

## **A FORMAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NA LICENCIATURA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CONCEITO DE CIDADE E URBANO**

Felipe Rangel Tavares

UERJ/FEBF

tavares.geo@gmail.com

Arthur Barciela Pimenta

Universidade Veiga de Almeida

arthpimenta@gmail.com

### **RESUMO:**

Problematizar o papel do conhecimento da cidade na escola é um ponto fundamental para um ensino de Geografia comprometido com a formação de cidadãos críticos, principalmente, ao vincular o espaço vivido dos discentes – e suas referências culturais – ao currículo e práticas desenvolvidas em sala de aula. Para isso, o desenvolvimento de raciocínios geográficos em contextos urbanos deve levar em consideração diferentes escalas de análise e múltiplas dimensões da espacialidade, porque a cidadania é marcada por essa multidimensionalidade. O presente trabalho apresenta os percursos pedagógicos trilhados na formação de discentes do curso de licenciatura em Geografia, nos anos de 2020 e 2021, a partir da proposta de construção dos conceitos de cidade e de (espaço) urbano, no âmbito da disciplina Geografia Urbana.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, licenciatura, raciocínio geográfico.

GT – 06: Geografia e apropriação urbana, ensino de cidade e das comunidades tradicionais.

## INTRODUÇÃO

Diversos autores convergem na defesa de que o ensino de Geografia no ensino básico está - ou deveria estar - pautado no ensino da Espacialidade dos Fenômenos mediado pelo conhecimento dos conceitos estruturantes da Geografia e fundamentado num tripé metodológico (localizar, descrever, interpretar) (ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014). Neste cenário educacional, porém, é percebido uma falta de preocupação e cuidado, constatadas na ausência de maiores pesquisas acadêmicas, com o ensino e formação de conceitos da Geografia e raciocínio geográfico no nível superior, na formação de professores.

Dado um cenário de precarização do ensino/condições de trabalho dos profissionais, desvalorização do saber geográfico crítico na escola, e da permanência atemporal de uma Geografia meramente descritiva - quando não, de uma renovada “decoreba”, personificada no ensino de atualidades, cenário de uma “Geografia jornalística” (STRAFORINI, 2018) - é que o estudante médio ascende ao curso superior de licenciatura em Geografia, distante e alheio a uma construção de um pensamento/raciocínio geográfico. Como então deverá ser a construção do conhecimento necessário durante a graduação, quando estará se tornando um professor licenciado em Geografia?

Este trabalho, estruturado em três seções, tem como objetivo apresentar os resultados de atividades baseadas na construção do conceito de “cidade” e “urbano” durante dois semestres de oferta da disciplina de Geografia Urbana na Universidade Veiga de Almeida (UVA/RJ) - Campus Tijuca nos semestres de 2020.1 e 2021.1. As etapas são: 1) Discussão sobre cenário do ensino de Geografia no curso de licenciatura, trazendo como paralelo a construção de ideias sobre o ensino da Espacialidade dos Fenômenos no ensino básico, a partir de Cavalcanti (2019), Straforini (2018), Ascensão e Valadão (2014; 2017); 2) Apresentação e análise dos percursos pedagógicos (ou sequência didática) trilhados na formação de discentes do curso de licenciatura em Geografia, nos anos de 2020 e 2021, a partir da proposta de construção dos conceitos de cidade e de (espaço) urbano, no âmbito da disciplina Geografia Urbana; e 3) Problematização sobre a noção de cidadania e do lugar do cidadão na produção do espaço urbano. Refletir sobre o urbano e a cidade na escola requer o questionamento de tais categorias, assim como, levar em consideração as referências culturais e representações sociais dos diferentes sujeitos no processo de produção do conhecimento acerca deste objeto.

## ENSINO DE GEOGRAFIA, FORMAÇÃO DE CONCEITOS E LICENCIATURA

Nos últimos anos, percebeu-se o nascimento de uma “Geografia jornalística” (STRAFORINI, 2018) dentro do ensino básico, muito impulsionado pelos avanços das tecnologias de telecomunicações das últimas décadas. Esse fator é fomentado também pela crescente demanda por parte dos vestibulares do país a assuntos como esses. Este ensino acaba por ser mais fácil, “informal”, e, assim, confortável para o docente. Ao cair nessa armadilha, ele contribui para uma prática que reduz e limita a ciência a uma mera descrição de “atualidades” (STRAFORINI, 2018) ocorridas em outras partes do mundo, sem que haja qualquer tipo de vínculo com o que deve ser construído a partir do ensino: os conceitos da disciplina, que devem seguir um tripé metodológico - localizar, descrever, interpretar (ASCENÇÃO e VALADÃO, 2014). De Miguel (2016, p. 12; apud. STRAFORINI, 2018) ainda acrescenta a existência de uma outra prática de ensino de Geografia que ronda as práticas docentes: o chamado ensino espacial que, também pode cair na mera descrição, orientação ou localização do e no espaço. Porém, para o autor, o que deve haver, na verdade, é uma simbiose entre o pensamento espacial e o pensamento geográfico. É nessa realidade que o estudante médio ascende ao curso superior de licenciatura em Geografia, distante e alheio à uma construção de um pensamento/raciocínio geográfico.

