



E

Ane  
ku  
mene

# Educação geográfica e a formação cidadã – possibilidades para o direito à cidade\*

Geographical Education and Citizenship Development: *Possibilities for the Right to the City*

Educación geográfica y formación ciudadana – *posibilidades para el derecho a la ciudad*

Carla Riethmüller Haas\*\*

Carina Copatti\*\*\*

Helena Copetti Callai\*\*\*\*

Cómo citar este artículo: \_\_\_\_\_

Riethmüller Haas, C., Copatti, C. y Copetti Callai, H. (2024). Educação geográfica e a formação cidadã – possibilidades para o direito à cidade. *Anekumene*, (28), 10-18.

## Resumo

Este trabalho trata da cidade como locus de interação social, espaço coletivo, dinâmico e de direito de todo cidadão. Esse direito não tem sido garantido e efetivado diante de desigualdades sociais historicamente constituídas e, recentemente, agravadas pelos efeitos da crise do capital e das dinâmicas perversas da globalização, percebidas também nos contextos locais. Nessa seara, refletir sobre o papel da educação geográfica escolar como possibilidade de analisar e compreender o espaço como realidade concretizada das ações, torna-se essencial para a formação cidadã e a justiça social. O objetivo deste artigo é evidenciar a cidade como direito e a educação geográfica escolar como perspectiva para a compreensão da sociedade, da efetivação desse direito e da possibilidade de cidadania. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e se baseia em um estudo teórico-bibliográfico sob o aporte de autores como Bauman (2009), Callai (2004, 2018), Harvey (2014), Lefebvre (2001), Marques (1995, 2011), Santos (1988, 2000, 2006).

## Palavras-chave

cidadania; direito à cidade; educação escolar; justiça social

\* Agradecemos o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo, através do Edital Fapes 23/2023 - 3ª Chamada/2024.

\*\* Professora na Rede Pública Municipal de Ijuí/RS.

\*\*\* Docente do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

\*\*\*\* Professora e orientadora colaboradora no POSGeo/UFES.

## Abstract

This paper examines the city as a locus of social interaction, a collective and dynamic space, and a fundamental right of all citizens. However, this right has not been fully guaranteed or achieved due to historically entrenched social inequalities, which have been further exacerbated by the effects of the capital crisis and the harmful dynamics of globalization, evident even at the local level. In this context, reflecting on the role of geographic education in schools as a means of analyzing and understanding space as the concrete manifestation of human actions becomes essential for fostering civic education and advancing social justice. This

## Resumen

El presente trabajo trata de la ciudad como *locus* de interacción social, espacio colectivo, dinámico y como derecho de todo ciudadano. Derecho que no ha sido garantizado ni efectivo frente a las desigualdades sociales históricamente constituidas y, recientemente, agravadas por los efectos de la crisis del capital y de las dinámicas perversas de la globalización, percibidas también en los contextos locales. En ese sentido, reflexionar sobre el papel de la educación geográfica escolar como posibilidad de analizar y comprender el espacio como realidad concreta de las acciones, se vuelve esencial para la formación ciudadana y la justicia social. El objetivo del presente artículo es evidenciar la ciudad como derecho, y la

article aims to highlight the city as a right and geographic education in schools as a framework for understanding society, achieving this right, and promoting citizenship. This research adopts a qualitative approach, based on a theoretical and bibliographic study, drawing on the works of authors such as Bauman (2009), Callai (2004, 2018), Harvey (2014), Lefebvre (2001), Marques (1995, 2011), Santos (1988, 2000, 2006).

## Keywords

citizenship; right to the city; school education; social justice

educación geográfica escolar como perspectiva para la comprensión de la sociedad, de la materialización de ese derecho y de la posibilidad de ciudadanía. La investigación presenta un abordaje cualitativo y se basa en un estudio teórico-bibliográfico sobre el aporte de autores como Bauman (2009), Callai (2004, 2018), Harvey (2014), Lefebvre (2001), Marques (1995, 2011), Santos (1988, 2000, 2006).

## Palabras clave

ciudadanía; derecho a la ciudad; educación escolar; justicia social

## Introdução

Este artigo traz como centralidade os temas: cidade, cidadania, educação geográfica escolar e o direito à cidade, e constitui-se de reflexões que vêm sendo produzidas no âmbito do Grupo EMGEOCS<sup>1</sup>, desde 2018, e no atual contexto, ampliado a partir do projeto de pesquisa “Formação para a cidadania nas políticas educacionais e em práticas escolares no contexto latino-americano e no sul da Europa<sup>2</sup>”. Nesse sentido, apresentam-se aspectos que envolvem a cidade enquanto espaço coletivo, o *lôcus* da interação social, portanto, dinâmica, dual na qual a participação dos cidadãos precisa ser considerada. Para a efetivação desse direito, a educação geográfica escolar torna-se um importante pilar e espaço possível para desenvolver a compreensão acerca das relações sociedade-natureza com vistas a contribuir para a construção da cidadania e efetivação do direito à cidade.

