

## ARTIGO

### A PRODUÇÃO DO ESPAÇO NA GEOGRAFIA ESCOLAR: NOTAS PRELIMINARES DE UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Tiago Santos de Vasconcelos<sup>1</sup>

#### RESUMO

A geografia escolar no Brasil é oficialmente orientada por alguns documentos oficiais, que determinam, especialmente, os conteúdos a serem trabalhados ao longo da educação básica. A geografia escolar já passou por muitas transformações e na contemporaneidade carece, em nosso entender, de novas proposições teórico-metodológicas para dar conta dos processos socioespaciais correntes. Nesse sentido, um dos temas de maior relevância na atualidade é o espaço urbano em suas múltiplas problemáticas. Este texto objetiva traçar, ainda em caráter preliminar, a importância do desenvolvimento de uma abordagem escolar do espaço urbano a partir do seu processo de produção, evidenciando os agentes envolvidos, os processos relacionados, com suas múltiplas implicações, bem como as transformações humanas inexoráveis. Nesta seara ganha destaque a necessidade de uma abordagem escolar que enfatize o espaço enquanto mercadoria para estimular o entendimento de diversos processos sócio-espaciais, como a segregação espacial, a especulação imobiliária, a gentrificação e as políticas públicas urbanas.

**Palavras-chave:** Geografia escolar. Geografia crítica. Currículo. Espaço urbano.

#### 1 TRAÇANDO NOSSO PERCURSO

A geografia escolar está em crise. A afirmação pode soar extremista ou, ainda, alarmista, contudo é uma verdade irrefutável. A despeito das crises que se sucedem no seio da ciência geográfica ou dos profundos questionamentos acerca da instituição escolar, a

---

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio. Professor de Geografia da Escola Sesc de Ensino médio. Email: [tiagovasc@globo.com](mailto:tiagovasc@globo.com)

geografia da sala de aula encontra-se numa profunda busca por sentido. Em outros termos, o professor de geografia navega no mar agitado das transformações sociais e políticas (inclusive das sortidas e sucessivas propostas educacionais que orientam o ensino no país), em que um denso nevoeiro de “incertezas-retrocessos-cobranças” dificulta o trajeto da embarcação, especialmente sua atracagem num porto seguro.

É bastante comum encontrar pelas salas de aula do Brasil a chamada “geografia escolar tradicional”, estruturada em torno de um currículo centrado na descrição do espaço geográfico, encarado como homogêneo, não-contraditório, sem crises (CARVALHO, 2007). A disciplina escolar “Geografia”, instituída concomitantemente à universalização da educação pública, no século XIX, a partir dos ideais iluministas de crença no poder igualizador da razão humana. O período mencionado foi de consolidação do Estado Nacional e do capitalismo, sob hegemonia da burguesia, que insere a geografia, a história e a língua nacional nos currículos escolares como poderosos instrumentos para garantir a reprodução do capital e consolidar o Estado nacional “a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comuns. Para construir a nacionalidade, uma identidade nacional, faz-se necessário anular as diferenças como diferenças e forjar uma unidade ideal” (PEREIRA, 1999, p. 27).

Por conseguinte, “trabalha com abstrações, quando o objeto é o mundo concreto, e fala da atualidade sem colocar um único dado político” (CARVALHO, 2007, p. 30-31), privilegiando uma dualização do estudo do espaço geográfico entre homem e natureza fruto “da minimização das relações sociais ou também da separação entre relações sociais e relações homem/natureza” (PEREIRA, 1999, p. 32). Esta perspectiva dicotômica, presente tanto nos currículos, quanto na prática docente, ainda hoje, provoca uma visão fragmentada do espaço geográfico, reforçando a ideia de que não é preciso compreender a relação homem-natureza, mas recrudescer a crença de que as aulas de geografia se ocupa, basicamente, como afirma Pereira (1999), de “uma nomenclatura vazia” em favor da consolidação dos ideais do Estado Nacional. Evidencia-se, assim, a consagração

De um determinado modelo de geografia escolar que vem sendo reproduzido desde as suas origens até os dias atuais. Essa geografia, denominada tradicional, se estabeleceu marcada por traços que demonstram sobretudo a fragmentação da realidade e o privilegiamento do natural em detrimento do humano. (PEREIRA, 1999, p. 33).

Neste mesmo sentido, anteriormente, caminhou o pensamento de Lacoste (1988) ao denunciar que a chamada “geografia escolar” serve “como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios”. A advertência dele parece ainda ser bastante atual, tendo em vista os diversos debates que ocorrem acerca da real função do saber geográfico apresentado nas escolas, comumente relacionado à memorização, à superficialidade e à distância da realidade vivida dos alunos. E, ainda, a despeito da validade estratégica defendida pelo autor de que “a geografia – em princípio, serve para fazer a guerra” – é bastante válida a ideia de que a geografia escolar não pode manter-se atrelada aos seus princípios originais, guardando conteúdos inócuos e distantes da realidade socioespacial dos estudantes.