Cavalcanti (2019) aponta que, a partir da década de 1990 houve um crescimento das produções acadêmicas sobre o ensino de Geografia, muito impulsionado pelo movimento de renovação da Geografia que se iniciou no fim da década de 1970 e continuou durante a década seguinte. No bojo desse acontecimento, consolidou-se o ensino, ao nível básico, da espacialidade dos fenômenos, aliado ao ensino dos conceitos da disciplina. Nessa perspectiva, o conhecimento geográfico deve ser colocado como um meio para que os alunos consigam interpretar suas espacialidades vividas, percebidas e concebidas a partir do ensino de instrumentos teórico-conceituais-metodológicos (ASCENÇÃO E VALADÃO, 2014).

Com isso, surge a necessidade, ressaltada por autores como Cavalcanti (2019) e Ascensão e Valadão (2017), da existência de uma maior abordagem voltada para o ensino de Geografia e da formação de conceitos também durante a formação de professores. Visto que, o estudante não chega à graduação como conhecedor dos conceitos geográficos que resultam na compreensão da espacialidade dos fenômenos e, pode inclusive não desenvolver durante

sua graduação, quando costuma haver a separação de conteúdos em disciplinas estanques, assim como é comum de ocorrer no ensino básico. Cavalcanti (2019) aponta que isso é causado porque a variedade de instituições de licenciaturas pelo país possui cursos “muito teóricos e distantes das demandas da prática”, ou seja, distante do que exige o ensino na educação básica.

Valorosa é a questão trazida por Cavalcanti (2019) sobre as limitações da formação docente. Segundo ela, deve-se: “pautar o ensino com o objetivo de formar conceitos como mediadores do pensamento geográfico”. Estando de acordo com Ascensão e Valadão (2014), quando os autores trabalham essa grande questão que é o *déficit* criado no ensino da Geografia a partir da prática de ensino dos conceitos como a etapa final do processo e não como um meio para a interpretação das espacialidades, o que contribui para um ensino completamente fragmentado. Resultando, dessa forma, na sectarização dos conteúdos, ou seja, um caminho inverso ao da construção de uma inter-relação dos conteúdos, dos conceitos estruturantes, dos procedimentos metodológicos e dos processos físicos e humanos.

Cavalcanti (2019) considera que, no ensino básico, deve-se “buscar uma relação dialética entre o conhecimento científico mais crítico e a realidade do aluno” assumindo a existência e respeitando todo o conhecimento formal ou informal adquirido pelo estudante durante sua trajetória. Na graduação, consideramos que se deve suceder o mesmo, tal como foi realizado na atividade que este artigo aborda, quando foi trabalhado o conceito de cidade e urbano no decorrer da disciplina de Geografia Urbana.

No tocante à construção dos conceitos durante a formação docente especificamente, destaca-se, como já mencionado, a necessidade de continuidade e extensão desse processo metodológico. Ascensão e Valadão (2017) consideram que as propostas pedagógicas desenvolvidas nos cursos de formação de professores produzem profissionais que não dominam o conhecimento geográfico para além da “mera informação de fatos e fenômenos espaciais”. Muito deixada de lado pelas pesquisas sobre o ensino de Geografia e desconsiderada como uma questão real, o ensino de conceitos durante a graduação é, como visto, vital para a sobrevivência e retroalimentação do ensino da Geografia. Uma vez que as preocupações voltadas para o graduando em licenciaturas estão mais preocupadas com as

formas de abordagem e transmissão de conteúdo em sua atuação no ensino básico do que para análises das práticas de ensino dentro da graduação.

Não seria crucial debater as metodologias de ensino e aprendizado durante a graduação dos futuros docentes? Caso contrário, apenas alimenta-se uma “bola de neve” na qual licenciados, que pouco dominam os conceitos geográficos e o raciocínio da espacialidade dos fenômenos, reproduzem um conteúdo também limitado aos estudantes do nível escolar.

## A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CIDADE E URBANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção apresenta os percursos pedagógicos (ou sequência didática) trilhados na formação de discentes do curso de licenciatura em Geografia, nos anos de 2020 e 2021, a partir da proposta de construção dos conceitos de cidade e de (espaço) urbano, no âmbito da disciplina Geografia Urbana. Para fins didáticos, os percursos foram subdivididos em etapas, a saber: a) Etapa 1 – “Coletando saberes prévios”; b) Etapa 2 – Estudo dirigido e “construção descendente” do conceito; c) Etapa 3 – Caminho avaliativo 1: texto dissertativo; d) Etapa 4 – Caminho avaliativo 2: Proposta de Planejamento urbano participativo; e) Etapa 5 – Retorno dos discentes sobre os processos de construção a partir de um formulário.

