a eles; como se eles cumprissem toda a tarefa de um trabalho científico. E, desta forma, comprometeu estes próprios procedimentos, ora fazendo relações entre elementos de qualidade distinta, ora ignorando mediações e grandezas entre processos, ora formulando juízos genéricos apressados. E sempre concluindo com a elaboração de tipos formais, a-históricos, e, enquanto tais, abstratos (sem correspondência com os fatos concretos). Assim, a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento comum tomado ao Positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista (MORAES, 1999, p. 22)

Na concepção naturalista, a análise da paisagem, do meio, sua diversidade e características formaram o mote da disciplina. A descrição compartimentada do quadro natural, da população e da economia era imposto à geografia como um paradigma norteador do contexto que a sociedade estava inserida, sem que fosse realizada uma reflexão sobre o contexto político-epistemológico do fenômeno analisado, refletindo em uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado

específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens. Fundamenta-se, assim, o caráter descritivo da geografia que vai impactar negativamente no ensino dessa disciplina.

Esse ensino positivista, por vezes enciclopedista, acabava por impor aos educandos um ensino baseado na descrição e na memorização de determinados elementos referentes a geografia, tais como clima, relevo, vegetação, população etc. Assim, o homem era compreendido como meramente um elemento natural, sem que fosse analisada o seu papel histórico-social, daí a dificuldade de associar o que se era apreendida nas aulas de geografia a realidade do educando. Neste contexto, segundo Vlach (1991)

A nosso ver, as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexão a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens (VLACH, 1991, p.53)

Essa geografia escolar de caráter descritivo, coloca o professor como detentor do conhecimento promovendo assim, um ensino mecânico baseado na memorização de conteúdos que estão distantes da prática social do estudante, fato que acaba corroborando para a ideia da geografia como

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo, simplória, pois, como qualquer um sabe “em geografia não há nada para entender, mas é preciso ter memória...” De qualquer forma, após alguns anos os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram para cada região ou para cada país, o relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias. (LACOSTE, 2004, p. 21)

Neste contexto, o conhecimento é produzido de forma acrítica, partindo do princípio de que o que é ensinado pelo professor é uma verdade incontestável, devendo ser reproduzida exatamente igual, não sendo passível de questionamentos ou críticas por parte dos alunos. Estes, por sua vez, são compreendidos concebido, nessa lógica, receptáculo vazio. Nessa concepção de ensino, o aluno, segundo Sstraforini (2008)

É visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico. Assim, o conhecimento é concebido como uma informação que é apreendida unicamente pela memorização. (STRAFORINI, 2008, p. 57)

O conceito de educação bancária que Paulo Freire trabalhou está fortemente presente nessa forma de ensinar, onde as relações entre professor/aluno se dão de forma vertical, conseqüentemente somente o professor detém o conhecimento e o aluno está apto para receber as informações sem dialogar, mantendo-se neutro na construção de ideias. Esses procedimentos utilizados no ensino, onde o professor é um ser ativo e o aluno passivo, onde as relações comunicativas horizontais se encontram ausentes, está fortemente presente nessa Geografia Tradicional.

Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2018, p. 80)

No contexto de redemocratização brasileira, a realidade do nosso país no campo da educação era preocupante em razão dos problemas e da ineficiência presentes no sistema de ensino em todos os níveis. Aliado a essas questões, e por pressão dos organismos internacionais, do Banco Mundial, da Unicef e da Unesco, ganhou força um importante debate em torno da reformulação do ensino e da reorganização do processo educativo tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, mediante a realização de reformas para melhoria do desempenho educacional. A implementação dessas reformas consolidou-se na década de 1990 em decorrência dos acordos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A qualidade da educação passou, então, a fazer parte de discussões em todos os setores da sociedade e das ações e políticas do MEC.

Nesse momento, o ensino da Geografia está ancorado nos pressupostos a Geografia Tradicional cujas teses se assentam num empirismo acirrado e apresentam um conteúdo preso aos fatos empíricos isolados que impossibilita a compreensão do movimento global da sociedade. Nestes pressupostos, não há lugar para as discussões de questões sociais, pois restringem-se ao que é descritível, palpável e mensurável (SOARES JÚNIOR, 2002, p. 2).

A crise na corrente de pensamento tradicional positivista e as mudanças no mundo, causadas pela Revolução Técnico Científica, fomentaram o desenvolvimento de um novo paradigma que, para além da descrição dos fenômenos, fosse capaz de apreender de forma mais qualitativa esse novo contexto histórico.

Pensamos que nos anos 70 ficavam cada vez mais nítidas, em todos os níveis as mudanças tecnológicas iniciadas após a Segunda Guerra Mundial. O mundo

se refazia com o domínio da técnica, ciência e da informação produzindo uma ruptura profunda com o período anterior (STRAFORINI, 2008, p. 64)

Os avanços da tecnologia e um novo modelo de produção imposto pelo capitalismo suscitavam a emergência de um novo perfil de profissional, que pudesse dar conta dessa nova realidade. A educação, então, assumiu o papel de qualificar esse perfil para que atendesse aos padrões de qualificação exigidos por esse mercado. Nesse contexto, os métodos e as teorias da geografia tradicional, baseados em levantamentos empíricos e estudos descritivos, tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino. Esse movimento de reformulação da ciência geográfica contribuiu para o surgimento de uma nova proposta de ensino, baseada em fundamentos críticos, que se estruturaram a partir de um conjunto de reflexões de ordem epistemológica, ideológica e política.