Dessa forma, o “saber transmitido pela geografia tradicional elimina o raciocínio e a compreensão e *leva à mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear que, mais uma vez evidencia a precedência do natural sobre social, para que o social seja visto como natural.*” (PEREIRA, 1999, p. 30, grifo nosso). Mais contundente é Carvalho (2007, p. 29) ao garantir que o ensino de geografia sempre foi baseado “na memorização de nomes, quer de rios, de montanhas, de cidades, ou de qualquer outro aspecto do espaço, desde o seu surgimento como disciplina escolar.”

O leitor mais atento pode imaginar que estamos repetindo as velhas críticas feitas às aulas enfadonhas que priorizavam a memorização e discussões superficiais, pensando que hoje já se difundem aulas mais “dinâmicas”, “animadas” (como impõem e divulgam diversas instituições de ensino em busca de mais matrículas), com conteúdos atuais e mais próximos à realidade discente (asseverando os documentos oficiais de orientação docente). Contudo o que pretendemos destacar é que por mais “interessantes” e “diversificadas” que as aulas sejam ainda persiste uma reflexão bastante limitada da dinâmica espacial, negligenciando o espaço como categoria do pensamento e da realidade prática, desconsiderando que as *relações sociais* se realizam na condição de *relações espaciais*, ou seja, ignoram que “a análise geográfica revela o mundo como prática socioespacial” (CARLOS, 2015. p. 13).

Este texto não busca traçar as razões epistemológicas que delinearão o panorama acima, nem apontar possíveis alternativas teórico-metodológicas, porém investigar, ainda que de forma inicial, uma das maiores ameaças, em nosso entendimento, da crise que vive a geografia escolar: a negligência ao processo de *produção* do espaço urbano, especialmente no que tange aos espaços precarizados das cidades.

Nossa preocupação é corroborada pelo estudo realizado por Carlos (2015, p. 17) que entende que a “produção do espaço apareceria como *imane*nte à produção social no contexto da constituição da civilização”. Portanto é fundamental entendermos como a produção do espaço se realiza tendo em vista a constituição de uma disciplina que priorize a elucidação da realidade socioespacial, e, particularmente, como as porções espaciais mais precarizadas das cidades são produzidas, já que materializam relações sociais e espacialidades que redefinem constantemente a organização cotidiana urbana, e, como mostraremos a seguir, não figuram entre as principais discussões geográficas escolares.

### 1.1 AS BASES DO ENSINO DE ESPAÇO URBANO ESCOLAR

O estudo urbano e de seus respectivos fenômenos ocupam parte expressiva do currículo escolar. Ao longo da trajetória escolar discente são projetados ideias, conhecimentos e valores em torno da formação e do desenvolvimento das cidades, assim como das diversas questões (sociais, econômicos, culturais entre outros) que alteram ou perturbam a dinâmica urbana.

Rede e hierarquia urbanas, evolução do processo de urbanização, metrópoles e seus processos espaciais preenchem significativa parcela das aulas destinadas ao conhecimento da cidade. Contudo, em nosso entendimento, há uma relevante porção espacial “desvalorizada” no estudo das cidades: *os espaços precarizados*. As diversas questões urbanas (como a segregação espacial, “inchaço urbano” ou o déficit habitacional), inclusive as suas manifestações violentas, são tratados, mormente, como itens de uma única e sintética unidade: os “problemas urbanos”. Mais precisamente, o que nos causa temor é a omissão da geografia escolar na problematização crítica do processo de produção dos espaços urbanos precarizados, seja lá o nome que tenham – favelas, morros, mocambos, periferias, comunidades.

O relativo “desinteresse” nas discussões em sala de aula acerca dos espaços precarizados para a compreensão das cidades e das metrópoles contemporâneas é, em nosso entender, uma grave omissão, especialmente quando tratamos de espaços nitidamente marcados pela ausência do poder público, por exemplo, na disponibilização de infraestrutura, como nas grandes metrópoles latino-americanas ou africanas, e pela ampla oferta de alternativas endógenas criadas para enfrentar as situações locais. Barbosa e Silva (2013), por exemplo, afirmam que:

A presença cada vez mais significativa de favelas no processo de produção da metrópole do Rio de Janeiro vem se impondo, notadamente, como uma das mais relevantes temáticas da urbanização do território. Ao se afirmar na paisagem urbana, a favela se torna um fenômeno em questão para a sociedade, exigindo o desvelamento de seu sentido social, político e territorial. (BARBOSA; SILVA p. 115-116)

Todavia, uma rápida leitura dos documentos oficiais que definem os caminhos da educação brasileira permite confirmar nossa preocupação: a cidade é matéria de discussão, mas quase nada envolve seu processo de produção, quiçá o processo de produção dos espaços precarizados para o real entendimento da urbanização do território. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino médio, documento que orienta o trabalho docente em todo território brasileiro, afirma que o ensino de Geografia deve

Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço (BRASIL,2000, p. 35).