No intuito de estimular a reflexão dos licenciandos acerca das múltiplas possibilidades de leituras do urbano, oferecemos, num primeiro encontro, alguns trechos de diferentes textos sobre a cidade. Na sequência, foi proposto um diálogo sobre suas impressões e interpretações a respeito dos fragmentos de texto, que foram os seguintes:

A três dias de distância, caminhando em direção ao sul, encontra-se Anastácia, cidade banhada por canais concêntricos e sobrevoada por pipas. Eu deveria enumerar as mercadorias que aqui se compram a preços vantajosos: ágata, ônix, crisópraso e outras variedades de calcedônia; deveria louvar a carne do faisão dourado que aqui se cozinha na lenha seca da cerejeira e se salpica com muito orégano; falar das mulheres que vi tomar banho no tanque de um jardim e que às vezes convidam — diz- -se — o viajante a despir-se com elas e persegui-las dentro da água. Mas com essas notícias não falaria da verdadeira essência da cidade: porque, enquanto a descrição de Anastácia desperta uma série de desejos que deverão ser reprimidos, quem se encontra uma manhã no centro de Anastácia será circundado por desejos que se despertam simultaneamente. A cidade aparece como um todo no qual nenhum desejo é desperdiçado e do qual você faz parte, e, uma vez que aqui se goza tudo o que não se goza em outros lugares, não resta nada além de residir nesse desejo e se satisfazer. Anastácia, cidade enganosa, tem um poder, que às vezes se diz maligno e outras vezes benigno: se você trabalha oito horas por dia como minerador de ágatas ônix crisóprasos, a fadiga que dá forma aos seus desejos toma dos desejos a sua forma, e você acha que está se divertindo em Anastácia



quando não passa de seu escravo. (CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Companhia das Letras, 1990).

(...) É neste sentido que percebo, mirando as cidades que formam a grande cidade, que uma pista para se pensar o Rio é atentar para a relação, aparentemente paradoxal, entre as elites cariocas, o poder público e os pobres da cidade. (...) Para muitos, é difícil admitir isso, mas os inventores do que há de mais forte na cidade do Rio de Janeiro não discutiram filosofia nas academias e universidades, não escreveram tratados, não pintaram os quadros do Renascimento, não foram convidados a frequentar bibliotecas, não compuseram sinfonias, não conduziram exércitos em grandes guerras, não redigiram as leis, não fundaram empresas e só frequentaram os salões empedernidos para servir às sinhas. Os nossos grandes inventores rufaram tambores, chamaram Zambiapungo e Olorum, riscaram o asfalto preenchendo de dança o intervalo entre as marcações do surdo, despacharam as encruzas, subiram o São Carlos e as escadarias da Penha, bradaram revividos em seus santos-cavalos nas matas e cachoeiras, celebraram os mortos na palma da mão. (SIMAS, LUIZ ANTONIO, *O corpo encantado das ruas*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.).

Basta abrir os olhos para compreender a vida cotidiana daquele que corre de sua moradia para a estação mais próxima ou distante, para o metrô superlotado, para o escritório ou para a fábrica, para retomar à tarde o mesmo caminho e voltar para casa a fim de recuperar as forças para recomeçar tudo no dia seguinte. O quadro dessa miséria generalizada não poderia deixar de se fazer acompanhar pelo quadro das “satisfações” que a dissimulam e que se tornam os meios de eludi-la e de evadir-se dela. (LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. 5ª edição, São Paulo: Centauro, 2008).

Os textos destacam diferentes modos de apresentar (e representar) a cidade: de forma literária e lúdica, como fez Ítalo Calvino; cultural, simbólica e religiosa, como faz Luiz Antônio Simas, e filosófica/científica, como fez Henri Lefebvre. São caminhos que nos oferecem perspectivas de ver, pensar e experimentar a cidade e o urbano... Então, por que não oferecer novos métodos de pesquisar e analisar o fenômeno? A descrição, a abstração, a síntese; O olhar para a vida cotidiana, para a experiência ordinária das grandes metrópoles, desde a sua morfologia e materialidade, até aquilo que suscita de mais subjetivo e singular nos sujeitos e em suas percepções – tudo isso – pode favorecer a construção de raciocínios centrados no espaço geográfico e, sobretudo, a ampliação de metodologias de apreensão da espacialidade dos fenômenos mais próximas da cotidianidade dos discentes. Com este primeiro encontro, pretendeu-se, portanto, estimular as possibilidades de abordagens sobre a cidade e o espaço urbano.

Após o primeiro encontro, passamos para a realização da primeira etapa, que denominamos “Coletando saberes prévios”, inspirados pelos trabalhos de Pereira (1995), Cavalcanti (2013) e Callai (2001), que reforçam a necessidade de um ensino de Geografia vinculado à vida dos educandos, um ensino que tenha como ponto de partida, o saber e a

realidade dos alunos como referência para o estudo do espaço geográfico. Neste sentido, elaboramos um questionário sobre o conceito de cidade e urbano, a fim de coletar as percepções, entendimentos e ideias que os licenciados carregavam consigo. O questionário possuía três questões, que deveriam ser respondidas a partir da seguinte dinâmica: Questão número 1: “O que é a cidade?” – a resposta deveria ser individual/pessoal. Questão número 2: “O que o coletivo elaborou acerca do conceito?” – após todos os discentes compartilharem a resposta da primeira questão, poderiam responder a segunda questão. Por fim, questão número 3: “Qual a síntese das formulações acerca do conceito de cidade?” – os discentes deveriam formular uma definição de cidade. Participaram dessa primeira etapa, nos anos de 2020 e 2021, ao todo, 28 licenciandos. A primeira turma (16 alunos) realizou a dinâmica ainda de forma presencial, pois o encontro ocorreu antes da Organização Mundial da Saúde (OMS) decretar a pandemia da COVID-19. A turma de 2021 (12 alunos) realizou a atividade de forma remota, através de plataformas virtuais. No quadro a seguir (Tabela 1), buscamos sintetizar as contribuições, a fim de compartilhar as ideias gerais que foram levantadas nesta etapa, uma vez que o limite de páginas impossibilita a apresentação completa de todas as respostas.