O que denominamos de Geografia Crítica é o resultado de propostas de mudanças que ocorrem no contexto do movimento de renovação da geografia, consolidado no Brasil a partir da década de 1980. Esse movimento promoveu um amplo espaço de discussões e debates em sobre o papel do ensino da geografia. As principais discussões eram feitas sobre os fundamentos da ciência geográfica e a busca de uma aproximação entre a universidade e os professores de geografia do ensino fundamental e médio.

Sobre as características dessa corrente de pensamento Straforini (2008) argumenta que: “o centro de preocupação da Geografia Crítica passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, exigindo dessa forma, a negação dos velhos pressupostos da Geografia Tradicional”. (STRAFONINI, 2008, p.70).

Tornou-se necessário repensar os fundamentos teóricos e metodológicos da ciência geográfica, que, até então, estavam embasados na geografia tradicional. Os paradigmas tradicionais passaram a ser criticados, o que acarretou o surgimento de propostas e reflexões calcadas no materialismo histórico e na dialética marxista. Neste contexto, “a incorporação da dialética, como método de investigação, tem permitido que a geografia recupere a visão do todo perdida pelo e no positivismo e não recuperada no neopositivismo, senão no plano abstrato e idealista”. (OLIVEIRA, 2008, p. 140)

Esse movimento de renovação reuniu geógrafos que estavam empenhados em romper com um saber fragmentado, baseado na descrição de fenômenos físicos, e refletisse sobre as questões sociais. Neste contexto, tentativa de superação da dicotomia homem/natureza passou a ser prioridade no interior da geografia, repercutindo também no ensino dessa disciplina, uma vez que a descrição e enumeração dos fatos não explicava as transformações desse novo contexto histórico.

DOSSIÊ: “*Por uma Geografia Escolar Crítica*”

Trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Ele critica a Geografia Moderna no sentido dialético do termo crítica: superação com subsunção, e compreensão do papel histórico daquilo que é criticado (VESENTINI, 2008, p. 14).

As mudanças mais radicais no ensino da geografia foram resultado das discussões teórico-metodológicas que se desenvolviam no meio acadêmico a partir da década de 1980. Manuel Correa de Andrade, Antonia Carlos R. Moraes, Ariovaldo U. Oliveira, Milton Santos, José W. Vesentini, são importantes nomes nesse processo de renovação da geografia.

Sobre a luz da Geografia Crítica é possível que realmente possa se desenvolver um ensino que favoreça o entendimento real e concreto da ação humana através da relação espaço-tempo – e de suas múltiplas relações e determinações, procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade e não fragmentada, descritiva e superficial da sociedade (STRAFORINI, 2008, p. 68).

Enquanto disciplina escolar, a geografia assume uma nova perspectiva, estando muito mais comprometida com a compreensão das diferentes dinâmicas de produção do espaço. Como bem argumenta Santos

Nossa proposta atual de definição da geografia considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que forma o espaço. Não se trata de sistemas de objetos e sistemas de ações tomados separadamente. [...] O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (SANTOS, 2009, p. 62-63).

Aos poucos, a geografia crítica foi inserida no contexto escolar, porém os discursos de renovação não conseguiram ultrapassar o caráter ideológico, contribuindo para a manutenção dos princípios da geografia tradicional nas práticas docentes e nos conteúdos dos livros didáticos. Assim, nas escolas a renovação trazida pela geografia crítica não promoveu mudanças amplamente significativas.

Mesmo diante de todo esse movimento de renovação da geografia que ocorreu nas últimas décadas, ainda é muito presente na prática de ensino dos professores de geografia bem

como nos aspectos pedagógicos, didáticos e teóricos das propostas de ensino dessa disciplina, elementos do ensino de geografia na abordagem tradicional, uma vez que, a relação de ensino aprendizagem, continua adotando práticas que reproduzem a reprodução do conhecimento considerado o correto, sem contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno.

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informação, a aprendizagem entendida como acumulação de conhecimentos não subsistem mais. É preciso que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, levando em conta as experiências e os significados que os alunos trazem para sala de aula, o potencial cognitivo, capacidades, interesses, modo de pensar e de trabalhar. (LIBÂNEO, 2008, p.30)

Tal realidade justificava-se pelo fato da geografia crítica ter sido inserida nas escolas de forma verticalizada, isto é, sem ser aprofundada teoricamente pelos professores que estavam no ambiente escolar, Straforini (2008) argumenta que:

Na verdade, a Geografia crítica foi aprofundada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual. Da mesma forma que os conteúdos chegavam aos professores de maneira pronta acabada na Geografia Tradicional, os conteúdos sobre a luz da Geografia Crítica também assumiam o mesmo papel junto aos professores, ou seja, de essencialmente dinâmicos, na prática continuamente estáticos. (STRAFORINI, 2008, p.50)

Segundo Paulo Freire (2018), o ensino escolar apresenta, muitas vezes, conteúdos “artificiais” que não despertam o interesse dos alunos, pois estão distantes da realidade dos mesmos, assim, por não perceberem a aplicabilidade do que aprendem na escola com a realidade vivida, acabam interiorizando a desnecessidade de fazê-los. Isto posto, somos levados a defender que o conteúdo a ser ensinado nas aulas de geografia tem que se aproximar da realidade do aluno, ser contextualizado com sua vivência, para que haja maior compreensão do que é estudado.

O papel da Educação, e dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana. (STRAFORINI, 2008, p.56)

Cabe ressaltar que ensino de geografia na perspectiva crítica, pressupõe a compreensão da escola como um espaço que promove a construção de um conhecimento que tenha sentido na vida do educando, que por sua vez, passa a apreender a geografia como uma disciplina que possibilita desvelar a realidade, por meio da compreensão das relações contraditórias que se desenvolvem no contexto social.