Outro documento de orientação importante é o currículo mínimo de ensino médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), que evidencia a relevância da temática em tela. Abordada ao longo do segundo bimestre do segundo ano, o aluno deve “aprender o processo de urbanização brasileira, considerando seus aspectos socioespaciais - *habitação, segurança, lazer - identificando processos de segregação espacial*” (2012, p. 11, grifo nosso). Por fim, a análise do currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), que trata, também no 2º ano, das “Redes e Hierarquias urbanas”, destacando como objetivo o desenvolvimento da habilidade de “Identificar problemas socioespaciais e ambientais urbanos, caracterizando-os e propondo ações para a melhoria das condições de vida nas cidades brasileiras” (Seduc-SP, p. 106), robustece a nossa preocupação. O estudo da cidade é, ao menos, parcial por desconsiderar as raízes do processo capitalista de produção do espaço e por apresentar uma espécie de “cidade-abstrata”, “cidade-ideal(izada)”, ou seja, um espaço urbano desprovido de conflitos (sociopolítico-espaciais), distante das práticas capitalistas segregacionistas e precarizantes que concretizam e legitimam a precarização espacial urbana.

O ensino de geografia não pode mais esconder a realidade (próxima) do aluno, assim como as suas percepções (individuais e coletivas) dessa mesma realidade. Ou seja, explicitar a cidade verdadeiramente vivida, sentida e experimentada pelos estudantes, em nosso entendimento, potencializa a construção de uma prática pedagógica mais significativa e,

principalmente, dotada de melhor fundamentação teórica-metodológica para dar conta dos processos contemporâneos de apropriação socioespacial urbanos.

A abordagem teórica recorrente em torno dos espaços precarizados parece priorizar o realce aos aspectos problemáticos, evidentemente inegáveis, a despeito dos inúmeros avanços, também inquestionáveis, alcançados. Imperiosa é a necessidade de buscar distanciar-se das visões opacas e deturpadas, ainda que predominantes e amplamente difundidas, dos referidos espaços e ampliar o espectro de análise para as fundamentais disputas que se abrem em torno da luta pelo espaço nas cidades, opondo as demandas locais com as imposições do capital e realçando a produção do espaço (precarizado) como processo inexorável constituinte da civilização humana, ou melhor, como processo de humanização do espaço e de espacialização da sociedade.

## 2 CURRÍCULO E GEOGRAFIA ESCOLAR

O papel da educação na sociedade, incluindo a educação geográfica, sustenta-se naquilo que Paulo Freire afirmou ao longo de sua trajetória, ou seja, a manutenção do *status quo* dominante e, simultaneamente, servindo de obstáculo ao crescimento humano da população pobre (FREIRE, 2005; 2008). O pensamento freiriano é precioso ao realçar dois aspectos básicos: em primeiro lugar a validade em discutir a distância entre a *cidade ensinada* e a *cidade vivida*, revelando que há um nítido hiato a ser compreendido e, se possível, superado entre a cidade que os estudantes experimentam cotidianamente e a cidade que os estudantes aprendem na escola. Por outro lado, externaliza a necessidade de discussão, com mais profundidade, da própria cidade, isto é, dos múltiplos territórios articulados que constroem, transescalarmente, a realidade urbana contemporânea. Em última instância, é urgente, para o entendimento do mundo contemporâneo, a compreensão da

Potência da noção de produção do espaço para o desvendamento deste, de modo a explicar o que há de novo, isto é, as novas dinâmicas que compõem, explicitam e desvendam a problemática espacial, em sua totalidade”(CARLOS, 2015. p. 18).