Tabela 1. Levantamento de saberes prévios sobre a cidade.

O que é a cidade?	O que o coletivo elaborou acerca do conceito?	Qual a síntese acerca das formulações sobre o conceito de cidade?
Local (ou conjunto de locais) onde há interação, trocas, vivências entre a população e os aspectos físicos existentes (prédios, escolas, lojas, lazer);  Local de fixos e fluxos;  Configuração de um local com limites políticos, leis; zona de controle;  Espaço (político, econômico e social) onde acontecem os maiores movimentos (e aglomeração) de pessoas,	Local de trocas;  Igualdade e desigualdade;  Aglomeração de pessoas;  Extensão urbana;  Espaço econômico, ecológico, político e social;  Fixos e fluxos;  Relações de poder;  Características semelhantes no mesmo limite político;	A cidade possui uma definição jurídica e administrativa expressa nos limites entre os municípios, mas não restrita a tais definições. Apresenta semelhança arquitetônica e é um espaço de trocas comerciais e relações de poder, relações desiguais. Caracteriza-se pelas diversas aglomerações populacionais, pelas múltiplas relações (econômicas, políticas, sociais e ambientais) e pelos

<p>maior quantidade de fluxos.</p> <p>Lugar de igualdades (ações em comum) e desigualdades (divergências).</p> <p>Local do encontro, das possibilidades/oportunidades e, ao mesmo tempo, das frustrações.</p> <p>Local onde as “extensões urbanas” estão presentes, apresentando lugares de afeto e de desafetos para as pessoas.</p> <p>Área urbanizada com grande densidade populacional</p>	<p>Maior movimento de pessoas;</p> <p>Caos;</p> <p>Oportunidades/possibilidades e frustrações;</p> <p>Violência;</p> <p>Local de encontro;</p> <p>Grande número de empregos;</p>	<p>fluxos, representados, geralmente, pela mobilidade da população.</p>
--	--	---

Fonte: Org. Autores (2022)

Para elaboração da Tabela 1, selecionamos as noções que apareceram repetidamente nas 28 respostas e agregamos em conjuntos para expor de forma simplificada e de fácil visualização. Ressaltamos a “redução” dos termos e significados, da primeira para a segunda questão, evidenciando o movimento de síntese, a busca por uma definição (delimitação). Contudo, isso não demonstra simplificação, no sentido de reducionismo, uma vez que, a partir dos saberes prévios, foi possível perceber a complexidade da cidade (e do fenômeno urbano) – que abrange desde a dimensão física (arquitetônica e ecológica) do espaço, até a dimensão mais simbólica e subjetiva (do caos, da frustração). Este tipo de exercício – de levantar a representação social (CAVALCANTI, 2013) dos licenciandos –, oferece muitos elementos para construção de mediações entre o senso comum e o conhecimento científico, ou, da representação social à formação de conceitos. Cabe ressaltar que, as representações sociais dos licenciandos estão relacionadas aos seus contextos de formação anteriores à graduação – a família, escola, bairro – suas experiências e vivências, como também, dimensões como classe, gênero, faixa etária e raça. Esses domínios possuem grande valia para a construção de conceitos que abarquem a realidade em sua complexidade e sejam capazes de favorecer explicações, análises, como também, transformações.



Na segunda etapa da experiência de construção dos conceitos de cidade e urbano, a proposta consistiu na indicação de um programa de leituras sobre o tema, cujo intuito foi o de proporcionar uma “construção descendente” dos conceitos, isto é, partindo de discussões que buscam aproximações do fenômeno – com tentativas de apreendê-lo e defini-lo – para revelar suas múltiplas dimensões sob o prisma da espacialidade. De acordo com Cavalcanti (2013), o “movimento descendente” inicia com uma definição verbal com aplicações não espontâneas, que, posteriormente, podem adquirir um nível de concretude e impregnar-se na experiência. A partir de autores situados na corrente de pensamento crítico, mais próximos do materialismo dialético, como Lefebvre (2002), Corrêa (1999), Capel (1975), Carlos (2015), Lencioni (2008), Santos (1993), Maricato (2001) e Swyngedouw (2001), o programa de leitura foi composto e compartilhado com os licenciandos para fundamentar os debates em sala de aula. A seleção destes autores e autoras deu-se com base nas contribuições que o movimento de renovação da Geografia trouxe aos estudos urbanos. Neste sentido, o “solo epistemológico/teórico/metodológico” (CRUZ, 2013) que sustenta os conceitos de cidade e urbano estão “situados” no âmbito do pensamento crítico de cunho marxista.

