

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O CONCEITO DE CIDADE EDUCADORA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA NO URBANO

GEOGRAPHICAL EDUCATION AND THE CONCEPT OF AN EDUCATING CITY FOR THE EXERCISE OF CITIZENSHIP IN THE URBAN

Josélia Carvalho de Araújo¹ - UERN
Moacir Vieira da Silva² - SEEC/RN; UFRN
Jucieude de Lucena Evangelista³ - UERN

RESUMO

Propõe discutir sobre educação geográfica no urbano a partir do conceito de cidade educadora. Apresenta uma metodologia para aprendizagem no exercício da cidadania no urbano, rico de conteúdos geográficos, os quais serão apropriados pelos cidadãos, se formados para viver *a* e *na* cidade. É resultado das reflexões entre professores da Educação Básica e da UERN – sobre a educação geográfica, suas lacunas, processos e necessidades, no contexto da geografia escolar. A metodologia para o trabalho foi a incursão bibliográfica sobre o tema cidade educadora, seguida da construção da proposição metodológica, arquitetada pelos sujeitos citados, considerando o pensamento dos alunos da referida escola, entre discussões e produções sobre o tema. Tal proposição é uma possibilidade didática para entender, pensar e compreender o urbano, a partir da vivência cidadã dos alunos, condição essencial de uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação geográfica; Espaço urbano; Cidadania; Cidade educadora

ABSTRACT

It proposes to discuss about geographic education in the urban from the concept of the educating city. Presents a methodology for learning in the exercise of citizenship in the urban, rich in geographic content, which will be appropriated by citizens, if formed to live "a" and "in" city. It is the result of reflections between teachers of Basic Education and UERN – on the geographic education, its gaps, processes and needs, in the context of school geography. The methodology for the work was the bibliographic incursion on the theme of educating city, followed by the construction of the methodological proposition, architected by the mentioned subjects, considering the thought of the students of the said school, between discussions and productions on the subject. Such a proposition is a didactic possibility to understand, think and understand the urban, from the citizen experience of the students, essential condition for meaningful learning.

KEYWORDS: Geographical education; Urban space; Citizenship; Educating city

DOI: 10.21920/recei72020617388400
<https://dx.doi.org/10.21920/recei72020617388400>

¹Licenciada, bacharel, mestre e doutora em geografia (UFRN); Professora do DGE/UERN/Mossoró e do Posensino. E-mail: joseliacarvalho@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7513-6621>.

²Licenciado em geografia pela UERN. Mestre e doutorando em geografia pela UFRN. Professor junto à SEEC-RN. E-mail: moacirvs31@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1628-0935>.

³Graduado em Comunicação Social. Mestre em Sociologia (UFPB). Doutor em Ciências Sociais (UFRN). Professor do DECOM/UERN e do Posensino. E-mail: jucieudelucena@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7921-9069>.

INTRODUÇÃO

O conceito de cidade educadora teve como marco o 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona/Espanha, 1990, que teve como objetivo refletir sobre a relação entre cidade e educação (CAVALCANTI, 2008), torna-se primordial para a educação geográfica, por ser a partir dele, considerando o cotidiano dos alunos, que o professor suscitará o exercício da cidadania, fazendo com que seus alunos estabeleçam relação entre o currículo próprio da geografia e a sua vivência, o seu cotidiano, o que resultará, inclusive, num processo transdisciplinar, ante à diversidade de processos e formas pelos quais o cidadão é interpelado a lidar no meio urbano para nele viver, e assim compreender o espaço.

Neste sentido, o conceito de cidade educadora pode ser assumido como o fio condutor de processos de ensino-aprendizagem próprios da geografia, não descuidando da formação do discente para o exercício da cidadania. E, considerando o cotidiano do aluno, como já é próprio para a abordagem de qualquer tema, na educação geográfica, esse *cotidiano* ganha lugar de destaque, uma vez que se manifesta permeado de conteúdos suscitadores de um rico debate em torno de temas contemporâneos, vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, orientando-os assim para um agir cidadão no meio urbano.

Porque entendemos ser importante valorizar o cotidiano do aluno para a construção do conhecimento geográfico a partir da sua vivência, concordamos com Calvalcanti (2008, p. 148) de que,

Entre as perspectivas [de estudo das cidades] está aquela que privilegia a dinâmica cotidiana intra-urbana da cidade, estudando aspectos da política urbana como o planejamento e a gestão; concepções de gestão e participação; problemas urbanos setoriais e outros. Estuda-se, assim, a produção do espaço urbano, relacionando a uma forma (a cidade) e a modos de vida.

Ao incorporarmos como ponto de partida do ensinar-aprender o cotidiano dos alunos, entramos em consonância às palavras de Cavalcanti (2008, p. 175): “[...] os temas estudados pela geografia urbana escolar devem ser tratados, partindo da paisagem, na sua dimensão local/global.” Desse modo, o cotidiano do aluno em formação se faz e refaz no *lugar*, enquanto espaço de sua vivência cidadina. Não há como prescindir da vivência do aluno ao tratar de temas urbanos presentes nos livros didáticos, sob pena de tolher a capacidade cognitiva do aluno em relação ao saber sistematizado pela humanidade, relegando-o a um mero expectador/ouvinte de conteúdos.