Freire (2005) destaca a relevância de desenvolver na sociedade contemporânea, controlada por interesses de grupos, classes e nações dominantes, uma pedagogia orientada pela prática da liberdade, isto é, uma prática educativa que ofereça meios para o estudante, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história. Evidentemente, o mesmo, está pensando nos sujeitos oprimidos, que, se por um lado, não são

preparados para reconhecer as causas de sua subalternização, por outro lado, são os que melhor oferecem condições de entender o significado de uma sociedade opressora. Tal posicionamento político vai ao encontro do que se defende neste artigo por priorizar uma educação que caminha em direção à liberdade, ou seja, entender que a abordagem precípua do espaço urbano é, indubitavelmente, colaborar para uma tomada de consciência de mundo e de si mesmo em uma intrínseca correlação entre conquistar-se e conquistar o mundo, fazendo-o mais humano (FREIRE, 2005), mais democrático, enfim, um espaço de desalienação.

A perspectiva analítica adotada neste artigo, no sentido de criticar a abordagem conferida ao ensino do espaço urbano, nos obriga a entender que a discussão perpassa também, obrigatoriamente, pela necessidade de um rearranjo curricular. Assim, não basta a ciência geográfica dispor a escola de melhores recursos teórico-metodológicos para o devido tratamento da questão urbana se a sala de aula permanecer fechada, ou seja, o currículo escolar precisa ser, de alguma forma, repensado para dar conta das demandas que aqui são defendidas. Young (2011) apresenta relevante discussão sobre a problemática curricular contemporânea, que entendemos ser bastante pertinente por acreditar que o conhecimento discente pode servir como estímulo à constante participação dos alunos nas discussões em sala, desde que receba o devido tratamento teórico pelo corpo docente, isto é, não se trata de centralizar o ensino naquilo que os alunos sabem, mas de utilizar este saber adequadamente para incentivar um ensino com maior participação e cientificamente mais apurado.

O referido estudioso, preocupado com a reforma curricular inglesa (implementada em 2008), defende um “currículo de engajamento”, concebido a partir de uma base histórica e social, em que as disciplinas são vistas “como entidades históricas e dinâmicas com o tempo” e que permitem aos aprendizes ingressarem numa “comunidade de especialistas”, “cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar” (YOUNG, p. 616-617). Há uma diferença entre esse currículo daquilo que chama de “currículo do acatamento” – “o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar” (YOUNG, p. 611) – e critica a adoção no sistema educacional inglês de uma “instrumentalização do currículo”, que buscou “dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno”. Assim, o currículo escolar inglês passava a ser visto como flexível e como referência à experiência que os alunos levam para escola, ou seja, “o currículo era visto como um instrumento para motivar os estudantes a aprenderem” (YOUNG, p. 612).

A defesa do autor supracitado em prol do “currículo de engajamento” está apoiada no entendimento de que o sistema educacional, de qualquer país, deve priorizar a questão do conhecimento, envolvendo o desenvolvimento de uma “abordagem ao currículo baseada no conhecimento e na disciplina” (YOUNG, p. 610) e não, como argumentam diversos cientistas, baseada no estudante.

Portanto, entendemos que nossa proposta, ao estruturar-se no posicionamento crítico e nas experiências cotidianas discentes, deve:

Levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e o que os motiva inicialmente. Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos. Isso, porém, é bastante diferente de incluir essas experiências no currículo (YOUNG, p. 613).

Em síntese é fundamental excluir o conhecimento prévio dos estudantes do currículo, uma vez que eles não vão à escola para aprender o que já sabem. A escola precisa ser encarada como o lugar onde o mundo é tratado como “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”, atribuindo às disciplinas uma função central por reunirem “objetos de pensamento’ como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados” (YOUNG, 2011, p. 614).

Assim, compreendemos que o currículo tem uma finalidade própria, o desenvolvimento intelectual do aluno, distante de quaisquer perspectivas que o percebam como meio de motivação ou resolução dos problemas sociais (YOUNG, 2011). Nesse sentido, a proposta de abordagem aqui defendida prescreve os espaços precarizados como um *conteúdo* de grande potencial mobilizador em favor da promoção do entendimento do processo de produção do espaço. Nesse percurso metodológico acreditamos ser inescusável a discussão crítica e espacialmente contextualizada, em sala de aula, de conteúdos basilares, como, por exemplo, a oposição objetiva e socialmente consagrada “cidade x não-cidade”, a problematização geográfica em torno do que são os espaços precarizados e a discussão socioespacialmente crítica acerca das disputas políticas em torno da apropriação espacial nas cidades. Em decorrência das discussões empreendidas seria possível estabelecer algo como um distanciamento teórico entre a “(não)cidade” vivida e experimentada cotidianamente da “(não)cidade-conceito”, espaço problematizado e analisado criticamente, bem como a relação desse conceito com o seu respectivo processo de produção e apropriação. O procedimento descrito permitiria ao aluno avançar de seu mundo cotidiano, em que conceitos “são desenvolvidos por experiência em relação a problemas que surgem em contextos” (YOUNG,

2001. p. 617) para o mundo da escola, que entende e pode apresentar a realidade socioespacial urbana como uma construção originalmente humana, complexa e em permanente transformação.