Parte-se de uma contextualização histórica das cidades, considerando suas transformações e características recentes, assumindo novas funções, resignificando espaços e abarcando diversas atividades relacionadas ao próprio modo de organização das sociedades capitalistas. Considera-se que as cidades apresentam, portanto, uma historicidade, cresceram, foram povoadas, transformadas a partir de técnicas e tecnologias, ampliadas a partir de interesses e necessidades sociais e econômicas, algumas delas intensamente urbanizadas, produzindo novas configurações socioespaciais.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem por base um estudo teórico-bibliográfico com aporte em autores como Bauman (2009), Callai (2004, 2018), Harvey (2014), Lefebvre (2001), Marques (1995, 2011), Santos (1988, 2000, 2006). O objetivo deste artigo é evidenciar a cidade como direito e a educação geográfica escolar como perspectiva para a compreensão da sociedade, da efetivação desse direito e da possibilidade de cidadania. Assim, pretende-se avançar na discussão em torno das transformações ocorridas, principalmente as que caracterizam a sociedade urbana pós-industrial, sendo a cidade espaço essencial para a compreensão dessa sociedade, considerando, a partir dela, a organização social e os sujeitos enquanto partícipes da relação com o lugar.

Nesse sentido, o artigo apresenta, inicialmente, reflexões a respeito da cidade e da constituição das sociedades urbanas ao longo do tempo,

avança ao debater sobre o direito à cidade no contexto atual e, ainda, visa propor avanços para a formação cidadã e o direito à cidade a partir da educação escolar e do ensino de geografia.

## A cidade e a sociedade urbana - uma longa história

A cidade, enquanto *lôcus* de interação social, constitui-se como espaço coletivo no qual o espaço público e o espaço privado constituem o cotidiano dos sujeitos. Por sua condição dinâmica, em que as interações e os conflitos são evidentes, a cidade traz em si marcas das transformações espaço-temporais e, portanto, no atual contexto, precisa ser analisada, compreendida e pensada a partir das desigualdades sociais e do direito dos cidadãos a ela. Nesse sentido, a efetivação destes direitos precisa ser tema constituinte da educação escolar e, ainda mais, compreender tais processos pode ser uma possibilidade para o ensino de geografia.

As cidades, constituídas em suas primeiras formas de organização social ainda na antigüidade, trazem as marcas da memória social dos povos e dos grupos que se apresentam como protagonistas da organização política e social; mas elas são, também, um espaço de segregação socioterritorial, pois, historicamente, apresentam marcas de desigualdades, as quais, ao longo do tempo, principalmente nas cidades de países subdesenvolvidos, são mais evidentes.

A cidade, enquanto *lôcus* da interação social, assume, portanto, diferentes formas e funções. Onde se percebem as diferenças, as dualidades, as desigualdades é lugar de encontros e desencontros, de conflitos e de possibilidades de entendimento por meio de decisões e de acordos, o que envolve a dimensão política de tomada de decisões coletivas por meio da participação de cada cidadão.

O advento do capitalismo, no século XIV, marcou mudanças profundas nas dinâmicas urbanas e nos modos de viver e produzir, o que gradativamente se fez evidente em diferentes regiões do planeta. Assim, o espaço rural também foi sendo transformado com a expansão das cidades e, ainda, foi influenciado pela dinâmica urbana. Nesse contexto, a agricultura mecanizada substituiu a mão de obra e o desenvolvimento da indústria, iniciado no território europeu, atraiu essa mão de obra para as áreas urbanas e, tanto o meio rural quanto o meio urbano, foram se tornando mais técnicos e instrumentalizados.

Fica evidente, conforme Santos (1988) que:

As cidades puderam formar-se graças a um determinado avanço das técnicas de produção agrícola, o qual propiciou a formação de um excedente de produtos alimentares. Com a existência deste excedente, algumas pessoas puderam dedicar-se a outras atividades, sendo a cidade, predominantemente, lugar de atividades não-agrícolas (p. 19).

1 Grupo de Pesquisas: Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (EMGEOCS)

2 O referido projeto é desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Currículo e Práticas Pedagógicas Escolares (GEPECE-UFES), com a colaboração de outros pesquisadores vinculados ao projeto, no sentido de construir proposições de interação envolvendo o tema cidadania e formação cidadã nas políticas educacionais e em práticas pedagógicas escolares, tomando a dimensão do lugar e as cotidianidades em distintos territórios como movimentos de interpretação, diálogo e proposição de caminhos a fim de avançar as pesquisas e práticas de formação para a cidadania e exercício da democracia por meio da educação formal.