Com esta etapa, realizada em vários encontros durante o período de oferta da disciplina, buscava-se apontar para a historicidade da cidade e do fenômeno urbano, os conflitos, tensões e contradições, as abordagens e perspectivas científicas, normativas e metodológicas, e, por fim, a dimensão ambiental da problemática. Ao fim desta etapa, recuperamos a síntese formulada pelas turmas e, guarnecidos pelas referências mencionadas anteriormente, realizamos um exercício de reflexão e reelaboração das representações e conhecimentos construídos neste percurso.

O procedimento de reelaboração nos conduz à terceira etapa, cuja proposta teve caráter avaliativo, através da produção de um texto dissertativo. A opção por este formato teve como objetivo estimular a reformulação e autoria dos discentes, considerando as sequências didáticas anteriores. Foi solicitada às turmas, a produção de um texto dissertativo acerca do processo de financeirização do espaço, a partir do seguinte tema: “*A reprodução do espaço urbano: a hegemonia do capital financeiro na homogeneização da paisagem, na fragmentação do território e na hierarquização dos lugares*”. Como se percebe, a partir do enunciado, pretendeu-se articular a questão da hegemonia do capital financeiro e da lógica imobiliária na produção do espaço considerando a espacialidade dos fenômenos, isto é,

lançando mão dos conceitos geográficos (Paisagem, território e lugar), a fim de abarcar múltiplas dimensões da problemática. Deste modo, os discentes puderam expressar o que apreenderam das leituras e debates sobre a cidade e o urbano, utilizando uma constelação geográfica de conceitos (HAESBAERT, 2014), fundamental para o desenvolvimento do raciocínio geográfico – uma vez que, segundo Haesbaert (2014), “todo conceito é heterogêneo, múltiplo” e remete-se a outros conceitos.

Considerando o caráter de intervenção dos conceitos (CRUZ, 2013; HAESBAERT, 2014) e seus aspectos pedagógicos de resolução de problemas (CAVALCANTI, 2013), sugerimos aos discentes um segundo momento avaliativo, correspondente à quarta etapa, que consistia num seminário sobre Planejamento urbano participativo. Os discentes foram estimulados a observar problemáticas cotidianas da cidade (inclusive as que afetam suas próprias vidas e experiências urbanas) e construir um projeto de mobilização da sociedade civil para a elaboração, monitoramento, implementação e avaliação de intervenções e políticas públicas urbanas. A proposta buscou superar o caráter tecnicista de planos urbanos elaborados por especialistas e distantes das demandas da população que, de fato, vivencia o lugar. Era necessário repensar maneiras de organizar e mobilizar a população, num cenário de desarticulação de associação de moradores, comissões e conselhos de bairro, enfim, de despolitização da questão urbana. Eis o problema o central: “*Como promover a participação popular efetiva e contínua nas diversas etapas de um planejamento urbano de cunho verdadeiramente democrático?*”. Oferecemos algumas referências como Santos (2002), Maricato (2001), Carlos (2005), Souza (2005) e Ferrão (2015). Enquanto etapa avaliativa, foi possível perceber a maneira que os licenciados levantaram problemáticas reais da vida cotidiana (proteção ambiental, despoluição de recursos hídricos, provisão de infraestruturas, mobilidade urbana, arborização, coleta de lixo, hortas comunitárias, sustentabilidade urbana, participação ativa) e articularam as discussões e conceitos com propostas de intervenção na realidade.

Na quinta e última etapa, referente à conclusão da disciplina, elaboramos uma questão breve e objetiva para verificar, ao término do curso, o que os discentes formularam acerca do fenômeno urbano. A pergunta foi a seguinte: “*Como podemos conceituar o espaço urbano em sua complexidade e multidimensionalidade?*”. Para realização desta tarefa, estimulamos o uso de citações, desde que devidamente referenciadas e a construção de

interloquções entre os diferentes autores e autores, além dos debates em sala de aula. A seguir, apresentamos as respostas de dois discentes do curso de licenciatura:

Conseguimos compreender na disciplina que o espaço urbano é dinâmico, influenciado por diversos fatores e composto por vários agentes. Vimos com CORRÊA (1999), que o espaço urbano é um reflexo da sociedade e, por isso, ele é fragmentado e desigual. Ele pode servir como cenário e objeto para as lutas sociais, visto que **nem todos possuem o direito à cidade e a cidadania plena**. Sua reprodução é realizada por meio de acumulação de capital, tornando-se uma mercadoria no capitalismo, mercadoria esta que é financiada pelo Estado e tem o auxílio dos promotores imobiliários, dos proprietários de terra e de produção no qual são responsáveis direto pela hierarquização de determinados lugares e também pela segregação socioespacial. Com a leitura de CARLOS (2005), apreendemos sobre o debate ao Direito à Cidade, sendo um projeto revolucionário, buscando a superação das relações capitalistas, no qual questiona a existência da propriedade privada (esta torna-se um problema direto ao acesso à terra urbana, até mesmo para o lazer, uma vez que ela determina o lugar de cada pessoa na cidade e na distribuição de bens e serviços urbanos). O movimento pela reforma urbana deu origem a uma legislação chamada: “o estatuto da cidade” (sendo uma política de reforma e não de revolução, não contesta a propriedade privada, porém indica que ela tenha uma função social), onde foi levada a discussão sobre as formas de planejamento urbano e levantamos as seguintes problemáticas: falta da verdadeira participação popular e a questão do planejamento tendo em vista um olhar ambientalista. A melhor forma de fazer uma cidade para os cidadãos é incluindo-os no planejamento da sua cidade, já que são eles que vivenciam todos os problemas cotidianamente; é fazer uma autogestão sem precisar de esferas de mediação para isso. (M.C.C., discente do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Veiga de Almeida, 2020). Grifo dos autores.