## 2.1 A “PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO” PRECISA ESTAR NAS SALAS DE AULA

O trabalho de Vesentini (2012), analisando a implementação da chamada geografia crítica na escola nas últimas décadas do século passado, indica o caminho que entendemos ser o melhor ao afirmar a importância de ensinar o espaço:

Não mais [como] um elemento inerte, a ser apropriado pelo homem pela expansão econômica ou então a ser visitado pelos turistas, e sim algo necessário ao movimento do capital e/ou ao controle social: *é o espaço produzido, planejado, transformado em mercadoria e constantemente reconstruído* (VESENTINI, 2012, p. 35, grifo nosso).

O desenvolvimento da geografia crítica atingiu a geografia escolar resultando em diversas discussões teórico-metodológicas, como, por exemplo, qual a real finalidade de se ensinar geografia para crianças e adolescentes. Concordamos com Castrogiovanni e Goulart (1990), em antigo escrito, quando afirmam que “cabe à Geografia explicar como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinado momento histórico, mostrando que este **processo** implica uma transformação contínua.” (Artigo sem paginação; grifo do autor). A ideia de processo é bastante importante, pois evidencia que o espaço não é estático, fixo, mas está permanentemente em transformação. Mais a frente os autores são ainda mais claros ao destacarem que o ensino de geografia necessita ser praticado com base na concepção de um espaço *transescalar*, que permita “[...] o conhecimento do todo espacial a partir da escala local (doméstica) até chegar à mundial e retornando à primeira numa busca de universalidade das relações, discutindo e analisando suas contradições (sem ser cíclico) ”.

Desta forma, Vesentini defende uma geografia escolar articulada ao movimento de renovação crítica que ocorria no campo científico acadêmico brasileiro, no que tange ao conteúdo e ao método de ensino, distanciando dos pensamentos geográficos anteriores, acreditando que o

Conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser ‘ensinada’ ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde o aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. *Integrar o educando no meio significa deixa-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.* (VESENTINI, 2012, p. 37 grifos do autor)

A abordagem geográfica escolar atual, portanto, não pode limitar-se aos conteúdos tradicionais anteriormente mencionados ou, simplesmente, adotar novas tecnologias educacionais. Uma geografia escolar comprometida com o momento atual deve pautar-se, inexoravelmente, pela crítica da reprodução do espaço urbano, pela exposição didática da divisão do trabalho, apresentando como o mundo do trabalho, nas sociedades capitalistas, serve como obstáculo ao florescimento de formas coletivas e significativas de pertencer e viver, ou seja, de apropriação humana do espaço urbano. Isso nos parece cada vez mais evidente quando constatamos que a “a dimensão espacial do mundo ganha significado” (CARLOS, 2015. p. 16), adquire cada vez mais densidade técnico-informacional, marcando uma profunda aceleração nos circuitos de reprodução econômica, realizando-se enquanto condição e produto do processo de acumulação do capital. Não é de outra forma que defendemos a compreensão (da produção) do espaço como crucial para o desvendamento do mundo contemporâneo. Dessa forma, conforme nos ensina Carlos (2015),

A constituição de um saber geográfico, de suas formas de interpretação da realidade, da elaboração das teorias, se move num contexto histórico-social, o que significa dizer que as mudanças nos modos de pensar a Geografia são produto direto das transformações da realidade e da inserção do conhecimento no movimento do mundo e de seu conhecimento. Mas, se há conflitos nos modos de compreender o mundo através e a partir da Geografia, um ponto de partida aparece como inequívoco a todos os geógrafos: é possível construir uma análise da realidade a partir do espaço. (CARLOS, 2015, p. 22)

É consciente desta proposição que argumentamos em favor do desenvolvimento de uma abordagem da geografia escolar que priorize, no estudo da cidade, não mais a compreensão do espaço como produto da ação humana, mas o entendimento do espaço a partir do movimento ininterrupto que o define “enquanto condição, meio e produto da reprodução social”, nos obrigando a considerar a realidade social como prática socioespacial, espaço-tempo da ação. Assim, “a problemática espacial esclarece o momento do processo de reprodução da sociedade apontando as contradições desse movimento e iluminando os resíduos – momentos em que a vida reage e supera as contradições que emanam de sua produção” (CARLOS, 2015. p. 24), o que nos permite propor uma abordagem calcada na intrínseca relação “ação humana-espaço”, uma vez que,