De outro modo, ao incorporar o cotidiano do aluno ao tratar temas próprios da educação geográfica, ter-se-á como resultados, além de uma compreensão/apropriação do objeto do conhecimento, uma formação para a cidadania, para viver *o* e *no* urbano, enquanto cidadão que produz espaço e que atua nesse espaço enquanto cidadão.

Basta trazer à tona o percurso feito pelo aluno entre casa-escola/escola-casa, por meio do qual a paisagem urbana se descortina sob uma infinidade de experiências, instigando-o à leitura dessa paisagem, a qual pode vir a ser explorada durante a aula, para o tratamento de diversos temas atinentes à geografia. Dessa forma,

Pela paisagem, percebe-se que, na cidade, as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa e em outros lugares de convivência. Esse fato faz com que haja uma forte relação entre as primeiras representações que se

têm sobre a cidade com aspectos do lugar, portanto, com o espaço vivido (CAVALCANTI, 2008, p. 175).

Suscitar no aluno a reflexão sobre a paisagem urbana do seu percurso cotidiano, assim como da sua vivência na cidade, é o primeiro passo para a compreensão da cidade enquanto educadora, por sua vez, assumir o desafio do ensinar geografia, construindo o conceito de espaço urbano a partir das premissas de *cidade educadora*.

E essa construção do conceito de espaço urbano não se faz por si só, antes, em função da educação do sujeito ora em formação, o qual já atua no meio urbano, desde o deslocar-se de casa à escola, ir às compras, praticar lazer, entre outros movimentos próprios de quem vive no meio urbano.

Desta forma, entendemos que “[...] compreender a cidade como educadora é destacar uma dimensão já constitutiva desse espaço, visando com isso favorecer explicitações de projetos educativos para ela” (CAVALCANTI, 2008, p. 151). Face à referida “dimensão constitutiva” da cidade, como propõe a autora, cabe ao professor de geografia mobilizar os conteúdos já presentes nas mentes dos alunos, apreendidos por sua vivência no espaço urbano, para promover a interação com o saber sistematizado, tornado esses alunos capazes de viver o urbano em sua plenitude, enquanto cidadãos produtores desse espaço. E viver em plenitude o espaço urbano consiste em atuar nesse espaço de forma orientada, consciente e responsável. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma sinalização adequada no espaço urbano, indicando seus conteúdos e processos; uma compreensão adequada de como viver em coletividade, com urbanidade, resultado do despertar cidadão decorrente de sua formação advinda da educação geográfica; e um agir em consonância às normas vigentes em todas as escalas nas quais este aluno-cidadão transita, em especial, aquelas afeitas à sua municipalidade.

Conceber uma cidade como educadora no processo de ensino-aprendizagem consiste numa relação dialética dos cidadãos com a sua cidade, mas também dessa mesma cidade com seus cidadãos, como recomenda Cavalcanti (2008, p. 149):

Esse entendimento considera relevante, para a compreensão da cidade, conhecer seus usos, os territórios apropriados e os grupos que deles se apropriam (e por que se apropriam), as possibilidades e os desejos de usos dos lugares por parte dos diversos grupos. Enfim, é importante conhecer *os cidadãos e sua relação com a cidade*. Porém, há que conhecer também *a relação da cidade com seus cidadãos*, já que ela é organizada e produzida em razão de viabilizar as atividades cotidianas que esses indivíduos realizam individual e coletivamente (grifos nossos).

Nesse movimento dialético entre *cidade* e *cidadão*, cumpre ao docente suscitar o debate de temas relevantes na educação geográfica, cujo sujeito central seja o seu aluno, dando-lhe voz, fazendo-o trazer, para as aulas de geografia o seu viver cotidiano, suas experiências, lutas e conquistas, enfim, *o cidadão e sua relação com a cidade*. De outra sorte, cumpre a esse mesmo docente apresentar a esse aluno-cidadão as normas e práticas urbanas decorrentes da gestão da sua municipalidade, suscitando até mesmo formas de participação-militância destes cidadãos, desde a mais tenra idade, como por ocasião das Conferências de Meio Ambiente, dos eventos de elaboração do Plano Diretor da cidade, e até mesmo do simples reivindicar de intervenções no trânsito em função da melhoria de mobilidade urbana para o pedestre. Dessa forma, o docente apresenta aos seus alunos *a relação da cidade com seus cidadãos*.

Educar em geografia a partir do conceito de *cidade educadora* resultará assim em preparar esse cidadão para relacionar-se com a sua cidade, participando ativamente dos eventos

que demandam a sua participação, relacionados à gestão e ao planejamento urbanos; usufruindo da sinalização adequada à sua orientação, viabilizadora de um deslocamento seguro e bem orientado, otimizador do seu tempo de percurso, em seu direito de ir e vir; por fim, agindo de modo responsável no espaço urbano, preservando-o de quaisquer tipo de poluição, de qualquer conflito de interesse com os demais cidadãos, construindo assim práticas de urbanidade próprias de um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Nesse sentido, configura-se uma relação da cidade – enquanto ente constitutivo do Estado – para com seu cidadão. E, ao buscar junto a este ente estatal melhorias para a sua vida na cidade, configura-se uma relação do cidadão para com a sua cidade. Enfim, o cidadão constrói a cidade, e é por ela construído.