Na abordagem crítica do ensino de geografia, busca-se possibilitar ao educando uma aprendizagem significativa e contextualizada dos conteúdos dessa disciplina.

O ensino [de geografia] visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo-se grande importância a saberes, experiências, significados que os alunos já trazem para a sala de aula incluindo, obviamente, os conceitos cotidianos. Para além dessa primeira consideração, o processo de ensino busca o desenvolvimento, por parte dos alunos, de determinadas capacidades cognitivas e operativa, através da formação de conceitos sobre a matéria estudada. Para tanto, requer-se o domínio de conceitos específicos dessa matéria e de sua linguagem própria. (CAVALCANTI, 2009, p.88)

O professor, ao valorizar o conhecimento que o aluno já tem, e ao contextualizar os conteúdos de forma a aproximá-los da realidade vivida do educando, dá um novo sentido ao processo de ensino aprendizagem. Ele deixa de ser um mero transmissor do conhecimento e passa a ser um mediador no processo de aprendizagem ativa dos alunos. De acordo com Cavalcanti (2009)

O docente precisa rever a sua prática, reavaliar as suas aulas, pois o professor possui um papel na sociedade que para muitos passa por despercebido. O professor precisa quebrar paradigmas, buscando o novo a partir da pesquisa e de uma nova metodologia de ensino. O professor precisa em sua prática desafiar o seu aluno, tirá-lo da zona de conforto para que ele repense o que está ao seu redor buscando a capacidade crítica e a Geografia como ciência tem muito a contribuir. (CAVALCANTI, 2009, p. 40)

Neste contexto, cabe ao professor desenvolver práticas inovadoras que estimulem o interesse e o aprendizado crítico do educando, que promova um movimento consciente de reflexão sobre sua realidade. Para tanto, é preciso que o professor esteja disposto a refletir crítica e conscientemente sobre sua prática docente, buscando metodologias de ensino coerentes com a produção do conhecimento na perspectiva crítica.

A concepção de Cidade Educadora e suas potencialidades no ensino de geografia

Para além das reflexões sobre os limites e possibilidades das abordagens tradicionais e das abordagens críticas no ensino de geografia, é necessário considerar as transformações que ocorreram nos sistemas de ensino no contexto de ampliação das políticas neoliberais, para pensarmos estratégias que promovam uma educação verdadeiramente emancipatória.

As políticas neoliberais e suas implicações no contexto escolar por meio de reformas no sistema de ensino, têm sido analisadas criticamente por autores como Mészáros (2008), Sader

(2008), Santomé (2013) e Freire (2018) buscam demonstrar como a proposta neoliberal de educação está intimamente atrelada aos interesses capitalistas.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada explique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende”, “tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (SADER, 2008, p. 16)

O caráter mercantil da proposta de educação neoliberal contribui para a criação e reprodução de desigualdades ao conceber a educação como uma mercadoria, e ao propor um sistema de ensino que incorpora os princípios da organização dos espaços das fábricas, como qualidade e eficiência. Assim,

Os sistemas educativos a serviços de governos que apostam em modelos econômicos neoliberais também são contemplados de modo simplista como o conjunto de possibilidades oferecida a cada pessoa para que ela se capacite e tenha melhor empregabilidade no mercado de trabalho; ou seja, uma educação para poder participar do mercado de trabalho e dele obter os maiores benefícios econômicos possíveis. As necessidades empresariais passam a ser o referente que condiciona tanto a escolarização obrigatória como, principalmente o currículo obrigatório a ser cursado, as especialidades que são oferecidas e, por sua vez, o controle para decidir os níveis de qualidade e excelência dos sistemas educativos. O conhecimento educativo passa a ser contemplado de forma mercantilista, recorrendo a marcos conceituais economicistas e a estratégias de planejamento e avaliação semelhantes as que são empregadas no âmbito dos negócios e das fábricas. (SANTOMÉ, 2013, p. 95)

Segundo Gadotti e Padilha (2004) quando a educação vira mercadoria, a escola perde o seu sentido de humanização. Assim, na lógica neoliberal, a escola deixa de ser um espaço para “aprender a ser gente” e passa a ser um lugar de aprendizado para competir no mercado de trabalho.

Na contramão da lógica neoliberal de educação, Barbosa (2016) destaca o papel da geografia escolar como na formação de sujeitos críticos e transformadores da sua realidade. Segundo a autora,

Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o modo contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço. Dessa maneira, a Geografia nas escolas busca desenvolver o senso crítico dos educandos a fim de que estes possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as

injustiças sociais, ou seja, promove uma aprendizagem prática com intenção emancipatória. Quando este ensino adquire uma abordagem transposta à perspectiva tradicional, os educandos adquirem saberes para agir conscientemente em seus contextos de vida social, política e cultural, são capazes de desenvolver atitudes positivas em favor da justiça social e adquirem autoconfiança e independência. (BARBOSA, 2016, p. 83)

É como possibilidade de promoção de uma educação verdadeiramente emancipatória, pelo exercício da cidadania, que a concepção de Cidade Educadora ganha cada vez mais espaço nas discussões sobre formas inovadoras de educação, concebendo a cidade como um espaço educativo (CABEZUDO, 2004; GADOTTI, 2006; FREIRE, 2015; ZITKOSKI, 2005).