A noção de produção permite pensar, de um lado, orientação do processo constitutivo do espaço, que ao longo do processo histórico o transforma em mercadoria no contexto da lei do valor e da realização da propriedade

desenvolvendo até quase o limite o mundo da mercadoria; de outro, encontrar os momentos da vida cotidiana em que o percebido pode construir o caminho da consciência da alienação [...] e das formas de sua superação como negação do mundo como mercadoria, traduzindo-se em lutas em torno da produção do espaço. (CARLOS, 2015. p. 24-25)

Nessa direção, a produção do espaço urbano consiste numa ação mercadológica e alienante em permanente conflito com apropriação cotidiana humana, fazendo subsistir manifestações de resistência à imposição do capital imobiliário-especulativo, ainda que de forma atomizada e descentralizada em suas ações. Assim, a “cidade capitalista é o ponto alto da tentativa do capital de parecer civilizado e representar a grandeza das ações humanas” (HARVEY, 2016. p. 150), buscando escamotear, através das diferentes formas de alienação – produzidas pelo motor econômico do capital - seus processos de espoliação e destruição praticados por financistas, rentistas, construtores, proprietários de terras e prefeitos empreendedores, que através de circuitos de circulação e acumulação de capitais devoram:

Cidade inteiras apenas para depois cuspir novas formas urbanas, apesar da resistência das pessoas, que se sentem totalmente alienadas dos processos que não só remodelam o ambiente em que vivem, mas também redefinem o tipo de pessoas que elas devem se tornar para sobreviver. Os processos de reprodução social são reprojatados de fora para dentro pelo capital. A vida cotidiana é deturpada pela circulação de capital. (HARVEY, 2016. p. 256)

Estruturar uma abordagem escolar da cidade que consiga vincular o espaço enquanto mercadoria com seu conteúdo genuinamente humano, ou seja, iluminando o plano cotidiano de reprodução contraditória da vida, é um desafio bastante ousado, contudo nos parece uma demanda fundamental para ajudar na tomada de consciência crítica e reflexiva da sociedade contemporânea. O incansável exercício de compreensão do espaço produzido conduz ao entendimento de que seu processo tem natureza social em seu fundamento, apontando que é, justamente, a perspectiva espacial o suporte para uma qualificada análise da realidade. Nesse sentido, o estudo do espaço, especialmente do urbano, compõe-se de uma dupla determinação: se, por um lado, é lócus da produção, das atividades, por outro lado, também é expressão, conteúdo das relações sociais e produto social (CARLOS, 2015). Portanto o estudo do espaço (urbano) contemporâneo não pode simplesmente pautar-se pela análise das formas construídas, morfologicamente diversas e fisionomicamente contraditórias, privilegiando agentes econômicos genéricos e instituições públicas “perversas”, desconsiderando a relação do homem com a natureza, mediada pelo trabalho, que nos coloca “diante de um espaço produzido pela sociedade como ato e ação de produção da própria existência”, ou seja, o

espaço precisa ser estudado também pelo prisma da sociedade que “cria-se através de um conjunto de produções, dentre as quais se situa a produção do espaço” (CARLOS, 2015, p. 40).

A análise da produção do espaço abre caminho para que possamos entender que os espaços precarizados também integram o espaço urbano, tornando muitas abordagens em sala de aula, ao menos, imprecisas por insistirem em tratar os referidos locais como resíduos das “cidades formais”. Há, inicialmente, duas vertentes interdependentes que sustentam nossa proposta de abordagem: (a) em primeiro lugar, as relações sociais ganham concretude no espaço, nos lugares onde se realiza a vida humana, assim a noção de produção conduz o estudo das cidades para a valorização da dimensão cotidiana, em que o plano individual (o ato de habitar) e o coletivo (realização da sociedade) se imbricam e impedem a compreensão daqueles espaços apartada das normatizadas práticas sócio-espaciais urbanas (CARLOS, 2015), evidenciando que a produção do espaço também é a produção do homem. Por fim, (b) o espaço, visto em sua faceta de produto-mercadoria, realiza-se como valor de troca, revelando em contornos bastante nítidos a desigualdade que se desdobra na reprodução capitalista do espaço, manifestada no plano espacial da segregação e vivida nos diferenciados acessos e modos de usos determinados pela sociedade de classes.

A cidade, em sua multiplicidade de práticas sócio-espaciais, engendra diversos sujeitos que se produzem espacialmente, ou seja, se humanizam ao mesmo tempo em que produzem espaço. Contudo, este processo não se dá de forma harmônica, mas, sim, em uma intensa disputa pela condição de humanizar-se numa melhor condição espacial. Dessa forma, as lutas de classe “que se realizam em torno da distribuição de riqueza social gerada pelo produto social do trabalho, desdobram-se em lutas pelo espaço”, portanto a investigação espacial a partir da noção de produção permite estudar o

Novo movimento do mundo no qual o processo de reprodução social se realiza no espaço e através da reprodução deste, em torno das apropriações necessárias à reprodução da vida além dos estritos limites da sobrevivência” (CARLOS, 2015. p. 51).