Antes de adentrarmos às discussões mais específicas desse trabalho, consideramos relevante destacar que esse texto é fruto dos inúmeros diálogos estabelecidos entre os professores da Escola Estadual José de Freitas Nobre¹, enquanto colaboradores das práticas de estágio supervisionado em Geografia, e os docentes supervisores desta disciplina de estágio da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A parceria estabelecida entre os professores desses ambientes educacionais tem fomentado debates de extrema relevância no âmbito da educação geográfica. E, além disso, tem propiciado a construção e a estruturação de novas estratégias didáticas que buscam tornar o processo de ensino-aprendizagem dessa ciência geográfica mais significativo.

Assim sendo, as reflexões ora apresentadas, bem como a proposição da qual trata o texto foram, num primeiro momento da metodologia do trabalho, resultado de discussões entre estagiários, supervisor acadêmico de estágio e supervisor de campo de estágio, com vistas à preparação das aulas a serem ministradas pelos estagiários na citada escola. Tais discussões partiram de um criterioso levantamento bibliográfico de publicações atinentes ao urbano, à cidade e à cidadania, tendo como fio condutor o tema *cidade educadora*. Referimo-nos a um levantamento criterioso porque, quando aos temas *urbano*, *cidade* e *cidadania*, estes são correntes nos livros didáticos de geografia adotados na Educação Básica. Enquanto que o tema *cidade educadora*, no âmbito da ciência geográfica, ainda é escasso o seu tratamento, limitando-se a publicações em periódicos e eventos, e muito raramente sendo tratados em livros.

A partir das discussões desenvolvidas, restou claro que o tema *cidade educadora* ainda é pouco familiar no ambiente escolar, apesar de sua eficácia como fio condutor para o estudo da cidade e do urbano, se quisermos desenvolver uma educação geográfica voltada para a formação integral do ser, enquanto cidadão cidadão. Foi então que decidimos por empreender uma proposição de educação geográfica voltada para o urbano, a partir do conceito de cidade educadora, a qual está exposta mais adiante nesse texto.

Como prática da experiência de estágio supervisionado em geografia, ao tratarmos os conceitos de urbano e cidade nas aulas de geografia, exercitamos a proposta citada, resultando em aulas satisfatórias, permeadas de discussões entre alunos e professores, produções textuais e atividades de leitura da paisagem da cidade, com vistas a fomentar discussões nas aulas seguintes.

Por fim, com última parte da metodologia do trabalho, tivemos como resultado os relatórios de estágio, cujo exame serviu de base para o texto ora apresentado.

Ao empreendemos essa prática de estágio, em sintonia com as demandas da academia e a produção científica contemporânea, a referida escola se torna campo de formação para o professor de geografia, pelo fato de receber os estagiários do Curso de Licenciatura em Geografia da UERN. Torna-se também campo de pesquisa, uma vez empreendidas discussões e investigações em torno da prática dos docentes em geografia lotados na escola, bem como junto

¹Instituição de ensino localizada na cidade de Mossoró – Rio Grande do Norte; e vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC-RN) – rede estadual de ensino.

aos seus discentes, buscando acompanhar o desenvolvimento da reflexão destes em torno da aprendizagem em geografia. Ademais, de igual importância se faz o processo contínuo de renovação da prática dos docentes envolvidos no processo, seja os da UERN, seja os da Escola Freitas Nobre.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO CONCEITO DE ESPAÇO URBANO

Para que adentremos o conceito de espaço urbano, vem-nos antes o conceito de espaço, o qual é considerado algo abstrato, uma extensão, uma distância, um ente geral e dado – são essas as primeiras manifestações utilizadas por Moreira (2017) para qualificar o conceito de espaço. Admitindo diversas acepções, o termo *espaço* está presente no vocábulo de uso corrente, tanto no cotidiano quanto no âmbito das ciências. Expressões como espaço econômico, espaço sideral, espaço arquitetônico, espaço artístico, espaço topológico, entre outros, ilustram a diversidade de seu uso (CORRÊA, 2000). Nesse mesmo contexto, Dantas; Morais (2012) asseveram e indagam em seguida que “[...] o espaço parece ser *transversal a diferentes experiências de vida*”. [...] qual a especificidade e o sentido de espaço na ciência geográfica?” (p. 19, grifos nossos).

Para uma resposta objetiva à provocação das autoras, podemos afirmar que o espaço, e especificadamente, o *espaço geográfico* – conceito-chave e objeto de estudo da ciência geográfica – é a natureza transformada pelo homem por meio do seu trabalho; é uma produção humana, um produto das relações de trabalho, por meio das técnicas, modificando a natureza (DANTAS; MORAIS, 2012). E assim sendo, esse espaço não está distante do cotidiano do aluno, antes, deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem na educação geográfica. Esse espaço geográfico cada vez mais, faz-se urbano, à medida que a sociedade avança na apropriação das técnicas, como forma de transformar o meio. Assim, entender esse mundo em constante transformação – o espaço geográfico – faz-se mister na geografia.

