



O ESPAÇO URBANO E A GEOGRAFIA ESCOLAR: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UMA OUTRA CIDADE

Tiago Santos de Vasconcelos¹

Introdução

Imaginemos uma cena corriqueira: uma sala de aula, dessas tradicionais, com mesas e cadeiras organizadas em algum padrão linear. Em meio ao movimento e ao barulho, tão comuns nestes ambientes, o professor escreve em letras cursivas: “*Cidade é uma aglomeração que desempenha funções de centro de distribuição de bens e serviços para uma esfera de influência ao seu redor*” (MAGNOLI, 2008). Ao ler estas palavras algumas perguntas precisam saltar aos olhos do leitor mais atento: Isto realmente é uma cidade? De qual cidade o professor está falando? Todas as cidades comungam destes aspectos?

Também não seria surpreendente se em outra sala de aula a professora afirmasse que o processo de urbanização se refere “*ao aumento da porcentagem de população urbana em relação à porcentagem de população rural*” (TERRA, 2013). Mais uma vez: o processo de urbanização está limitado a variações percentuais? A simples distinção rural/urbano é suficiente para descrever o processo de urbanização?

Uma última passagem ilustra bem nossa preocupação: “*a cidade é um fenômeno antigo e passou por um longo período de transformação, porém seu crescimento acelerado e o processo de urbanização são relativamente recentes na história da humanidade*” (LUCCI, 2010). A cidade enquanto fenômeno pode ser analisada fora de seu movimento de (re)produção social? A pequena profundidade teórica autoriza a explanação didática de cidades desvinculadas das mediações espaciais que conformam seu espaço?

O teor dos posicionamentos acima – altamente funcionais e restritivas, parciais e obscurantistas – pode ser encontrada em qualquer sala de aula. A mensagem difundida converge para uma profunda mistificação do fenômeno urbano contribuindo para a incompreensão de seus processos sociais imanentes, bem como para um maior estranhamento do espaço urbano no cotidiano. Convém, inicialmente, mencionar que não é nosso objetivo discutir livros didáticos de geografia, apenas os utilizamos como material de referência ao que se difunde nas salas de aula acerca do espaço urbano. Tampouco desenvolveremos uma proposta didático-metodológica inovadora para tratar a cidade.

¹ Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestrado, bacharelado e licenciatura plena em Geografia pela PUC-Rio. Professor da Escola SESC de Ensino Médio e professor da rede municipal de Duque de Caxias, RJ - tiagovasc@gmail.com



Tal cenário, ao que tudo indica, parece não ser nenhuma novidade no país. Em documento oficial do Ministério da Educação (MEC) é reconhecido que mesmo após as renovações teórico-metodológicas desenvolvidas no seio da ciência geográfica, especialmente a partir da década de 1970, em virtude da adoção do materialismo histórico-dialético na análise espacial, a geografia escolar insiste em pautar suas preocupações em informações estatísticas e descrições potencializadoras do ensino mnemônico. Mais alarmante ainda é a constatação oficial de que

Alguns equívocos conceituais reforçados por discurso superficial, principalmente nos conceitos que estruturavam o conhecimento geográfico, persistem no cotidiano escolar. Podemos citar como exemplo a discussão da geografia urbana na escola, a qual se atém em grande parte a conceitos teóricos, não havendo consciência de que para estudá-la é importante compreendê-la como o locus de vivência da população e, em nome da mundialização, desconsidera-se o lugar como o local de vida e de possibilidade de fazer frente aos movimentos e interesses externos do mundo. Esses exemplos reforçam a falta de entendimento teórico sobre o método na análise dos fenômenos comprometendo a dimensão epistemológica e ontológica da ciência Geográfica. (MEC, p. 50. 2014)