Assim, é possível analisar a expansão do modelo capitalista nas sociedades ocidentais, muito embora se deva considerar, nesse contexto, que os avanços possíveis trazem consigo condições desiguais entre as sociedades em um período marcado pela colonização e exploração de territórios utilizando mão de obra escravizada e, originando mais tarde, processos desiguais de uso do espaço e acesso a recursos diversos, dentre eles, aqueles extraídos da natureza.

Para Lefebvre (2001, p.13), o termo sociedade urbano se refere à sociedade que nasce do processo de industrialização, uma sociedade urbano-industrial que atualmente domina e absorve a produção agrícola, um setor que está submetido aos imperativos e exigências do setor industrial e, por conseguinte, às necessidades de consumo. A partir desse período inicial, ocorreu uma significativa expansão industrial, a qual avançou para outras regiões do mundo. Desse modo, o capitalismo ampliou seus tentáculos sobre regiões menos desenvolvidas, de onde se obtêm as matérias-primas necessárias para a produção industrial, ocasionando mudanças significativas e de diferentes ordens (políticas, econômicas, sociais, ambientais e, ainda, culturais).

O capitalismo se fortaleceu e ampliou avançando pelo planeta com a globalização e, como consequência, tornou-se responsável por intensas transformações socioambientais. As trocas comerciais ultrapassam limites geográficos a uma velocidade incrível e os meios de comunicação, principalmente a internet, proporcionam relações entre diversas partes do mundo em tempo real. As indústrias passaram a ser distribuídas globalmente, os meios de transporte e as comunicações foram sendo especializados, ampliando assim as redes e os fluxos em uma dinâmica que, cada vez mais, foi demarcando as diferenças entre quem tem o capital e quem fornece mão de obra nessa dinâmica capitalista. Esse processo, denominado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos como “meio técnico-científico-informacional”, se refere à ideia de que “o mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global” (Santos, 1988, p. 49), a qual se transforma a partir da ação de grupos/sujeitos que dominam as técnicas mais avançadas, dominam o capital e, portanto, atuam no mundo a partir de seus interesses com vistas à obtenção de lucro.

Com essas mudanças, as cidades foram se especializando em determinadas atividades econômicas, envolvendo pessoas e, consequentemente, diferentes profissões e modos de atuação por meio de diversas atividades que foram sendo criadas. Sendo assim, a configuração e a dinâmica espacial vêm sendo produzidas e transformadas, permanecendo em contínua transformação principalmente no atual contexto em que as dinâmicas da globalização se apresentam ainda mais intensas.

Nesse sentido, observa-se que transformações ocorrem em tempos e espaços distintos e seguem, atualmente, dinâmicas diferentes daquelas

evidenciadas há alguns anos, apresentando novas configurações nas formas de vida, trabalho, uso dos territórios, dentre outras situações que desafiam a interação sociedade-natureza no século XXI.

Santos (1988), vem anunciando, já há certo tempo, que existe uma heterogeneidade do espaço habitado e, para entender a evolução global da população mundial, cabe considerar que a distribuição da população pelo globo e dentro dos países evolui de maneira desigual, o que requer que se levem em conta os processos migratórios que ocorrem interna e externamente e, ainda, as alterações feitas pelo ser humano no meio natural. Conforme o autor, crescem não só as grandes cidades, mas também as cidades médias, nelas, quanto maior a inserção da ciência e da tecnologia, mais os lugares se especializam, aumentando o número, intensidade e qualidade dos fluxos que chegam e saem de uma área, causando estagnação ou mesmo o desaparecimento de algumas cidades pequenas.

O processo de globalização explicitou inúmeras desigualdades, mundializando não apenas a ciência, as técnicas e a informação mas, brutalmente, a segregação, a pobreza e a miséria. O mundo tornou-se globalizado, intensificaram-se as trocas políticas, econômicas, culturais, ocorrendo assim mudanças nas relações entre ser humano e natureza, a partir de necessidades, mas também de interesses individuais e/ou de grupos sob pautas muitas vezes perversas, que geram inúmeros problemas sociais, ambientais e, ainda, embates de cunho político.

As cidades, principalmente aos finais do século XX, cresceram de forma acelerada, ampliando-se os problemas sociais diante da inexistência de investimentos em planejamento urbano, serviços públicos, etc., resultado da omissão daqueles que organizam e/ou influenciam diretamente a dinâmica das cidades a partir de seus interesses. Assim, os grupos dominantes e os sujeitos mais poderosos, ao atuarem sobre as cidades, têm a finalidade de atender aos interesses econômicos das elites.