Na verdade, no dizer de Santos (2013), vivemos o meio *técnico-científico-informacional*, o qual faz da cidade o seu ponto nodal de processos urbanos, os quais também se manifestam no campo, igualmente prenhe do urbano, entendido enquanto modo de vida, enquanto processo, prescindindo da forma *cidade* para poder dizer-se urbano. Já não mais se faz necessário tratar o campo em dualidade à cidade, e nem o urbano em dualidade ao rural. Antes, cumpre à educação geográfica apresentar aos seus educandos a relação campo-cidade, conduzindo-os à compreensão de processos tecidos em função da produção da vida cotidiana que se expressa cada vez mais urbana.

Para alcançar o patamar de entendimento que a ciência geográfica tem hoje sobre o conceito de espaço, diversas elucidções foram desenvolvidas com a finalidade de melhor explicá-lo. A cada momento histórico do desenvolvimento das ideias e do pensamento geográfico, o espaço ganhou diferentes formas de apreensão, bem como diferentes postos de destaque no debate geográfico. Contudo, é importante destacar que os diálogos teóricos acerca desse conceito não são um debate conclusivo, mas um campo de debate que necessita de novas e constantes reflexões. E essa será sempre a função da educação geográfica, desde o nível da Educação Básica até o nível acadêmico: ampliar o debate em torno do conceito de espaço geográfico, preparando seus aprendentes para melhor apreender suas expressões e analisá-lo.

Em uma definição inicial desse conceito, os primeiros autores que se propuseram a defini-lo no âmbito da Geografia assinalavam que o espaço correspondia à superfície terrestre. Essa interpretação naturalizante do espaço, e nesse caso, do espaço geográfico, foi, durante muitos anos, incorporada nas discussões acadêmicas, e marcou a maneira como os saberes geográficos chegaram e se perpetuaram nos ambientes escolares e nos livros didáticos (SOUZA, 2013).

Outras formas de compreensão/definição de espaço geográfico podem ser destacadas, como: o entendimento de espaço a partir da organização da sociedade e de seus elementos sobre o meio - uma ideia vinculada à Nova Geografia; ou, a concepção de espaço como uma construção intelectual, um espaço absoluto, não existindo realmente na sociedade - sendo um quadro de referência que não deriva da experiência (visão hartshorniana); ou ainda, o conceito do espaço interligado às questões subjetivas, individuais e culturais - compreendido como sendo o meio de vivência dos indivíduos, lócus no qual estes imprimem seus valores, suas marcas e suas ideias (geografia humanista) (CORRÊA, 2000); e o entendimento do espaço geográfico como um conjunto indissociável de sistemas de ações e de sistemas de objetos; isto é, de elementos artificiais e das ações antrópicas, que manuseiam os instrumentos (os arsenais técnicos) para construir e transformar o meio, seja ele natural ou humano - perspectiva miltoniana (SANTOS, 2006).

Com tantas definições e compreensões em torno desse conceito, outro questionamento é levantado: como o espaço geográfico é operacionalizado (concebido/apreendido) dentro do processo de ensino-aprendizagem da educação geográfica? Em seu texto *“A representação do espaço geográfico na educação básica”*, Ferretti (2014) traz algumas ideias que dão subsídio para refletir sobre tal indagação. Ele enfatiza, por exemplo, que o ensino desse conceito nos ambientes escolares se orientou, na maioria das vezes, por um caminho próprio e destoante das discussões acadêmicas, e isso resultou na “[...] atual dificuldade em conceber (compreender) unicamente um conceito ou uma metodologia à disciplina [...]”, demandando a superação dessa dissociação entre o escolar e o acadêmico, se se quer uma educação geográfica eficaz (p. 264). E ainda reforça:

A dificuldade em entender os conceitos geográficos em sua aplicação ao ensino acaba por definir uma relação com o conhecimento geográfico, focada em uma sociologia (como crítica social), ou na história do espaço (para explicar a ocupação dos territórios), mas com dificuldades em relacionar os conceitos à realidade dos espaços geográficos (FERRETTI, 2014, p. 264).

Complementando os pensamentos expostos, apontamos que é preciso uma compreensão efetiva dos conceitos que embasam a geografia, de modo que estes sejam apreendidos de forma significativa - ou seja, mais do que elementos teóricos, abstratos, sem sentido e significado, porque carecem de uma aproximação com o cotidiano do aluno para que possa ter significado em sua aprendizagem. É necessário que os discentes possam perceber, diante de sua cotidianidade, a materialização desses saberes, e estabelecer um diálogo real entre o conhecimento formal e a realidade vivida. E é, nessa seara, que entra o conceito de cidade educadora, enquanto caminho para a formação cidadã, para viver *o* e *no* urbano de modo a exercer a sua cidadania.

Nessa mesma perspectiva, Cavalcanti (2010, p. 7) enfatiza:

A formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Seguindo as contribuições de Vygotsky, há uma relação necessária entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. [...] O professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Para formar um pensamento espacial, é necessário que eles formem conceitos geográficos abrangentes, que são ferramentas fundamentais para compreender os diversos espaços, para localizar e analisar os significados dos lugares e sua relação com a vida cotidiana.