Cidade Educadora, segundo o que estabelece o documento Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona, 1990), é um programa de planejamento e administração pública que tem por princípio a ideia de que a cidade pode ser um espaço educativo para a sua população. Esse conceito ganhou espaço no cenário mundial na década de 1970, com o documento “Aprender a ser, a educação do Futuro”, apresentado pela UNESCO. Durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras realizado em novembro de 1990 na cidade de Barcelona, firmou-se o conceito de cidade educadora, dando origem a uma rede hoje com mais de 300 cidades participantes no mundo. No Brasil, mais de 15 cidades integram a Rede de Cidades Educadoras, entre elas estão as cidades de: Porto Alegre, Gravataí, Belo Horizonte, Santo André, São Carlos, Piracicaba, Caxias do Sul, Sorocaba, entre outras, que assumiram o compromisso de desenvolver os princípios essenciais ao impulso educador da cidade, pautado no princípio de que “o desenvolvimento de seus habitantes não pode ser deixado ao acaso”. Nesta perspectiva, segundo Cabezudo (2004) a cidade educadora

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, Shopping, e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida. (CABEZUDO, 2004, p. 13)

Assim, a cidade educadora aparece como possibilidade de pensar uma educação para além dos espaços escolares, uma educação que ultrapasse os muros da escola e adentre as cidades, apropriando-se de todo o potencial educativo que a cidade oferece.

Essa nova dimensão do conceito de cidade implica considerar que a educação das crianças, jovens e cidadãos em geral não é somente responsabilidade das instituições tradicionais (estado, família, escola), mas também deve ser assumida pelo município, por associações, instituições culturais, empresas com vontade educadora e por todas as instâncias da sociedade. Por isso é

necessário potencializar a formação dos agentes educativos não escolares e fortalecer tecido associativo entre todos e todas. (CABEZUDO, 2004, p 13)

O conceito de Cidade Educadora consolidou-se na década de 1990, durante a realização do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado na cidade de Barcelona, na Espanha, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais colocou como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades

para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir do envolvimento ativo no uso e na evolução da própria cidade de acordo com a Carta das Cidades Educadoras, aprovada nesse congresso, e que apresenta os princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa. Esse documento foi revisto e ratificado em 1994, durante a realização do III Congresso Internacional em Bolonha. Este movimento foi formalizado como Associação Internacional, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a Carta de Cidades Educadoras, que funciona como roteiro das cidades que a compõem.

A Carta das Cidades Educadoras apresenta vinte princípios para que uma cidade desenvolva o seu papel de educadora. Sobre esses princípios, Gadotti (2006) destaca

A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifesta por eles e na forma de os escutar”. (GADOTTI, 2006, p. 134).

Consideramos esses princípios fundamentais para o desenvolvimento de atividades educativas que integrem o conhecimento e a vivência do meio urbano, suas características, vantagens, problemas e soluções, aos saberes geográficos, tornando esse aprendizado mais significativo e útil no processo de produção do conhecimento.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada uma Cidade Educadora, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um

novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI; PADILHA, 2004, p.128)

A concepção de educação presente no conceito de Cidade Educadora tem como objetivo a formação de um cidadão emancipado, mediante a promoção de uma educação cidadã comprometida com a cultura democrática e solidária da cidade, isto é, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, à medida que conhecem e apreendem criticamente a cidade onde vivem, realizem uma ação participativa e transformadora desta.

A cidade passa a ser compreendida como espaço da cidadania, espaço usado e apropriado pelo cidadão e pela cidadã. De acordo com Santos (2014) ser cidadão é ter o inalienável direito a uma vida decente, para todos, não importa o lugar onde se encontre, na cidade ou no campo. Mais do que um direito a cidade o que está em jogo é o direito de obter na sociedade aqueles bens e serviços múltiplos sem os quais a existência não é digna.

Ser cidadão, perdoe-me os que cultuam o direito, é ser como o Estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitam não só se defrontar com o Estado, mas afrontar o Estado. O cidadão seria tão forte como o estado. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo, e que se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos. (SANTOS, 2014, p. 157)

Neste sentido, de acordo com Santos (2014) ser cidadão pressupõe o exercício da cidadania, que segundo ele corresponde às ações dos cidadãos que garantem os instrumentos para o exercício da sua liberdade e garantia dos seus direitos.

Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. Não há cidadania sem democracia. (GADOTTI, 2006, p. 134).

A cidadania é um conceito primordial na concepção de educação da Cidade Educadora. Ela é muito mais ampla do que a concepção liberal de cidadania, pautada no direito à liberdade individual e no direito à propriedade, que hoje converte-se em uma “concepção consumista de cidadania (direito do consumidor)”. A cidadania plena “se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na vida pública” (GADOTTI, 2006, p. 134).

Essa cidadania é exercida mediante um constante aprendizado. Tal compreensão, pauta-se na perspectiva freiriana do inacabamento do ser humano, onde o seu desenvolvimento ocorre

por toda a vida, sendo, portanto, “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 1991, p.3)

Assim, ampliando-se a discussão sobre elementos fundamentais na formação cidadã, entendemos que a educação na cidade além se dar de forma coletiva e democrática, também assume um caráter de constância.

Aplicando a premissa freiriana de que o “mundo não é, ele está sendo” ao contexto da educação, é possível apreender o caráter emancipador presente na concepção de cidade educadora. Assim, uma vez consciente da sua realidade compreende, o que na perspectiva freiriana define-se como “inédito viável”, a materialização historicamente possível do sonho almejado.