Enquanto alguns centros urbanos são dotados de infraestrutura e equipamentos, outros sequer proporcionam o acesso à água potável ou à energia elétrica para sua população, principalmente nas periferias de grandes e médias cidades, contribuindo para um processo de globalização desigual e muito perverso. Os espaços urbanos, portanto, são pensados e administrados para atender a determinadas demandas, porém, o que se verifica são projetos simplistas e fragmentados por meio dos quais o espaço torna-se segregado e dicotômico.

Na visão de Santos (2006):

[...] o poder público acaba aceitando uma ordem de prioridades que privilegia alguns poucos atores, relegando a um segundo plano todo o resto: empresas menores, instituições menos estruturadas, pessoas, agravando a problemática social. Assim, enquanto alguns atores, graças aos recursos públicos, encontram as condições de sua plena realização (fluidez, adequação

às novas necessidades técnicas da produção), os demais, isto é, a maioria, não têm resposta adequada para as suas necessidades essenciais (p. 209).

Muitas pessoas que não têm condições socioeconômicas de ocupar os espaços privilegiados, nas cidades, consequência de inúmeras injustiças sociais, se veem obrigadas a permanecer à margem, nas áreas periféricas e, muitas vezes, em áreas sujeitas a riscos de deslizamentos, desmoronamentos, inundações, dentre outras situações. Estas periferias, muitas vezes, contam com uma infraestrutura e/ou equipamentos urbanos precários ou mesmo inexistentes, o que agrava ainda mais suas condições de sobrevivência e de exercício da cidadania, uma vez que o direito à cidade é essencial para a constituição de sujeitos cidadãos.

Frente a isso, o Estado, sob bases legais, teria o dever de articular políticas que beneficiem todos os cidadãos, a fim de amenizar os problemas e até solucioná-los, tendo em vista que a cidade é um direito de todos. Porém, o que se observa, em países como o Brasil, extremamente desiguais, são situações que se mantêm há décadas sem solução, desafiando-nos a pensar, por meio da educação escolar, em possibilidades de refletir sobre tais processos e de ampliar processos de participação dos sujeitos via formação crítica e atuação cidadã.

Tal afirmação recai sobre os cidadãos, tendo em vista que é por meio do voto que ocorre a decisão política de escolha de representantes em nível municipal, estadual e federal. Na escola, pode-se refletir sobre a participação cidadã, tanto no sentido direto de viver a cidade e nela perceber as dinâmicas, os desafios, as desigualdades, os conflitos que se apresentam. Como exemplo, podem-se considerar os processos de gentrificação, ocupação, desocupação e demolição, ainda, ocupação ilegal e construções em áreas protegidas, dentre elas, ou, também, processos “legais” a partir de autorização de órgãos públicos ambientais para fins de atender demandas de empresas privadas, sob o pretexto de ampliar as condições de instalação.

Nessa seara, percebe-se a importância e o papel da educação escolar como possibilidade de analisar e compreender o espaço geográfico visando à formação cidadã e à justiça social. Para tanto, a geografia constituiu-se como ciência e disciplina escolar na qual se pode tecer de maneira mais direta essa proposta, considerando as relações sociedade-natureza.

## Globalização, desigualdades e o direito à cidade

Para pensar a relação com a cidade e sua compreensão em um contexto globalizado, sob um modelo de sociedade capitalista extremamente desigual, é importante reconhecê-la em suas funções, dentre as quais o que tange aos serviços e outros aspectos fundamentais ao desenvolvimento economicamente viável. Porém, requer que se pense nas condições de

vida e existência dos sujeitos com equidade e justiça social. Isso envolve, ainda, aspectos sobre educação, cultura, saneamento, moradia, mobilidade e infraestrutura urbana, espaços públicos, e também, os cuidados com os recursos naturais necessários, como a água, as áreas verdes, dentre outras. Isso pois, enquanto espaços coletivos, existe a necessidade de se pensar quais são as condições efetivas para o exercício da cidadania, quem tem direito à cidade, que cidade se tem construído, para quem, e que cidade se pretende produzir.

Conforme Harvey (2014), desde meados da década de 1960, Lefebvre já tratava, em Paris, de questões relacionadas ao direito à cidade. Com base no autor, Harvey (2014), afirma que:

O direito à cidade é, portanto, muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reinventar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização (p. 28).