Frente às discussões até então apresentadas, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposição metodológica para a construção do conceito de espaço urbano a partir da temática *cidade educadora* na educação geográfica, de modo a contribuir didática e significativamente no processo de ensino-aprendizagem desse saber, bem como suscitar o exercício da cidadania aos aprendentes da educação geográfica. Escolhemos o conceito de espaço urbano como elemento central de nossa proposta metodológica, pois compreendemos que o espaço, enquanto totalidade (SANTOS, 2006), pode ser melhor apreendido a partir dos recortes espaciais que se aproximam o sujeito e o saber mais global. E assim, da escala local – o espaço urbano vivido pelo aluno –, saberá ele chegar à compreensão de escalas mais amplas, chegando ao nível da escala global, oportunizando assim uma melhor compreensão de mundo. Dessa forma, os conteúdos atinentes ao currículo em geografia na Educação Básica ganham significado, porque partem do próximo, indo até o distante, até mesmo ao nível de abstração que alguns temas em geografia demandam.

Sobre tais percursos, Santos (2006) aponta que é de responsabilidade do geógrafo – e, por decorrência, o professor de geografia: “[...] propor uma visão totalizante do mundo, *mas é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber*, isto é, de um aspecto da realidade global” (p. 73, grifos nossos). O autor ainda ressalta que é necessário oferecer um conjunto de conceitos “[...] capaz de reproduzir, na inteligência, as situações reais enxergadas do ponto de vista [...]”; e propõe como alternativa: “[...] partir da totalidade concreta como ela se apresenta [...] totalidade empírica [...] para examinar as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares” (SANTOS, 2006, p. 73).

Dando prosseguimento à discussão sobre espaço geográfico, podemos afirmar que este é apresentado também como

[...] um produto material em relação com outros elementos materiais – entre outros, os homens, que entram também em relações sociais determinadas, que dão ao espaço (bem como a outros elementos da combinação) *uma forma, uma função e uma significação social* (CASTELLS, 1983, p. 146, grifos nossos).

Ao considerarmos as noções e *forma, função e significação social* expostas pelo autor, identificamos, respectivamente: na forma, a paisagem, enquanto materialização do processo de produção do espaço; na função, o modo como o capital e a sociedade se apropriam do espaço no seu processo de reprodução; e na significação social, o uso político do espaço por atores sociais diversos – o capital, a sociedade e o Estado. Ainda fazendo menção a esses termos, vemos que estamos diante de elementos presentes no espaço, os quais carecem permanentemente de uma análise ou uma leitura para a apreensão. Mas, para este fim, há que primeiro termos clareza com relação à definição de *espaço urbano*, bem como ao seu processo de reprodução, posto que é o foco principal junto ao qual dialogamos com o conceito de cidade educadora.

Castells (1983) aponta que “[...] o espaço, socialmente falando, assim como o tempo, é uma conjuntura, isto é, uma *articulação de práticas históricas concretas* (p. 472, grifos nossos)”. Desta conformação de “práticas históricas concretas”, é que o espaço – em discussão, o espaço urbano – está em permanente processo produção-reprodução, por assim dizer, em permanente elaboração, face aos estágios da produção, da técnica, do consumo, entre outros, que a sociedade presente neste espaço atinge. Neste sentido, é pertinente frisar que “[...] o espaço urbano é estruturado, quer dizer, ele não está organizado ao acaso, e os processos sociais que se ligam a ele exprimem, ao especificá-los, os determinismos de cada tipo e de cada período da organização social” (CASTELLS, 1983, p. 472).

Postas estas discussões sobre a reprodução e estruturação do espaço urbano, há que empreendermos a sua compreensão, donde nos vem a proposição de Castells (1983, p. 264), indicando que “[...] a análise do espaço institucional lembra assim a determinação econômica da estrutura urbana e introduz à dinâmica social, quer dizer a luta política, que está no centro de toda análise concreta da transformação de uma cidade”. Frente a tal ideia, devemos então buscar os elementos que influenciam na sua produção, lembrando que eles estão presentes nos sistemas econômicos, político e ideológico (CASTELLS, 1983, p. 264), e que o cidadão – em especial, o discente em formação – encontra-se inserido nesse espaço em construção, carecendo assim compreendê-lo para poder então apropriar-se dele enquanto cidadão. Para este fim, concorrem processo de participação cidadã, de acesso à informação, de participação política e de “consumo do urbano” por estes cidadãos em formação.

Ainda quanto ao espaço urbano, Harvey (1980) defende, por exemplo, que “[...] o procedimento utilizado é o de que uma vez descoberto o que é espaço e descobertos os modos de representá-lo, podemos, então, avançar em nossa análise do fenômeno urbano [...]” (p. 5), inserindo nossa compreensão da conduta humana. O citado autor avança na defesa, frisando que “[...] a única estrutura conceitual adequada para entender a cidade é a que inclui e se edifica ao mesmo tempo sobre as imaginações sociológica e geográfica” (HARVEY, 1980, p. 5). Desse ponto de vista, depreendemos apresentar-se imperativo no trabalho da educação geográfica a formação do sujeito que vive *no* e *o* urbano, construindo-o, influenciando-o, e dele usufruindo ou participando enquanto cidadão. E para alcançar esse nível de inserção e apropriação do espaço urbano, o educando demanda uma significativa educação geográfica, que o forme enquanto cidadão, indo além do mero conteudismo geográfico. Há que ser-lhe apresentado/experimentado, sim, objetos do conhecimento próximo à sua vivência cotidiana, para que possa apreender e compreender o espaço urbano, para nele poder atuar de forma cidadã.