A premissa desse artigo é que a abordagem teórico-metodológica do espaço urbano adotada pela geografia escolar no ensino médio em muito pouco contribui para um verdadeiro entendimento dos processos espaciais que se desenvolvem naquele espaço. Muito pelo contrário: em nosso entender, o conhecimento desenvolvido e aplicado sobre as cidades na escola já não é mais condizente com a velocidade e a intensidade das transformações em curso nos espaços urbanos (HIERNAUX, 2006), estimulando a difusão de uma ampla sorte de representações do espaço que, em larga medida, obstaculizam a humanização do espaço-mercadoria. Assim, nos causa inquietação a manutenção de uma abordagem pautada pela inércia analítica, pelo privilégio aos particularismos locais e atomismos escalares, desconectados dos processos correntes de produção do espaço, em detrimento de uma abordagem escolar ontológica redimensionalizada do urbano.

A despeito da multiplicidade de processos complexos e concomitantes que perfazem a dinâmica urbana contemporânea são notáveis a superficialidade praticada e o distanciamento da realidade. Retratada e abordada de forma tão imprecisa e desvirtuada a “cidade da escola” emerge como um local esvaziado de relações humanas, movida por processos mecânicos endógenos independentes, cujas manifestações são passíveis de apreensão pela observação imediata, e por distúrbios ou perturbações.

Neste sentido o objetivo deste artigo é denunciar os princípios políticos orientadores da geografia escolar na abordagem do espaço urbano.

Cientes de nossa premissa e de nosso objetivo torna-se basilar destacar, inicialmente, o que entendemos por “espaço”, conceito que ilumina e sustenta toda a discussão que desenvolveremos nas páginas seguintes. Apoiados no pensamento de Harvey (2006)



acreditamos ser salutar embasar nosso posicionamento conceitual no caráter relacional do espaço(-tempo)², uma vez que a

Noção relacional do espaço-tempo implica a ideia de relações internas; influências externas são internalizadas em processos ou coisas específicos através do tempo [...] Um evento ou uma coisa situada em um ponto no espaço não pode ser compreendido em referência apenas ao que existe somente naquele ponto. Ele depende de tudo o que acontece ao redor dele (p. 12).

Coerente com o enfoque relacional, que nos abre a perspectiva de entender o espaço urbano como um espaço-tempo participante da dinâmica global de reprodução do capital, sustentamos que o espaço urbano, justamente por ser mutável, fluido e de dinâmica própria é “também ação, movimento e representação simbólica” (HAESBAERT, 2014. P. 38). Neste sentido é indispensável entender o espaço como um produto de inter-relações, como a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade e, ainda, como sempre em processo, nunca como um sistema fechado (MASSEY, 2008). Tal posicionamento vai de encontro ao que entendemos acontecer nas aulas de geografia sobre o espaço urbano, tratado como um sistema fechado, previsível e lógico, quando, na realidade, defendemos que seja desenvolvida sua compreensão como “um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes” (MASSEY, 2008. p. 32) estimulando a ideia de que o espaço é vivo e desafiador.

Espaço, Escola E O Urbano: Realidades Distantes?

Em nossa proposta de espaço o tempo é imprescindível para adquirir conteúdo, servindo, simultaneamente, como condição para que a existência das relações que geram o tempo (MASSEY, 2008). Portanto,

Conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade espacializada (MASSEY, 2008. P. 94)

Portanto, o espaço deve ser aberto, tal qual o tempo já o é, nos impelindo a conceituar o espaço “como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir” (MASSEY, 2008. p. 95) abrindo caminho para a possibilidade da política, ou seja, carregando em seu interior a oportunidade dos sujeitos realmente *serem* no espaço.