A cidade é um lugar de coletividade, onde se dão as relações mais intrínsecas. É nesse âmbito que a vida acontece e é desse coletivo também o direito à cidade sem ser excluído e marginalizado. O direito à cidade diz respeito, portanto, ao acesso aos bens e serviços disponíveis de forma equitativa, garantindo qualidade de vida para a população e cabe a esta população também, conhecer seus direitos e serem apoiados nesse processo, visando que exerçam plenamente a cidadania.

Conforme Harvey (2014), “a cidade é o lugar onde as pessoas de todos os tipos e classes se misturam, ainda que relutante e conflituosamente, para produzir uma vida comum, embora perpetuamente mutável e transitória” (p. 134). Sendo assim, considerando que as cidades são continuamente modificadas a partir de interesses e necessidades, as quais envolvem a sobrevivência, mas também, em muitos casos, conflitos, disputas e imposição de decisões com base no poder e no dinheiro. Ocorre, por exemplo, que alguns espaços são segregados, destinados a populações que vivem em periferias ou condições menos favorecidas de vida. Portanto, cabe considerar as dualidades e os processos desiguais que reverberam na negação do direito à cidade.

Sob uma outra perspectiva epistemológica, Bauman (2009), contribui a esse debate ao considerar que “as cidades se transformaram em depósitos de problemas causados pela globalização” (p. 32) e o desafio é justamente o de analisar o contexto local, compreendê-lo e perceber sua relação com a totalidade do planeta. Ou seja, a cidade, embora espaço local, limitado, também influencia e é influenciada pela dinâmica global, seja de comércio, serviços, capital, ainda, na dinâmica ambiental, haja vista que os processos de consumo influenciam a produção, o uso de recursos naturais, os deslocamentos desses recursos, de mercadorias,

etc. Nesse sentido, repensar a vida nos espaços urbanos envolve considerar as condições desiguais, de acesso a serviços, mobilidade urbana, que ocorrem no cotidiano dos lugares onde os sujeitos vivem suas vidas e estabelecem seus ritmos, relações e constroem suas histórias. Não se pode, portanto, debater cidade e cidadania sem considerar que as desigualdades sociais impactam e impedem o direito à cidade por não existir, efetivamente, justiça social.

Para Santos (2006), o lugar precisa ser interpretado a partir de uma totalidade. Assim:

cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes. As partes que formam a totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes” (p. 115).

Assim, conforme o autor, “os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares (Santos, 2000, p. 112).

Considerando a cidade enquanto espaço vivido, lugar onde as dinâmicas e transformações socioespaciais acontecem, é pertinente, conforme Callai (2004), reconhecer que o lugar “é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer” (p. 2). Para a autora, o lugar é a vida de determinados grupos sociais, ocupando um certo espaço num tempo singularizado e no cotidiano da própria vivência que o espaço vai se configurando e tomando novas feições. Um lugar que é um espaço vivido, que se configura e reconstrói com o passar do tempo tomado de experiências sempre renovadas, o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro.

A grande questão que nos toca, diante disso, é pensar como (e se) é possível construir relações de identidade e pertencimento se não existirem condições adequadas para viver a cidade, exercer seus direitos básicos, deslocar-se pela cidade e dela fazer parte, efetivamente. O direito à cidade, portanto, requer que analisemos as condições desiguais de acesso aos bens, à tomada de decisões, o reconhecimento de que as influências do capital estão presentes de forma bastante acentuada.

Considerando, pela educação escolar, a possibilidade de avançar nesse sentido, se faz necessário refletir sobre processos de construção do conhecimento relacionando a ciência geográfica e o mundo da vida dos sujeitos, levando em conta seus lugares, cotidianos e vivências, que têm sentidos distintos. E, ainda, caminhos a serem trilhados como possibilidades de enfrentamento visando participação ativa nos processos que envolvem a vida em sociedade.

Harvey (2014, p. 30) propõe reivindicar o direito à cidade no sentido de um poder sobre a forma como as cidades são feitas e refeitas. Isso por-

que reconhece a cidade como resultado da concentração do excedente de produção capitalista, a qual retrata o acesso desigual aos recursos. Nessa perspectiva, é por meio das relações que se dão a nível local, no cotidiano da vida, que se pode pensar em avanços e na proposição de soluções que envolvam problemas urbanos, desigualdades sociais, o não acesso à cidade e as necessárias condições para a sua efetivação.

Assim, “a cidadania perpassa a participação ativa do sujeito, constituindo-se como um dever, além de um direito, e precisa ser um processo relacionado à consciência de ser parte e de atuar no mundo” (Barcellos, Copatti e Toso, 2023, p. 176). É a partir dessas reflexões que apontamos para a educação escolar e, especificamente para o ensino de geografia enquanto caminho para pensar o direito à cidade.