Brada e Ríos (2004) destacam que a concepção de cidade educadora nos traz um novo olhar sobre os processos educativos a partir de três aspectos: aprender *a cidade*, aprender *na cidade* e aprender *da cidade*. Aprender a cidade pressupõe considerar ela própria como conteúdo educativo: em descobrir a cidade, identificar seus diferentes espaços educativos, desvelar suas possibilidades de aprendizado. Aprender *na cidade* pressupõe o uso pedagógico dos espaços educativos que a cidade oferece. Aprender *da cidade* pressupõe compreender que a cidade é um agente de educação.

Essa leitura do mundo, que em Paulo Freire antecede a leitura da palavra, tem no ensino de geografia, e no estudo da cidade, do lugar, do espaço vivido, o foco inicial para o sujeito se vê no mundo, enquanto sujeito consciente e produtor, também, de parte de sua vida, de sua história, como se houvesse um misto de objeto e sujeito.

Segundo Freire (2015) a cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades. “É a cidade para a educação e a educação para a cidade”. Por sua vez, Gadotti, (2006) argumenta que

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. (GADOTTI, 2006, p. 139)

Assim, a desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da concepção de cidade educadora, vem sendo realizado por redes de cidades e até mesmo escolas que adotam os princípios da Cidade Educadora como possibilidades de constituição de novas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) constitui uma importante estrutura de colaboração e socialização entre as cidades que integram essa associação, de experiências pedagógicas pautadas nos princípios educativos da Cidade Educadora. A AICE tem como objetivos:

- Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade.
- Evidenciar as vertentes educativas dos projetos políticos das cidades associadas.
- Promover, inspirar, fomentar e acompanhar o cumprimento da Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona) nas cidades-membro, bem como assessorar e informar os seus membros relativamente ao fomento e à implantação dos mesmos.
- Representar os associados na execução dos fins associativos, estabelecendo contatos e colaborando com organizações internacionais, estados e entidades territoriais de todo o tipo, sendo a AICE um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e redação.
- Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes.
- Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação.
- Promover o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e as suas aplicações práticas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos comuns, congressos, atividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no âmbito das delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros agrupamentos.

Seguindo esses princípios a Delegação para a América Latina conta com três redes territoriais: REMCE (Rede Mexicana de Cidades Educadoras), REBRACE (Rede Brasileira de Cidades Educadoras) e RACE (Rede Argentina de Cidades Educadoras), e com três Redes Temáticas: A Rede de Políticas Ambientais e de Sustentabilidade, a Rede de Políticas para a Promoção da Convivência e da Participação Cidadã, e a Rede de Políticas para a Promoção de Direitos das Infâncias e Juventudes.

De acordo com a AICE as Redes Territoriais são as agrupações de cidades de uma mesma zona territorial, que se propõem trabalhar os temas de interesse comum de maneira conjunta. Cada rede estabelece sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e está coordenada por uma de suas cidades. Uma Rede Temática é uma equipe de trabalho

integrada por representantes dos governos locais de diversas cidades que pertencem à Delegação, com o interesse coletivo posto em uma temática concreta de gestão municipal e o desejo de realizar trocas de experiências relacionadas, aprofundando em sua análise e chegando às conclusões práticas que otimizem seu trabalho concreto e que sejam oferecidas ao restante das cidades membro.

No intuito de compartilhar e promover experiências positivas de práticas pedagógicas desenvolvidas à luz dos princípios da Cidade Educadora, essas redes disponibilizam em seus sites textos que relatam o desenvolvimento dessas práticas. Tal material pode ser utilizado como referência para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que adotem os princípios da Cidade Educadora.

No Brasil vários estudos científicos consideram o conceito de Cidade Educadora como possibilidade de desenvolvimento de uma nova concepção de políticas públicas, bem como, do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a formação cidadã e o pleno exercício da cidadania. No âmbito da educação, destacamos as seguintes pesquisas: A educação popular para todos de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957-1964); O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora; Cidades e processos educativos: CIEPS e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras; Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: uma proposta para Frederico Westphalen; Escola que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo.

A referência a essas pesquisas visa demonstrar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos princípios da Cidade Educadora, é uma realidade que apresenta inúmeras possibilidades para uma transformação qualitativa e verdadeiramente significativa dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, Gadottie Padilha (2004) argumentam que

Na cidade educadora, além dos professores e das escolas, outras pessoas e instituições também se organizam intencionalmente para criar redes de articulação, reconhecendo os micro e macro espaços da cidade. Nesse contexto, realiza-se permanentemente o que freirianamente, chamamos de “leitura de mundo”, que é a base de todo o planejamento educacional e, portanto, do planejamento da cidade educadora. Passamos a conviver igualmente com muitos sujeitos que, para além dos seus exercícios profissionais, passam também a atuar como educadores. Trata-se então, de reconhecer a “pedagogia urbana” (...) que, em síntese, significa que cada pessoa pode se reconhecer educadora, ensinar e aprender, reconhecendo a existência na cidade múltiplos espaços educativos – e, múltiplos espaços educacionais. (GADOTTI; PADILHA, 2004, p.137)

Na cidade educadora a escola, por meio da apreensão da cidade pelos alunos, possibilita a formação de cidadãos críticos que exerçam plenamente a sua cidadania, promovendo uma educação para e pela cidadania. Assim, é no âmbito do Movimento das Cidades Educadoras que surge uma nova concepção de escola, em oposição a concepção de escola neoliberal, a Escola Cidadã, que objetiva a promoção de uma educação para a compreensão e respeito às diferenças e as diversidades inerentes a sociedade na qual está inserida.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã é aquela, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (FREIRE, apud GADOTTI; PADILHA, 2004, p.123)