Durante todo o curso uma das coisas mais básicas que podemos entender é que o Urbano é um conceito muito amplo, complexo e precisa ser estudado muito mais afundo. Logo nas primeiras aulas vimos que para Roberto Lobato Corrêa (1999) o espaço urbano é complexo conjunto de diferentes usos da terra justapostos entre si: centro da cidade (local de concentração de atividades comerciais, serviços e gestão), áreas industriais, áreas residenciais, áreas de lazer e reserva para futura expansão. Com isso já podemos ter noção de como o espaço urbano tem um significado muito além do que podemos ver no dia a dia. Vimos também que o espaço urbano é um local de lutas e conflitos, onde **aqueles que estão sendo oprimidos tomam o espaço urbano como forma de protesto a fim de reivindicar seus direitos** e isso só ocorre pois o espaço urbano é um local hierarquizado, onde aqueles que detém o poder controlam e são capazes até de “produzir espaço” a fim de atingir seus objetivos. Para compreendermos como o espaço urbano funciona devemos olhar para todos os seus agentes, desde os mais privilegiados até os excluídos, pois como vimos nas aulas, um depende do outro para coexistir. Para finalizar, acredito que com essas aulas nós podemos criar algumas lentes para entendermos melhor como funciona o espaço urbano, porém acredito que ainda estamos um pouco longe de entender plenamente como o urbano pode abrigar tantas diversidades e ser capaz de absorvê-las criando um ecossistema único e indissociável. (H.D.C., discente do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Veiga de Almeida, 2020). Grifo dos autores.

Dadas todas essas atividades, num cenário no qual cada uma corresponde a uma diferente forma de estímulo ao conteúdo debatido, aos conceitos e a compreensão da complexidade e multidimensionalidade do espaço urbano, avaliamos como extremamente

satisfatórias todas as etapas. Já que as expectativas de interação, participação e construção do conhecimento para discentes foram cumpridas em quantidade e qualidade, apesar do principal fator limitador: a virtualização devido à pandemia de COVID-19.

Se na primeira etapa da disciplina, a atividade estava pautada na construção do conhecimento com sujeitos que não haviam ainda sido expostos aos conceitos científicos e análises próprias da Geografia Urbana, um programa de leituras voltado para as diferentes dimensões (historicidade, conflitos, discussões sobre participação popular, e questão ambiental) tratou de trazer bagagem ao discente. Aliado a isso, as duas avaliações contribuíram não só para a melhor apreensão das discussões como também para inseri-los numa realidade de pesquisa e num sentimento de pertencimento, participação e potencial de mudança da realidade urbana vivida.

Para concluir a disciplina, foi respondido de forma mais que satisfatória uma pergunta chave, como exemplificado nas duas respostas acima: as respostas, complexas e plurais, revelaram que os licenciandos obtiveram a capacidade de perpassar grande parte do conteúdo. Destacamos, portanto, o saldo positivo na tentativa de realizar uma participação mais ativa dos discentes na sua construção do conceito de cidade e espaço urbano.

O principal propósito das ações didático-pedagógicas, que teve início com o levantamento das representações sociais dos discentes acerca dos conceitos de cidade e urbano, e, se concluiu com uma proposta de reformulação científica dos mesmos, foi o de desenvolver o raciocínio geográfico a partir da construção de conceitos - concebidos como instrumentos de análise da espacialidade e de intervenção na realidade. Como afirma Ascensão e Valadão (2014), caberá ao docente de geografia reformular os conhecimentos acadêmicos de modo a possibilitar sua reconstrução no ambiente escolar, considerando o contexto da comunidade escolar, o currículo, o projeto político-pedagógico da escola e a operacionalização dos conceitos geográficos a partir dos princípios lógicos da Geografia e do levantamento das representações sociais dos estudantes do ensino básico.

Problematizar o papel do conhecimento da cidade na escola é um ponto fundamental para um ensino de Geografia comprometido com a formação de cidadãos críticos, principalmente, ao vincular o espaço vivido dos discentes – e suas referências culturais – ao currículo e práticas desenvolvidas em sala de aula. Pensamos que, o desenvolvimento de

raciocínios geográficos em contextos urbanos, deve levar em consideração diferentes escalas de análise e múltiplas dimensões da espacialidade, porque a cidadania é marcada por essa multidimensionalidade.