Realçar, numa outra proposta de ensino do espaço urbano, a noção de produção, “entendida sem seu sentido amplo e produto não reduzido a uma coisa”, pode permitir que os “espaços precarizados compreendidos enquanto produtos”, nas salas de aula, representem o espaço como “expressão prática daquilo que a civilização, ao longo do processo histórico, foi capaz de criar” (CARLOS, 2015. P. 44-45).

### 3 (NÃO)CONCLUINDO ESTE PERCURSO INICIAL

À guisa de conclusão deste breve ensaio é relevante assinalar que a discussão aqui apresentada parece ainda bastante distante de ser aplicada e discutida nas salas de aula. Em primeiro lugar porque o capital carece de uma força de trabalho educada e adaptável, ou seja, de acordo com as palavras de Harvey (2016), “os trabalhadores precisam saber apenas o necessário para obedecer às instruções e cumprir suas funções dentro de uma divisão do trabalho por ele criada”, obrigando que seja desenvolvido um “controle ideológico sobre o fluxo de conhecimento e informação, além do ensino de ideias corretas que apoiem o capital e seus requisitos de reprodução” (HARVEY, 2016, p. 123). Assim, o ponto central reside no tipo de racionalidade imposto pelo capital, pautado pelo raciocínio cartesiano, pouco criativo e coercitivo. Por conseguinte, emergem paisagens geográficas sem alma, racionalizadas e distantes das demandas populares, colocando em xeque o que o capital quer que os trabalhadores aprendam e o que os trabalhadores querem e desejam saber (HARVEY, 2016).

Indubitavelmente a educação pública estrutura-se ao máximo para atender as necessidades do capital, reforçando uma “conformidade ideológica, combinada com a produção de conhecimentos apropriados ao estado da divisão do trabalho” e, também, porque os interesses do Estado “entram em cena para forjar um sentido de identidade nacional entre as classes, sentido este que vai contra a predileção do capital por uma forma de individualismo cosmopolita sem raízes, que será imitada tanto pelo capitalista quanto trabalhador” (HARVEY, 2016. P. 171).

Lefebvre (1981) já nos alertara acerca da importância de retomar a amplitude do conceito de “produção”, que foi reduzido pela perspectiva economicista à produção de mercadorias, objetos, mas também as relações sociais são produtos que se (re)produzem no espaço a partir da relação do homem com a natureza, “processo no qual o homem se reproduz enquanto ser genérico numa natureza apropriada e [como] condição de nova produção” (CARLOS, 2015. p. 64), constituindo assim a produção do mundo humano, ou melhor, da possibilidade de compreender o processo de produção do espaço “como produto histórico, condição necessária da realização da vida material, como conteúdo da práxis”, em que o sujeito “se realiza produzindo-se praticamente, numa luta frequente contra a natureza e entre forças políticas e sociais” (CARLOS, 2015. p. 44).

O espaço não pode ser pensado como um produto qualquer, assim como não é um instrumento *pré-suposto* de toda produção, quando na realidade “estaria essencialmente ligado à reprodução das relações (sociais) de produção”, portanto o “espaço da produção, nesse

sentido amplo, implicaria e conteria em si a finalidade geral, a orientação comum a todas as atividades na sociedade neocapitalista” (LEFEBVRE, 2008. p. 48). É justamente por essa via teórico-metodológica que entendemos como, sob a lógica capitalista, o espaço

Assume a condição de mercadoria como todos os produtos dessa sociedade. [...] A lógica do capital fez com que o uso (acesso necessário à realização da vida) fosse redefinido pelo valor de troca e, com isso, passasse a determinar os contornos e sentidos da apropriação do espaço, pelos membros dessa sociedade. (CARLOS, 2015. p. 64)