## Educação escolar e o ensino de geografia visando o direito à cidade

A escola tem um papel fundamental que é o de apresentar o mundo às novas gerações, que se faz a partir do acesso ao conhecimento historicamente produzido e que servirá para que os cidadãos que se adentram ao mundo possam compreendê-lo a partir daquilo que foi pensado, produzido e melhorado por outros cidadãos em diferentes sociedades e contextos históricos. Cabe, portanto, à educação escolar, por meio dos conteúdos presentes nos currículos e que são distribuídos entre as diferentes áreas do conhecimento, oportunizar compreensões e reflexões que tratam de diversos temas, situações vivenciadas no cotidiano.

Nessa perspectiva, Marques (1995) afirma que “de frente aos saberes articulados nas tradições culturais e de face às experiências do mundo da vida, a aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção do nada” (p. 15). Sendo assim, as aprendizagens se dão em diferentes segmentos da sociedade: na família, na igreja, nos grupos sociais, na escola, etc. Porém, quanto mais plural se apresenta essa sociedade, maior é a necessidade das aprendizagens sob a forma escolar, que se apresenta distinta de outros contextos sociais e âmbitos linguísticos. Deste modo, a interpretação e a reelaboração do mundo da vida ocorrem permanentemente, considerando a anterioridade, ou seja, a tradição, implicada com as dinâmicas da realidade, em permanente transformação.

Portanto, o trabalho desenvolvido nos contextos escolares precisa considerar a realidade em que o estudante está inserido, mas ir além disso, interpretando o mundo, as dinâmicas sociais, econômicas, ambientais, naturais, culturais, a partir dos processos que ocorrem em diferentes épocas e conforme as condições da materialidade histórica. Esse processo, intensificado pela globalização, traz as marcas do passado que, atualmente, ainda são perceptíveis de diversas formas nos espaços e suas desigualdades, as quais reverberam na negação de direitos básicos de existir e viver a cidade.

Considerar tais aspectos é condição essencial para (re)pensar nossa condição de cidadão no mundo e, ainda, as condições efetivas dos sujeitos acessarem os recursos e, portanto, viverem a cidade exercendo seus direitos básicos de viver, morar, se alimentar, acessar os bens culturais, etc. Assim, partir do cotidiano, do espaço vivido, do lugar e dos conhecimentos dos estudantes não significa que os conteúdos escolares irão se pautar apenas nos saberes individuais ou no desejo do aluno, e sim poderão contribuir para uma educação mais significativa, partindo daquilo que ele sabe, vivência, interpreta e sente no seu cotidiano, “pois no mundo vivido na cotidianidade cruzam-se o sonho e a atualização, a forma e o movimento, uma pluralidade que retrata a situação vivida em sua banal repetitividade” (Marques, 1995, p.20). Nesse sentido, o ponto de partida precisa ser o mundo vivido pelo aluno, e a partir dele pensar nas interações com a sociedade em sua totalidade, que envolve múltiplas escalas geográficas de análise na interação com os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula.

Tendo em vista as ideias apontadas por Marques (1995) sobre a importância da educação escolar, nos aproximamos do ensino de geografia na escola, tomando a perspectiva de Callai (2018), quando afirma que:

A construção da cidadania depende do sentimento de pertencimento ao lugar em que se vive, que a pessoa se reconheça como sujeito integrante de uma realidade, sendo parte de uma história e de um espaço construído pela vida dos homens, como fator indispensável para a comunidade, e não como simplesmente mais um integrante no mundo (p. 27).

O aluno, ao pensar sobre o seu lugar de vivência e se reconhecer no mundo como sujeito pertencente, a partir do seu lugar, pode também compreender a cidade e a necessidade de que todos tenham direito à cidade, seja para deslocar-se nela, participar da sua dinâmica para além de constituir-se como mão de obra para a manutenção do sistema capitalista vigente.

Para reivindicar o direito à cidade é preciso ter participação política, a qual se inicia na escola, nas decisões democráticas possíveis nela, no bairro, no acompanhamento do trabalho de lideranças locais, de vereadores e da administração municipal. Sendo assim, a possibilidade de dialogar, na escola e em especial nas aulas de geografia sobre essas possibilidades de participação conhecendo, dialogando, perguntando, analisando, sugerindo mudanças, etc. é um caminho importante na proposição de uma cidade mais aberta aos seus cidadãos. O lugar, portanto, tem força no processo de formação de sujeitos cidadãos desde a escola.