Paulo Freire ao longo de sua importante e extensa obra, defende que a educação deve promover a consciência crítica do educando, por meio de uma relação dialética desse com o seu espaço vivido, tornando-o cada vez mais consciente sobre a sua realidade de modo a poder refletir sobre ela e transformá-la. Na concepção freiriana, a consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. [...] é próprio da consciência crítica a sua interação com a realidade”. (FREIRE, 2018, p. 138)

Brada e Ríos (2004), apresentam os princípios educativos inerentes a cidade educadora da seguinte forma

[...] as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana [...] Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. [...] A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que esta se converta em fator de exclusão social. [...] Os cidadãos devem aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (...) É preciso reconhecer os direitos que todos, como cidadãos, possuímos, para assim começar a decidir sobre o futuro da cidade. (BRADA e RÍOS, 2004, p.31)

Esses princípios ao contribuírem para a formação de cidadãos, possibilitam também o estabelecimento de vínculos entre o conteúdo da disciplina geografia com a realidade vivida; transformando o ensino dessa disciplina em algo vivo, pulsante. Assim, a partir da descoberta da cidade, e possível valorizar os conceitos de lugar e a paisagem como ponto de partida para o estudo da Geografia, de considerar os conceitos como paisagem, lugar, território, região, espaço, sociedade, natureza, como referência para definir conteúdos de ensino que de fato fação sentido e diferença na compreensão da realidade.

Nesse contexto, é no diálogo sobre a cidade, que os estudantes encontram suas referências, ou constroem suas referências. Na cidade educadora o ensino busca explorar os lugares da cidade, observando e entendendo as paisagens, territorializando-as.

A concepção de cidade educadora traz novas possibilidades de pensar o ensino, da geografia escolar. Ela amplia a noção de espaço de aprendizado, antes restrito ao espaço escolar, ao propor todo o espaço da cidade como um espaço educativo. Ela admite novas experiências educativas. Neste sentido,

Se assumimos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Temos de reconhecer que desperdiçar experiências, inclusive de alunos e mestres, é desperdiçar conhecimentos. Quando os currículos, o material didático ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais se tornam pobres em experiências e pobres em conhecimentos e significados (ARROYO, 013, p.120)

Ao considerar que a cidade educadora tem como princípio o entendimento de que todos os espaços da cidade podem ser espaços educativos, podemos pensar o espaço da cidade, considerado em sua totalidade como um espaço de aprendizagem, abrindo assim, inúmeras possibilidades para repensar o ensino da geografia. Desta forma,

O ensino e a aprendizagem seriam mais relevantes e significativos e, como consequência, os alunos veriam que as instituições escolares lhes ajudam muito a conhecer e a entender seu próprio entorno, outros lugares mais distantes, o mundo e a vida neste planeta cada vez mais globalizado e, portanto, interdependente. (TORRES, 2013, p. 319)

Ainda hoje, apesar de todas as críticas sobre a forma tradicional de ensino de geografia, fundamentada na repetição e memorização, e da maioria dos professores adotarem uma abordagem crítica de ensino, visando uma maior interação do educando, as aulas de geografia, em sua maioria continuam sendo maçantes e desinteressantes aos estudantes, que não veem nos conteúdos dessa disciplina, associação com a sua realidade.

Tal realidade exige que o que se ensina em geografia constitua um conhecimento importante e necessário para a compreensão do mundo em que vivemos, principalmente, da compreensão da diversidade das relações sociais e das suas contradições. Ao apreender a realidade como resultado das relações sociais que se desenvolvem no espaço, materializando nele suas contradições, chega-se ao entendimento de que essas relações podem ser transformadas. Santos (2009) insere um sentido muito mais dialógico sobre o conhecimento do mundo, ao retratá-lo como ele é, e como ele poderia ser. Assim, a apreensão da realidade, por meio de uma reflexão dialética concebe novos olhares sobre a cultura e sobre o ambiente. Essa forma dialética de apreender os fenômenos é fundamental ao ensino de geografia, tornando-o de fato importante aos alunos para o conhecimento da diversidade social e do meio onde vivem.

Na concepção crítica, a educação pautada na estrutura do pensamento materialista-dialético, a reflexão sobre os fenômenos em uma análise dialética, possibilita uma nova forma de saber, novos olhares sobre o mundo. Nela

O estudante é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social sobre a compreensão do espaço geográfico; o professor tem o papel de mediador do processo de formação desse conhecimento espacial; a mediação em si é a de favorecer/ propiciar a inter-relação (encontro/confronto) entre sujeito (estudante) e o objeto de seu conhecimento (espaço geográfico); nessa mediação, o saber do estudante é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem). (FERRETTI, 2019, p. 10)

Desta forma o uso de conhecimentos que auxiliem a compreensão das modificações sofridas neste espaço torna-se fundamental, assim como a superação de uma metodologia de ensino centrada no discurso do professor sem que haja uma relação dialógica entre esse e o educando, é ineficaz na produção de um conhecimento que apreenda tal realidade.

Neste contexto, o ensino de geografia na perspectiva da cidade educadora abre um vasto campo de possibilidades para pensar o ensino de geografia com melhor criticidade teórico-metodológica ao possibilitar aos alunos o entendimento acerca da sua cidade, fazendo com que o indivíduo se reconheça enquanto ser social.

O ensino da geografia dispõe de muitos recursos e instrumentos disponibilizados para auxiliar ou até mesmo enriquecer a metodologia do professor, mas é preciso um bom planejamento e clareza no seu objetivo ao utilizar esses recursos metodológicos.