Entender a cidade como “mercadoria” produzida no âmbito do trabalho social global é, em nossa argumentação, uma das maiores responsabilidades que a geografia escolar tem que assumir. O uso da cidade pelo capital, em última instância, é o processo desencadeador da contradição entre a cidade produzida como “espaço produtivo – gerador de valor, condição de realização continuada de acumulação – e como espaço improdutivo” (CARLOS, 2015. p. 99), marcado pela apropriação social dos fragmentos da cidade. Tal contradição, ao marcar *radicalmente* a experiência cotidiana na cidade, implode os currículos geográficos tradicionais, que prezam pela permanência de conteúdos e processos socioespacialmente posteriores. Exemplificamos com o processo de “segregação socioespacial”, cujo mote principal é a produção diferenciada do espaço entre as classes sociais. Pois bem, esse processo tem por substância uma valorização diferencial do solo urbano em virtude do processo de reprodução do capitalismo. Isto é, “o solo urbano é condição e produto social, determinada no âmbito do processo constitutivo da cidade, como momento da produção do espaço”, significando, portanto, que “o preço de uma fração do solo urbano (como expressão de seu valor) envolve um processo de valorização em si e em esfera mais ampla, no conjunto da produção da cidade tanto de uma ordem próxima, quanto o produto de um processo que se realiza numa ordem distante” (CARLOS, 2015. p. 99-100). Tratar o referido do processo a despeito do seu verdadeiro processo originário deve ser encarado como uma grave omissão.

É válido ressaltar que o ensino do espaço urbano na escola prolonga-se, normalmente, por um trimestre ou dois bimestres, o que interfere em nossa proposta por obrigar a trabalhar com maior celeridade e da forma mais objetiva possível. A devida explicitação da “cidade-mercadoria” (em conflito com a “cidade-espaço de uso”), no seio, do processo de reprodução ampliada do capital torna possível a investigação acerca do seu processo de urbanização, especialmente nas grandes metrópoles brasileiras, perscrutando detidamente as finalidades classistas que orientaram as políticas públicas. Nesse interim ascendem conteúdos explicativos da desigual valorização (socioespacial) e apropriação (simbólica-representativa)

do espaço público – *segregação socioespacial, fragmentação do tecido sociopolítico-espacial, desordem urbana, urbanização excludente* – que transmitem indícios de como a “cidade-produto” estabelece-se impositivamente no cotidiano da sociedade, especialmente num momento em que o “capitalismo dirige-se ao espaço, reproduzindo-o em outro patamar”, posicionando contraditoriamente a “extensão do valor de troca no espaço tornado mercadoria (e, ao mesmo tempo, condição da reprodução ampliada) e o valor de uso (condição de realização da vida humana) como prática socioespacial na cidade” (CARLOS, 2015. p. 101/102). Não é de outra forma que observamos como a propriedade do solo urbano resulta em expulsão dos pobres como decorrência de políticas urbanas.

## **PRODUCTION OF SPACE IN GEOGRAPHY PROGRAMMES OF STUDY: PRELIMINARY DISCUSSIONS**

### **ABSTRACT**

The school geography in Brazil is led by some official documents, which point, in particular, the contents to be worked throughout the basic education. That Discipline has passed through lots of transformations and in these contemporary times it lacks, in our view, new theoretical-methodological propositions to deal with the current socio-spatial processes. In this direction, one of the most relevant issues today is the urban space in its multiple problems. This text aims to draw, even in preliminary character, the importance of developing a school approach of the urban space from its production process, to highlight the agents involved, the related issues, with their multiple implications, as well as inexorable human transformations. In this section is spotted the need for a school-based approach that emphasizes the space being commodity to stimulate the understanding of varied socio-spatial processes, such as the spatial segregation, as the real estate speculation, as the gentrification, and as the urban public policies.

**Key Words:** School Geography. Socio-spatial process. School approach. Urban space.

### **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Jorge Luis; SILVA, Jaílson Santos. As favelas como territórios de reinvenção da cidade. **Cadernos de Desenvolvimento Fluminense**, v. 01, p. 01-12, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ciências Humanas. Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

- CARLOS, Ana. Fani. Alessandri. **A Condição Espacial**. São Paulo: Contexto. 2015.
- CARVALHO, Maria Inez. **Fim de século: Escola e Geografia**. Rio Grande do Sul: Unijuí. 2007.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Ligia Beatriz. Uma contribuição à reflexão do ensino de Geografia: A noção de espacialidade e o estudo da natureza. **Terra Livre**, nº 7. São Paulo. 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2008.
- HARVEY, David. **17 Contradições e o Fim do Capitalismo**. São Paulo: Boitempo. 2016.
- LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**. Contribución a la teoría de las representaciones. México: FCE, 1981.
- \_\_\_\_\_. O espaço. In LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina a gênese da geografia moderna**. Santa Catarina: EdUFSC. 1999.
- RIO DE JANEIRO. **Proposta Curricular: um novo formato**. Geografia. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2010.
- SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SE, 2011.
- VESENTINI, José Willian. Geografia crítica e ensino. In: Arioaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). **Para onde vai o ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 2012.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 48, vol. 16, set.-dez. 2011.

Recebido em 11/12/2017.  
Aceito em 28/06/2018.