A “força do lugar” a que se refere o geógrafo Milton Santos, é debatido também nas reflexões propostas por Callai (2018):

A força do lugar decorre da capacidade das pessoas que ali vivem fazer a construção das suas próprias vidas no jogo de forças entre o local e o global, entre as demandas externas e

os interesses do lugar em que vivem. Demandas essas que são das pessoas e dos grupos e, que se refletem no lugar por meio da materialização das relações sociais (p. 15).

A escola reúne uma coletividade num espaço de socialização e pode proporcionar conhecimentos não adquiridos em outros espaços. É a partir desse conhecimento que se faz a leitura do mundo da vida na relação com o mundo. Assim, no ensino de geografia, alguns aportes são essenciais para analisar a cidade, seu território, a dimensão do vivido a partir do lugar, dentre outros aspectos que envolvem trabalho, moradia, população, cultura, etc.

Pensar a cidade enquanto recorte do espaço geográfico nas aulas de geografia é um processo essencial no qual se relacionam conceitos geográficos e outros elementos a serem considerados nas análises geográficas, dentre eles a historicidade dos lugares, das relações, as dimensões política, econômica, cultural, entre outras. Por isso, a leitura geográfica recorre a uma inter-relação que leva em conta os sujeitos, seus lugares e a possibilidade de atuar no mundo a partir do espaço vivido em interação com outros sujeitos e lugares que constituem o espaço geográfico.

O espaço geográfico, para Santos (1985), é uma totalidade e precisa ser analisado a partir da indissociabilidade entre forma e conteúdo – estrutura, processo e função. Sendo assim, é preciso considerar o conjunto de objetos, de relações e de sujeitos que fazem parte dessa dinâmica.

Nos estudos sobre as cidades e o direito à cidade, é importante em um primeiro momento pensar: que cidade é essa, que estrutura, formas, funções e processos a constituem? Que processo histórico a originou? Que grupos humanos a formaram e que condições existem atualmente de (sobre)vivência da sua população? Onde se localiza essa cidade e que serviços, recursos e modos de vida oferece? De que maneira faz parte das dinâmicas globais do capital?

Tais processos podem ser inseridos no planejamento de aula em que o caráter crítico-analítico seja proposto em situações que envolvam a participação ativa, crítica e consciente dos estudantes, sendo já considerados como cidadãos que têm direito à cidade e que, portanto, precisam conhecê-la, compreendê-la e contribuir para que exista, nesse espaço, condições de vida digna, objetivando a justiça social.

Araújo (2008), pensando a educação escolar e a cidadania em uma perspectiva intercultural, reconhece que é possível que a escola ofereça a possibilidade de sucesso às crianças diferentes das da norma que habitualmente valoriza. Para a autora, podem ser definidos como propostas educativas que visam ligação entre a cultura da escola e a comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição.

No ensino escolar de geografia, sob uma perspectiva crítica, pautada no enfrentamento às injustiças e com a finalidade de contribuir para a

justiça social, o conteúdo torna-se possibilidade de pensar em proposições sociais, exercício efetivo da cidadania e as condições efetivas para viver em sociedade, tendo como elemento a considerar as diversidades como parte da vida comum. Assim, Copatti (2024) salienta que as desigualdades envolvem aspectos históricos, econômicos, sociais, étnicos e culturais que resultam de um processo de colonização, exploração e escravidão. No contexto econômico, as desigualdades entre as classes; no âmbito cultural retrata a valorização da cultura do branco, europeu, em detrimento das diversidades culturais e étnicas que constituíram o país desde a sua colonização a partir de 1500. Desse modo, o reconhecimento dessas diversidades e dos direitos inerentes aos grupos como, por exemplo, indígenas e a população negra, dificultou a possibilidade de superar as desigualdades sociais, e tardou a serem efetivadas políticas sociais visando atender a estes grupos, dentre estas políticas ainda a serem ampliadas estão as políticas educacionais, as quais podem contribuir para a justiça social.

A geografia escolar, nesse sentido, não pode estar à parte desses debates e da superação de tais desigualdades. Atualmente, conforme Copatti (2024), quer seja sob perspectivas críticas ou com base em abordagens culturais, ensinar geografia visando transformar a sociedade e atender as diversidades existentes no território brasileiro, requer que seja efetivado um processo de ensino problematizador, conscientizador, com base crítica voltada para uma formação cidadã.

A Geografia escolar que se pretende, num país de dimensões continentais, em que se evidenciam tantas diversidades, parte da compreensão de onde se pretende chegar. O que se quer ensinar a partir dos conhecimentos da ciência geográfica é o que conduz nossa tarefa, enquanto professores. Diante disso, uma questão emergente é: o que é base na geografia escolar que permite estabelecer parâmetros para essa proposta? (Copatti e Santos, 2023, p. 248).