Assim, resgatando os termos “imaginações sociológica e geográfica” entendemos, a partir do pensamento do autor, que, para compreendermos o espaço urbano, não podemos prescindir de uma leitura de como a sociedade se estrutura, dado que o espaço geográfico, como sabemos, é um produto social historicamente determinado, permeado pelas relações humanas que concorrem para este fim.

Retomando o pensamento de Castells (1983) sobre a apreensão do espaço urbano, vemos que esse espaço não é um texto finalizado, mas uma imagem em devir, reestruturada, com um campo simbólico que se transforma à medida da produção de um conteúdo ideológico pelas práticas sociais que agem *na* e *sobre* a unidade urbana. Se aceitarmos essa afirmação, assumimos o desafio de procedermos à sua permanente leitura, que se constitui pelo processo de uso, que por sua vez constitui também uma experiência que é histórica, social e cultural.

Assim, o espaço é significado à medida que é engendrado e engendra também a construção de significados. Tal leitura, considerando os processos mais atuais, remete-nos a novas discussões sobre a complexidade do espaço urbano, quais sejam: sobre o meio técnico-científico-informacional, a globalização, a mundialização, entre outras temáticas, as quais são permanentemente trabalhadas nas aulas de geografia, carecendo assim aproximar esses conteúdos da vivência ou do cotidiano dos alunos, razão pela qual o conceito de cidade educadora se faz uma via eficaz para uma aprendizagem significativa sobre o conceito de espaço urbano.

A produção voltada para o atendimento de uma economia cada vez mais globalizada, geradora de intensos fluxos de produção e circulação, os quais tanto emanam do espaço urbano, em sua maioria, quanto incidem sobre ou estão associados a ele. Assim, enfatizamos que, sendo o espaço urbano o contexto no qual a maior parte da sociedade está inserida, tal condição favorece então a apreensão do conceito de espaço por parte do alunado da educação geográfica.

E a partir da escala do local – do espaço urbano no qual está inserido –, atingirá, via processo de abstração, à escala global, abrangendo assim as diversas temáticas inerentes ao currículo de geografia na Educação Básica.

Dado o caráter processual de produção do espaço urbano, o substrato da vida social contribui para o desenvolvimento de novas relações no processo de urbanização, que, como já concordamos com Castells (1983), é um processo – ou no seu dizer, um “texto” inacabado, demandando, permanentemente, e cada vez mais, uma renovada leitura. Por assim dizer, é um texto *escrito*, nesse contexto informacional, por uma infinidade de atores, segundo uma diversidade de ideologias, interesses e demandas. Cumpre então à educação geográfica potencializar, por meio de um processo de formação cidadã, esses atores, para que se façam atuantes no espaço urbano.

Uma vez que consideramos a constituição em processo do espaço urbano, podemos considerar também o caráter processual do sujeito formado *no e pelo* uso desse espaço. Assim, a experiência com o espaço guarda as marcas do sujeito que o produz, mas também inscreve nele traços de condicionantes físicos e simbólicos que podem ser opostos, mas também complementares: da interdição e do livre uso; da fruição e da não fruição; do funcional e do estético; do sagrado e do profano; do material e do virtual; da comunicação que a cidade realiza através de fluxos materiais e simbólicos que demarcam espaços e constroem laços de pertencimento e de estranhamento; das sonoridades, que também comunicam os humores e a pulsação da vida social e política; pelo urbano, ora vazio, ora repleto de sujeitos, cuja ocupação define seu significado. É desse urbano que o discente da Educação Básica participa, apreende, influencia, uma vez devidamente formado, sendo-lhes apresentados os conceitos norteadores dessa formação. Por fim, há que ser sujeito desse espaço, tal qual o deva ser no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação geográfica.

PARA CONSTRUIR O CONCEITO DE ESPAÇO URBANO

Novidade já não é mais afirmar que a maior parte da humanidade vive hoje no meio urbano. O trecho a seguir apenas ratifica: “As cidades, locais complexos que abrigam a maior parte da população, são de fundamental importância para a construção da vida social” (CAVALCANTI, 2008, p. 148). Ora, se as cidades concentram a maior parte da população, concentram igualmente uma diversidade de grupos sociais distintos que constroem o espaço urbano, conformando-se aí uma infinidade de jogos de interesse, requerendo, cada vez mais, a necessidade de saber conviver em sociedade, saber participar de uma vida coletiva ou um espaço público. É neste sentido que se faz mister à educação geográfica formar o cidadão para viver e construir esse espaço, e no contexto urbano

Entendemos que não basta ao professor de geografia, no exercício da educação geográfica, tecer informações a este respeito ante seus alunos, sob pena de enveredar por um discurso enfadonho, pouco compreensível, porque distante da vivência do aluno. Muito mais significativo será fazer dessa informação um recurso didático junto às mentes dos alunos, as quais, elas mesmas, estão permeadas de experiências vividas nesse espaço urbano. E assim, incorporar a vivência do aluno como ponto de partida para compreender o urbano, preparando-o para o efetivo exercício do conceito de cidade educadora, pelo qual o cidadão se apropria do espaço urbano, lançando mão das informações contidas neste espaço, engajando-se em eventos os mais diversos possíveis, exercitando a prática do consumo junto ao comércio e aos serviços, até mesmo participando da preservação ambiental neste espaço, bem como do seu patrimônio cultural. Em suma, exercitando sua participação cidadã na cidade.