O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelos homens, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza

nos diversos tempos históricos. (PONTUSCHKA *apud* FERRETTI, 2019, p. 10)

É na leitura das dinâmicas sócio espaciais, das suas contradições, da sua diversidade que a compreensão da realidade ocorre de forma mais profunda e qualitativa. Assim,

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam diante de processos e funções. (SANTOS, 2012, p. 153)

Essa espacialidade precisa ser decodificada para além da observação e descrição empírica da realidade, e é nesta compreensão que a disciplina de ensino de geografia se insere, na busca de sua apreensão e explicação. Daí a necessidade de trabalhar o local, o mundo dos alunos, pois há em cada lugar uma peculiaridade e uma identidade. O desafio reside em superar o repasse dos conhecimentos e ensinar a pensar, a buscar e a construir, dando condições aos alunos de desenvolver sua capacidade crítica, a capacidade de raciocínio, compreendendo a realidade social na qual está inserido e sabendo agir sobre ela no intuito de transformá-la.

O plano de ensino da disciplina de *Geografia*, aborda noções de espaço, lugar, paisagem e território, o que direciona a uma abordagem diretamente da realidade. Assim, utilizar o espaço da cidade como uma estratégia metodológica mais ampla, a fim de levar os estudantes a pensarem as transformações do espaço, observando a paisagem, seus significados e diferenças, bem como reconhecendo os lugares e suas relações, é uma possibilidade de tornar o ensino dessa disciplina mais útil e interessante ao aluno.

Neste sentido, Arroyo (2013) destaca que “Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos”. (ARROYO, 2013, p. 153)

O ensino de geografia na perspectiva da cidade educadora, neste contexto, abre novas e variadas possibilidades ao professor e ao educando, ao valorizar o espaço enquanto produção social, que materializa e reproduz as características da sociedade que o produz.

O trato dado ao espaço nos currículos oficiais e no material didático está distante das experiências históricas dos coletivos que chegam às escolas com essas experiências de sem-lugar, sem-terra, sem-espaço, sem-território, sem-escola, sem-universidade que chegam à escola, às universidades carregando suas experiências de estrangeiria na própria pátria. Difícil aos docentes chegar a essas experiências de estrangeira, de sem lugar, fora do lugar uma vez que esses processos de desterritorialização e de lutas pelo espaço nem sempre têm vez nos currículos oficiais nem no material didático e literário. A preocupação

do currículo com o espaço destaca mais os impactos da ação humana sobre o espaço, sobre o entorno natural do que o impacto das formas de produção, apropriação-expropriação da terra e do espaço sobre os coletivos humanos. (ARROYO, 2013, p. 331-332)

A valorização do espaço, conceito fundamental à Geografia, está evidente na concepção de cidade educadora, o que permite ao professor, tendo a cidade como um espaço educativo, apresentar mais claramente ao aluno as especificidades da sociedade em que vive e, conseqüentemente, a sua realidade vivida. Assim,

O espaço vivido ou não vivido, negado, expropriado, precarizado nos deixa indagações mais incômodas para entender sua produção. Quando nas salas de aula estão crianças e adolescentes, jovens ou adultos que carregam essas experiências tão tensas dos seus coletivos com o espaço, as perguntas são recorrentes sobre suas vidas, sobre sua condição de desenraizados, sem-teto, sem-terra. Sobre algo que nos toca como profissionais da educação, seus processos de humanização. (ARROYO, 2013, p. 333)

Paulo Freire já nos demonstrou que é possível reconstruir um conhecimento a partir do mundo vivido (FREIRE, 2015). Neste sentido, cabe destacar que os estudantes da disciplina de geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Tais conhecimentos podem e devem ser valorizados no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, Arroyo (2013) destaca que

Quando trabalhamos com experiências tão negativas de vivências espaciais temos de inventar novas pedagogias e novas didáticas. Que sentido terá falar da produção épica do espaço, da abertura de fronteiras agrícolas, para filhos de imigrantes ou de sem-terra, quilombolas e indígenas que carregam a dor coletiva de expulsos da terra por causa desses processos brutais, nada épicos, de apropriação-expulsão que vêm do agronegócio? Ou que sentido terá falar de modernização urbana para filhos de coletivos vítimas de expansões e de confinamentos em periferias distantes ou em morros e favelas precarizadas? O estudo do espaço passou a ser um dos temas mais tensos dadas as tensas vivências de sem-lugar que carregam os educandos populares às escolas. (ARROYO, 2013, p. 334)

Ainda sobre a valorização dos estudos do espaço nos processos de ensino-aprendizagem, o autor argumenta que

Os estudos do espaço, seja nas disciplinas ou em oficinas e projetos, têm sido fecundos em novas didáticas e linguagens que exploram posturas estéticas, linguagens visuais, simbólicas, que exploram a beleza de paisagens e o contraste de sua devastação. Educa-se o olhar, a sensibilidade, a percepção, abre-se e explora-se o debate ecológico, mas nem sempre se dá a centralidade que tem o tenso debate político das lutas pela terra, pelo espaço e pelo território, da luta por escola. Didáticas para melhor entender as marcas do homem sobre o entorno natural, mas sem esquecer as relações sociais,

políticas que esses processos carregam em nossa história. Ainda didáticas que incorporam como as novas relações de resistência redefinem os espaços, os reconfiguram; novas geografias. (ARROYO, 2013, p. 342)

As argumentações de Arroyo (2013) reforçam o quanto o ensino da geografia pode renovar-se na perspectiva da cidade educadora, diante das muitas possibilidades de inovação metodológica e práticas pedagógicas que surgem com a concepção do espaço da cidade como um espaço educativo.