Os autores compreendem que os conceitos, as categorias, a relação tempo-espço, as escalas de análise e os princípios que norteiam a ciência geográfica são pressupostos para a efetivação desse processo na geografia escolar, sempre a serem mobilizados de modo articulado aos processos pedagógicos inerentes aos saberes e conhecimentos escolares (Copatti e Santos, 2023).

Se entendemos que a educação escolar deve servir à formação do pensamento crítico, à capacidade de estabelecer relações diversas na interação dos sujeitos entre si e com a natureza, não se restringindo a povoar a memória com informações, é possível pensar, promover e provocar uma outra geografia escolar, atenta e atuante junto aos estudantes e suas vivências nos lugares, partindo das interações, vivências e urgências que traz na/da sua relação com a cidade. Por isso, a defesa de uma educação escolar geográfica que trate da cidade enquanto

direito social, e o ensino de geografia na escola como perspectiva para a compreensão da sociedade, da efetivação desse direito e da possibilidade de cidadania.

## Considerações finais

A educação escolar pode oportunizar que os alunos acessem os bens culturais e, desta forma, possam desenvolver suas capacidades de acessar o mundo e interpretá-lo. A partir desse acesso, é possível entender, compreender, refletir, pensar e, com base nas teorias existentes perceberem-se como sujeitos de direitos, capazes de transformar, reformular, reelaborar e dar continuidade a uma sociedade que, em suas interações, efetive a justiça social.

No presente trabalho procuramos avançar na discussão em torno das transformações ocorridas na sociedade especialmente considerando as dinâmicas das cidades e sua compreensão enquanto espaço de vida e produção de sentidos pelos sujeitos a partir de suas relações, vivências e subjetividades. Isso envolve reconhecer as desigualdades, os processos históricos e as transformações que ocorrem continuamente nesse espaço. Entende-se, nesse processo, a força do lugar e a possibilidade de exercício da cidadania como importantes na educação escolar e a partir da leitura geográfica desse território, considerando a cidade enquanto direito e a formação cidadã como essencial para garantir a efetivação de tal direito social.

Harvey (2014) ao dizer que “a cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipos de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem mais, que estilo de vida desejamos levar, quais são os nossos valores estéticos” (p.28), contribui para refletirmos sobre a importância da educação escolar no fortalecimento da cidadania. Ainda, compreendemos que, pela geografia, é possível avançar nesse processo pensando a organização social por meio da força do lugar, da interação com o mundo a partir do cotidiano vivido, que envolve entender como se dá essas condições e quem, de fato, no atual contexto de sociedade capitalista, tem direito à cidade.

Assim, defendemos que esse direito não seja apenas das elites que dominam, mas de todos os cidadãos, pois a cidadania pressupõe a co-responsabilidade e a co-participação, termos que se aproximam da ideia defendida por Marques (2011), denominada como “concidadania responsável”, processo que envolve participação democrática dos sujeitos e responsabilidade no sentido de promover justiça social.

Que a cidade possa ser pensada sob essa perspectiva crítica, colaborativa e propositiva. Enquanto direito social, possa ser vista e vivida como espaço coletivo e voltada ao bem comum.

## Referências

- Araújo, S. E. F. de A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa.
- Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Zahar.
- Barcellos, C. R. H e Copatti, C. Toso, C. E. I. (2023) Educação humana para uma cidadania ativa: uma experiência no contexto sul brasileiro. In M. de la E. Cambil Martín, A. R. Fernández Paradas, & N. de A. Fernández (Coords.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 523-532). Narcea Ediciones.
- Callai, H. C. (2004). O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milénio* (pp. 1-10). Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.
- Callai, H. C. (2018). Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de geografia Norte Grande*, (70), 9-30.
- Copatti, C. (2024). Diversidades, desigualdades sociais e os desafios da formação cidadã: possíveis contribuições a partir do ensino de geografia. In: Bomfim, N.; Correia, S. L. *O Projeto Nós Propomos! e o Projeto É Nois Nas Quebradas nas periferias urbanas de Salvador, Bahia – Brasil* (pp. 523-532). CRV.
- Copatti, C. e Santos, L. P. dos. (2023). Livro didático e professor: olhares sobre a Geografia escolar em contextos de diversidade. *Caminhos de Geografia*, 24(91), 243–257.
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Martins Fontes.
- Lefebvre, H. (2008). *A revolução urbana*. UFMG.
- Marques, M. O. (1995). *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. UNIJUÍ.
- Marques, M. O. (2011). Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. Em Veiga, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível* (pp. 143-165). Papirus.
- Santos, M. (1985). *Espaço e método*. Nobel.
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado*. Hucitec.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. Universidade de São Paulo.