Isto porque,

Para a formação do sujeito e do cidadão, há diferença significativa entre, por exemplo, viver em um ambiente urbano degradado, sem sinalização, sem nomes de ruas, sem espaços públicos, e viver em ambientes bem cuidados, preservados em sua natureza, com equipamentos conservados, com sinalização adequada, com espaços públicos para praticar lazer e cultura. No entanto, o reconhecimento dessa diferença e a incorporação dessas necessidades em planos de gestão das cidades dependem de leituras mais abrangentes dessas cidades, o que, por sua vez, depende da participação e da formação dos sujeitos que as habitam (CAVALCANTI, 2008, p. 150).

Partindo do ambiente vivenciado pelo aluno, seja ele degradado ou bem cuidado, o professor faz valer a recomendação didática de partir dos saberes prévios/cotidianos dos discentes para poder proceder à apresentação dos conhecimentos construídos pela sociedade, e elaborar novos saberes, o que apresentamos como proposição metodológica a partir do conceito de *cidade educadora*, para então construir o conceito de espaço urbano junto aos discentes da Educação Básica.

Quanto à cidade, Cavalcanti (2008, p. 149) defende que,

[...] se a cidade é um espaço público por conter a complexidade da coexistência humana, por se constituir no ambiente da vida coletiva, ela tem a responsabilidade de viabilizar, permitir e incentivar essa vida coletiva, essa coexistência humana, como base em princípios e valores validados em contextos históricos e sociais determinados. Para tanto, a cidade conta com vários agentes, que realizam diferentes atividades educativas (agências de trânsito e ambientais, escolas, ONGs⁵). Mas ela mesma é um agente educativo. A cidade educadora, ainda que não intencionalmente, pois forma valores, comportamentos; ela informa com seu arranjo espacial, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita.

O pensamento da autora atesta a cidade como conteúdo e metodologia para o trabalho sobre o conceito de espaço urbano na educação geográfica. Mas não só a cidade em si, antes, a visão que os discentes têm da cidade na qual estão inseridos ou com a qual têm relações. Enfim, o saber até então apreendido pelos discentes sobre o espaço urbano do seu cotidiano. Partir da vivência do aluno, do que ele já sabe, viabiliza conduzi-lo ao que ele virá a saber, pondo em prática assim a clássica *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* de Vygotsky (CAVALCANTI, 2014), a qual consiste na relação diferencial entre o sujeito aprendente real – aquilo que o aluno consegue saber, sozinho, no momento presente – e o sujeito aprendente potencial – aquilo que ele conseguirá saber, se posto em relação com outros sujeitos aprendentes, mais experientes. E assim, essa experiência da ZDP potencializará o aprendizado do aluno, antecipando conhecimentos futuros.

É então, concordando com o pensamento da autora, que buscamos desenvolver, ao longo da parceria por ocasião da prática de estágio supervisionado em geografia da UERN e a rede estadual de ensino – e especificadamente, na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre – o conceito de espaço urbano a partir da vida cotidiana dos alunos da Educação Básica. Neste sentido, tomamos como referência as três premissas para um projeto de *cidade educadora*, apresentadas por Figueras (2002, p. 19) apud Cavalcanti (2008, p. 149), a saber:

⁵ Organizações Não Governamentais.

- a) *informação compreensível e discriminada para a cidadania;*
 b) *participação dos cidadãos e das instituições e associações;*
 c) *avaliação de propostas e ações.*

Assim, ao construirmos o conceito de espaço urbano com os alunos da Educação Básica, levamos em consideração essas noções, desenvolvendo atividades como: discussão em grupos e exposição coletiva; elaboração de textos e apresentação coletiva; incentivo à busca prévia de notícias sobre a participação em eventos de representação cidadã, e apresentação dessas atividades na sala de aula, seguida de discussão.

Elencamos no quadro 01, a seguir, conforme as premissas supracitadas, temáticas e atividades que podem ser desenvolvidas na educação geográfica, tendo a cidade como um recurso aliado metodológico para a construção do conceito de espaço urbano.