Neste sentido, cabe refletir – e problematizar – nestas últimas páginas, acerca do lugar do cidadão na cidade, uma vez que, o percurso pedagógico desenvolvido com os licenciados, levantou a questão dos direitos e da cidadania não alcançada e não garantida aos grupos sociais incluídos marginalmente, oprimidos por hierarquias de poder que atuam de modo combinado na metrópole (TAVARES, 2020). Além de ter revelado alguns limites e desafios em relação às formas de apreensão científica do fenômeno urbano e de seu tratamento na escola.

#### QUAL É O LUGAR DO CIDADÃO NA CIDADE, NO URBANO?

De acordo com Callai (2001, p.134), a Geografia “(...) é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania”. Este exercício, segundo a autora, é marcado pela efetivação concreta de direitos individuais e sociais, direito de construir sua história e seu espaço com dignidade, de se reconhecer no mundo em que vive, de questionar o que se faz e de agir com criatividade e autoria. Contudo, quando observamos as reformas educacionais no Brasil, a partir das políticas curriculares na década de 1990 e, mais recentemente com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), verificamos com Giroto (2017), a substituição dos espaços de debate e construção democrática – cruciais ao fomento e exercício da cidadania – por uma concepção de gestão tecnocrática e gerencial, pautada na doutrina neoliberal e, portanto, norteadas por princípios de eficiência e da educação como mercadoria. Conforme Giroto (2017), isso tem contribuído para a perda de autonomia docente, controle e precarização das relações e condições de trabalho, falta de participação dos sujeitos nos processos de elaboração e implementação dos currículos.

Neste sentido, concordamos com Carlos (2005) quando versa acerca dos limites da noção de cidadania no interior do Estado capitalista, que se restringe à existência da sociedade civil: ela surge com o desenvolvimento do capitalismo e para sua preservação. Portanto, para falar sobre cidadania, é preciso questionar quem é, de fato, considerado cidadão na cidade? A experiência latino-americana, marcada pela colonialidade do poder e pelo racismo estrutural



não pode ser ignorada na construção do debate sobre a produção do espaço urbano e seu desenvolvimento nas escolas – principalmente aquelas inseridas em contextos de violência, vulnerabilidade e precariedade, como as favelas. Aquilo que Frantz Fanon denomina *zona do ser* (sujeitos situados nos marcos da cidadania) e *zona do não-ser* (sujeitos incluídos precariamente/marginalmente nos marcos da cidadania ou, no sentido absoluto, excluídos deles) torna-se fundamental para observar o estabelecimento de uma linha divisória do humano e do não-humano e/ou sub-humano a partir da noção de raça, um dispositivo violento de questionamento e desumanização de sujeitos e de seus corpos.

Este foi o principal limite que verificamos na construção do conceito de urbano, a partir do percurso pedagógico desenvolvimento e do programa de leituras selecionadas proposto aos licenciandos. Sobretudo, quando consideramos a produção do espaço urbano de uma cidade como a do Rio de Janeiro – marcada, desde suas origens, por processos de genocídio, escravidão e exclusão, como também, expropriações, remoções e extermínios. E que, apesar disso, revela a resistência de grupos que lutam para sobreviver, permanecer, pertencer, existir, construir e criar. Observamos que, conjuntamente às leituras mais clássicas da Geografia Crítica, devem figurar autores como Campos (2011), Oliveira (2017), Dos Santos (2018) e Guimarães (2015), pelos debates que trazem a racialização da questão urbana e, portanto, desnudam a colonialidade do poder e o racismo estrutural nas relações de poder que estruturam o espaço urbano. A experiência do apagamento, silenciamento, invisibilidade e até matabilidade, se constitui num traço existencial dos sujeitos para os quais só restam lugares residuais, sem protagonismo, autoria e participação. Cidadania passa a ser um privilégio distante. Contudo, a Geografia escolar pode contribuir para romper com a reprodução de tais relações e fomentar a verdadeira democracia, restituindo a dimensão do político e da dignidade ao ser social, sobretudo, a partir de práticas de ensino pautadas na Lei 11.645 de 10 de março de 2008 – que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas. A abordagem da produção do espaço a partir destes grupos deve estimular o desenvolvimento de raciocínios direcionados à resolução de problemas e intervenções na realidade, isto é, promover situações de aprendizagem que criem espaços de participação, diálogo, emancipação e reivindicação de direitos, principalmente para sujeitos subalternizados.



No que diz respeito aos processos urbanos, o direito à cidade (LEFEBVRE, 2008) cumpre um papel relevante, uma vez que seus objetivos primordiais são a renovação do humanismo e da democracia, portanto, a superação dos marcos restritos da cidadania. Assim, a Geografia escolar pode cooperar para a promoção do direito à produção do espaço, que tem como princípio a atividade criadora/participante e a apropriação – a capacidade dos sujeitos definirem seu destino individual e social. Problematizar a produção das cidades e do espaço urbano na escola, pela Geografia, é oferecer aos discentes um instrumental conceitual capaz de reconfigurar o lugar de tais sujeitos: agora, sujeitos produtores de sua própria história, de seus espaços.