É a possibilidade de desenvolver novas formas de tornar esse aprendizado mais dinâmico, interessante e significativo para o aluno, que buscamos ao propor uma pesquisa sobre o ensino de geografia na pesquisa da cidade educadora, pois, acreditamos na potencialidade que os princípios educativos da cidade educadora têm para a promoção de uma educação mais cidadã, crítica e transformadora.

Considerações Finais

Consideramos que a disciplina Geografia vem sendo há algum tempo objeto de profundas críticas, principalmente direcionadas a sua abordagem tradicional de ensino, isto é, por meio de procedimentos didáticos pedagógicos igualmente tradicionais, pautada na utilização frequente do método expositivo e da transmissão de conteúdos. Essa prática tradicional da geografia escolar ocorre, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (SIMIELLI, 1999). Assim, não é de se estranhar que, para a maioria dos alunos, a aprendizagem da geografia se reduz somente à memorização, sem que se faça referência às suas experiências sócio espaciais. Uma série de metodologias tradicionais utilizadas pelos professores, como a utilização excessiva do livro didático; aplicação de conteúdos de forma desvinculada dos contextos locais, bem como, de suas relações a contextos mais amplos; utilização descontextualizada e estereotipada de material cartográfico, entre outras, tornam o processo de ensino-aprendizagem enfadonho e desinteressante para o aluno.

Esforços veem sendo feitos no sentido de mudar as características do ensino de geografia, o que consiste em mudar, não apenas a concepção de geografia ensinada, mas também mudar as práticas de ensino adotadas pelos professores dessa disciplina. No entanto, a literatura tem demonstrado que o ensino de geografia não tem apresentado significativas inovações.

Paulo Freire (1991) há muito apontava que as lições escolares apresentam, na sua maioria, conteúdos “superficiais” que não estimulam o interesse dos alunos, uma vez que estão distantes da realidade dos mesmos. Assim, sem perceber a aplicabilidade dos conteúdos em sua realidade vivida, o aluno acaba por internalizar a ideia de que tal conhecimento é desnecessário,

o que aumenta sua rejeição e resistência ao aprendizado da geografia. Daí a necessidade de aproximar o conteúdo ensinado nas aulas de geografia da realidade do aluno de forma contextualizada, para que haja maior compreensão do que é estudado. Assim, refletindo sobre o ensino de geografia, neste texto apresentamos a possibilidade de pensá-lo na perspectiva da cidade educadora, como uma potencialidade para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina, tornando-o mais interessante e significativo aos alunos.

Nesse contexto, as discussões sobre o conceito de Cidade Educadora, que compreende os diferentes espaços da cidade como espaços educativos, buscam repensar as práticas pedagógicas à luz de uma concepção integrada de educação (escola-cidade, cidade-escola), apresentando uma perspectiva concreta de educação a ser adotada pelas escolas, possibilitando, assim, que a escola se insira em definitivo na vida da cidade, transformando-se em um território de construção da cidadania.

A cidade, na perspectiva da cidade educadora, constitui-se em um espaço educativo, não apenas para um grupo específico, para a totalidade de seus habitantes. É esse caráter educativo das cidades que nos chama a atenção, as possibilidades de utilizar esse potencial educativo da cidade para orientar novas práticas no ensino de geografia.

Defendemos que os princípios educacionais contidos no conceito de Cidade Educadora podem contribuir significativamente, para a prática pedagógica dos professores de geografia, oxigenando esta disciplina que centenariamente faz parte dos currículos prescritos para a educação básica no Brasil.

Referências

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, M. E. S. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 83, jan./jun. 2016.

BRADA, A.; RIOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2009.



ESPAÇOS URBANOS E CIDADES EDUCADORAS. Rosário, Argentina: Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), v.1, n. 5, agosto 2019.

FERRETTI, O. E. A cidade como espaço educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e77717, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623677717>. Acesso em: 02 de agosto de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2018.

_____. **Política e Educação**. 2º Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação permanente e cidade educativa**, 1991. Relatório da Série N.º: Obra de Paulo Freire; Série Manuscritos. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1539>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

GADOTTI, M. A Escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, vol. 1, n.1, p.133-139. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 17 abril 2019.

GADOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

LACOSTE, Y. **A geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 8ª Ed. Campinas-SP: PAPIRUS, 2004.

LIBÂNIO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissionais docentes- São Paulo: Cortez, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. Educação e ensino da geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U.; et.al (orgs.) **Para onde vai o ensino da geografia?** São Paulo: Contexto, 2008.

SADER, Emir. “Prefácio”. MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Currículo escolar e justiça social: O cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo, EDUSP, 4ª ed. 2009.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo, EDUSP, 6ª ed. 2012.

DOSSIÊ: “Por uma Geografia Escolar Crítica”

_____. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo, EDUSP, 6ª ed. 2014.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. “Cartografia no ensino fundamental e médio”. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SOARES JUNIOR, F. C. **A produção histórica do ensino da geografia no Brasil**. In: II Congresso Brasileiro de História da educação. 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0743.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2014.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2.Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

VLACH, Vânia. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.

ZITKOSKI, J. J. Cidade educadora e emancipação social: o desafio de uma educação fundamentada numa razão dialógica. **Revista Educação Unisinos**. Maio/Ago v. 9. N. 2. 2005. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6315>>. Acesso em 14 de abril de 2019.

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador o professor doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha pelas orientações, indagações e esclarecimentos tão importantes na minha trajetória na pós-graduação. Agradeço também ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica que, por meio das discussões e reflexões no período de realização do mestrado, possibilitou a ampliação do meu arcabouço teórico e a ressignificação sobre a minha prática docente.