Quadro 01: Temáticas e atividades para a construção do conceito de espaço urbano

Premissa A: informação compreensível e discriminada para a cidadania	
<i>Temática</i>	<i>Atividades</i>
Sinalização em geral na cidade: trânsito, turística, de obras, nos ambientes comerciais, nos serviços públicos, e na própria escola.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar a turma em grupos, segundo cada tipo de sinalização, pedir que os alunos façam observações e anotações quanto à leitura da paisagem, no percurso casa-escola/escola-casa, e tragam para apresentação e discussão em sala; ▪ Elaborar um documento com a turma, apontando carências de sinalização na cidade, e solicitar à direção da escola para pleitear junto à municipalidade para sanar tais carências; ▪ Discutir com os alunos sobre condutas a serem assumidas ante carências de informação, e encorajá-los a exercer sua cidadania, e relatar em sala quando oportuno; ▪ Promover uma produção textual sobre espaço urbano a partir dessas discussões.
Premissa B: participação dos cidadãos e das instituições e associações	
<i>Temática</i>	<i>Atividades</i>
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por ocasião da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, organizada pelo Ministério da Educação e Cultura, ler e discutir os subsídios textuais preparados para serem utilizados nas escolas; ▪ Realizar a conferência nos ambientes escolares, elegendo os representantes, conforme indicado pela programação do Ministério da Educação, incentivando-os a participar em instâncias mais amplas de representação cidadã; ▪ Terminado todo o processo de realização da referida conferência, até o nível nacional, promover um momento com toda a escola para apresentar os resultados alcançados e indicar condutas cidadã a serem assumidas pela comunidade escolar; ▪ Promover uma produção textual sobre espaço urbano e a problemática ambiental a partir dessas discussões.
Premissa C: avaliação de propostas e ações	
<i>Temática</i>	<i>Atividades</i>
Mobilidade Urbana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incentivar a busca de notícias junto aos veículos de comunicação sobre mudanças no sistema de trânsito e transportes no ambiente urbano em que os alunos moram;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir que os alunos façam entrevistas junto aos seus pais e/ou condutores no percurso casa-escola/escola-casa sobre tais mudanças; ▪ Apresentar e discutir em sala de aula; ▪ Promover uma produção coletiva de um documento que apresente as diversas opiniões, a ser entregue, por intermédio da direção da escola, à secretaria de trânsito e transportes, da municipalidade.
Desenvolvimento sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educar para a ocupação de espaços e signos de distinção social; ▪ Promover a urbanização funcional e estética do urbano pelo poder público; ▪ Incentivar a apropriação funcional e estética do urbano pelos sujeitos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Cavalcanti (2008, com adaptações).

Conforme expusemos no quadro anterior, a partir dessas temáticas presentes nas premissas do conceito de *cidade educadora*, na geografia, vale dizer – sinalização em geral na cidade, meio ambiente, mobilidade urbana e desenvolvimento sociocultural –, lançamos um olhar sobre o conceito de espaço urbano, e sobre como ele pode ser abordado na educação geográfica, visando à sua construção por parte dos alunos, tendo por base a vivência destes, porque

A escola tem uma possibilidade grande de realizar essa formação, na medida em que é um território compartilhado, onde são possíveis experiências de intercâmbio e de relações sociais diversas, onde são possíveis reflexões e construção de conhecimentos, onde é possível circular informações sobre o espaço urbano em sua complexidade e sobre a responsabilidade da participação do cidadão na produção desse espaço (CAVALCANTI, 2008, p. 150).

Advertimos, entretanto, que as informações contidas no quadro anterior, as quais constituem a proposição para a construção do conceito de espaço urbano junto aos discentes a partir das premissas da *cidade educadora* não são em si um arcabouço monólito a ser seguido. Antes, uma proposição a ser adaptada pelo professor, à baila da vivência dos alunos. Desta forma, a partir das suas vivências e do diálogo empreendido do processo de ensino-aprendizagem na educação geográfica, o docente encontrará formas de pôr em prática o que ora apresentamos como proposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar o conceito de espaço urbano junto aos alunos da Educação Básica consiste, em primeiro lugar, ter clareza do conceito de espaço, do seu lugar nas discussões teóricas da geografia, ladeadas das discussões atinentes a outros conceitos fundantes da geografia, como região, paisagem, território e lugar. De posse deste aporte teórico, o professor poderá proceder então à leitura da rica empiria na qual está inserido o seu alunado, o que resultará numa permanente elaboração de novos conhecimentos no âmbito da educação geográfica na escola.

As proposições de ensino para a educação geográfica, a exemplo da apresentada nesse artigo, preconizam a importância de considerar os saberes prévios e cotidianos do aluno, para só então trabalhar e desenvolver os conteúdos sistematizados e construídos pela sociedade; tais recursos didático-metodológicos, enquanto elementos facilitadores, podem viabilizar o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos geográficos, tornando antes, saberes abstratos, os qual, à luz da teoria, pode-se ler a realidade.

A proposição exposta nesse trabalho faz esse diálogo entre o saber formal e a realidade do aluno; ela aproxima esses sujeitos ao conhecimento sistematizado, e ainda, os faz pensar e refletir sobre esse espaço de vivência – vendo a necessidade da busca incessante por uma cidadania plena – ou seja, estamos frente uma cidade que educa – uma *cidade educadora*.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

CORRÊA, Roberto L. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DANTAS, Eugenia M.; MORAIS, Ione Rodrigues D. **Organização do espaço**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2012.

FERRETTI, Orlando. A representação do espaço geográfico na educação básica. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.261-281, 2014.

HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

MOREIRA, Ruy. Espaço. **Geographia**, Niterói, v. 19, n. 41, p.142-143, 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo; Razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

Submetido em: fevereiro de 2020

Aprovado em: agosto de 2020