Por fim, a Geografia escolar, ao promover a formação de conceitos, pode ressignificar a maneira pela qual os discentes experimentam a cidade e o urbano – não mais como “agentes” – passivos, conformados – e sim como “atores”, ativos e atuantes (FERREIRA, 2013). Portanto, uma “cidade dos cidadãos” (FERRÃO, 2015) diz respeito e, também começa, numa escola que fomenta espaços políticos para o exercício da cidadania e da verdadeira democracia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar uma experiência de desenvolvimento do raciocínio geográfico a partir da construção de conceitos na formação de professores de Geografia, no âmbito da disciplina de Geografia Urbana. Compreendendo que não é possível pressupor que o licenciando chega ao nível superior com proficiência no que diz respeito à articulação e operacionalização de conceitos capazes de produzirem leituras e interpretações da espacialidade dos fenômenos. Cabe, portanto, proporcionar, também no ensino superior, práticas que fomentem essas capacidades, sobretudo para romper e superar o ensino mnemônico, enfadonho e descolado das realidades dos discentes da educação básica. A partir de uma sequência didática executada com duas turmas de licenciatura, observamos a possibilidade de considerar as representações sociais dos discentes do nível superior como recurso para o desenvolvimento e a produção do conhecimento científico. Verificamos a viabilidade de fomentar, em diferentes etapas, os conceitos de cidade e urbano na licenciatura.

Cientes que a discussão não se esgota nessas páginas e, que outras experiências são de enorme valia para a contribuição no campo da formação de professores, pontuamos alguns

desafios: a) Superação do ensino baseado na memorização de conteúdos, a Geografia jornalística, descolada da realidade e de sua problematização; b) Avançar no entendimento em relação ao currículo apenas como um documento normativo, para que as contradições e múltiplas dimensões do espaço vivido dos discentes estejam contempladas no ensino de Geografia e, sobretudo, na escola; c) Não prescindir da construção de conceitos e do desenvolvimento do raciocínio geográfico na licenciatura.

## REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? terra Livre, São Paulo, n.16, p.133-152, 2001.

CAMPOS, Andreilino. Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. 4ª ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CAPEL, Horacio. La definición de lo Urbano. Estudios Geográficos, n.138-139, p.265-301, 1975.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). Crise urbana. São Paulo, Contexto. 2015.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. La utopía de la “gestión democrática de la ciudad”. Scripta Nova, vol. IX, n.194(1), 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. O Espaço urbano. 4ª edição, Editora Ática: São Paulo, 1999.

CRUZ, Walter Carmo. A “Teoria como caixa de ferramentas”: Reflexões sobre o uso dos conceitos na pesquisa em Geografia. In: Anais do X ENCONTRO ANPEGE, 2013, Campinas-SP, p.4454-4466.

DOS SANTOS, Renato Emerson. Sobre relações raciais no campo da geografia urbana brasileira: algumas notas introdutórias a partir dos eventos nacionais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). In: COSTA, Carmem Lúcia (org.). Gênero e diversidade na escola : espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. Dados eletrônicos. - Goiânia : Gráfica UFG, 2018

FERRÃO, João. Governança democrática metropolitana: como construir a “cidade dos cidadãos”. IN: FERREIRA, Alvaro et. al. Desafios da metropolização do Espaço. Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p.209-224.

FERREIRA, Alvaro. A imagem virtual transformada em paisagem e o desejo de esconder as tensões do espaço: por que falar em agentes, atores e mobilizações? I SIMEGER, Rio de Janeiro: Consequência, 2013.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: O ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, 30, p.419-439, 2017.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. Rio Negro de Janeiro: olhares geográficos de heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

HAESBAERT, Rogério. Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2014.

LEFEBVRE, Henri. A revolução urbana, Editora UFMG, 2002.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. 5ª edição, São Paulo: Centauro Editora, 2008.

LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. *GeoUSP, Espaço e Tempo*, São Paulo, n.24, pp.109-123, 2008.

MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: Planejamento urbano no Brasil. In: ARANTES, O.; VAIVER, C.; MARICATO, E. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos. 3ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Denílson Araújo. Colonialidade, biopolítica e racismo: uma análise das políticas urbanas na cidade do Rio de Janeiro. In: CRUZ, Walter do Carmo; OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Geografia e giro descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítica. 1ª edição, Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos?. *Caderno Prudentino de Geografia*, n.17, 1995.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O.; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 05–23, 2018. DOI: 10.46789/edugeo.v7i14.458. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/458>. Acesso em: 31 maio. 2022. 2017.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O.; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. XIII Colóquio Internacional de Geocrítica, Barcelona, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. São Paulo: Hucitec, 1993

SOUZA, Marcelo Lopes de. O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras. 2ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018.

SWYNGEDOUW, Erik. A cidade como um híbrido: natureza, sociedade e “urbanização-cyborg”. In Henri Acselrad (org.) A duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

TAVARES, Felipe Rangel. Metropolização do espaço e enredamentos de rebeldia e resistência: da biopolítica espacial de negação do ser política às tramas políticas de ação rebelde. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Rio de Janeiro, 2020.