Neste contexto, o “urbano” também precisa ser melhor entendido para não dar margem às constantes imprecisões conceituais que dificultam a compreensão do espaço urbano. É Lefebvre (1986) quem nos dá valiosas informações acerca deste conceito ao afirmar que “[o urbano] não designa a cidade e a vida na cidade. Ao contrário: ele nasce com a explosão da cidade, com os problemas e a deterioração da vida urbana” (p.1). Assim, o urbano “trata-se, antes, de uma forma, a do encontro e da reunião de todos os elementos da vida social, desde os frutos da terra [...] até os símbolos e as obras ditas culturais. No próprio seio do processo

² Não discutiremos aqui, tendo em vista o caráter dessa pesquisa e seus objetivos, as dimensões absoluta, relativa e relacional. Para um debate mais aprofundado da referida tríade conceitual sugere-se a leitura de Harvey (2006).



negativo da dispersão, da segregação, o urbano se manifesta como exigência do encontro, da reunião, de informação” (LEFEBVRE, 2008. p.85). Por conseguinte, podemos entender o urbano como aquilo que “não é ou não é mais ‘campo’, território voltado à produção agroalimentar ou ao abandono. O urbano compreende tanto um pequeno burgo de casas agrupadas em torno de algumas pequenas e médias empresas, como as gigantescas aglomerações: México, São Paulo, Los Angeles” (LEFEBVRE, 1986. p. 2), o que nos induz a entender o *espaço urbano* a partir de uma noção de espaço-tempo diferencial em relação ao tempo e ao espaço dos períodos predecessores (agrário e industrial). Em outros termos, afirmamos, sustentados por Lefebvre (2008) que o tempo e o espaço da era urbana tornam-se diferenciais em virtude do movimento proporcionado pelas redes e fluxos extremamente díspares que se superpõem e se imbricam “desde as redes viárias até os fluxos de informações, desde o mercado de produtos até as trocas de símbolos” (p. 87).

A geografia escolar, em nosso entender, transmite uma noção de urbano como sinônimo de cidade, limitando o potencial explicativo deste conceito para a compreensão da sociedade contemporânea e promovendo uma equivocada homogeneização espacial da realidade urbana. Neste sentido, ainda que entendamos a conformação de uma “sociedade urbana”³, é fundamental explicitar o desenvolvimento geograficamente desigual deste processo sob pena de

Consolidar[mos] o que se opõe à sociedade urbana, o que a nega e a destrói no curso do próprio processo que a cria, a saber, a segregação generalizada, a separação, no terreno, de todos os elementos e aspectos da prática social, dissociados uns dos outros e reagrupados por decisão política no seio de um espaço homogêneo (LEFEBVRE, 2008. p. 88).

Não obstante, é fundamental destacar que o processo de urbanização da sociedade está acompanhado de uma intensa deterioração da vida urbana, marcado pela “explosão dos centros, a partir de então privados de vida social, pessoas segregativamente repartidas no espaço”, em que se estabelece, nos dizeres de Lefebvre (2008), uma *contradição do espaço*: “de um lado, a classe dominante e o Estado reforçam a cidade como centro de poder e de decisão política, do outro, a dominação dessa classe e de seu Estado faz a cidade explodir” (p. 149). A referida contradição ganha corpo quando questionamos a profunda dualidade que marca a sociedade urbana: apropriação do espaço (urbano) pela sociedade e a mercantilização do espaço (urbano) por agentes interessados na obtenção de maior valor de troca.

Com o fito de aprofundarmos nossa investigação, coadunamos outra valiosa contribuição de Harvey (1980) que afirma que “o solo e suas benfeitorias são, na economia capitalista contemporânea, mercadorias” (p. 135). Todavia, estas mercadorias assumem significado especial por guardarem importantes aspectos. É evidente que o avanço das relações capitalistas sobre a cidade se desdobrou a partir de uma formação social pré-capitalista, configurando uma realidade histórica localmente particular. Neste contexto, o capitalismo apoderou-se da “cidade histórica” e a transformou “segundo suas exigências econômicas, políticas e ‘culturais’. A cidade, mais ou menos estilizada em subúrbios, em

³ Lefebvre (1986) ensinou que a sociedade urbana se transforma e “um traço essencial dessa transformação é, certamente, a urbanização maciça, desordenada”. Neste sentido, portanto a sociedade urbana “nomeia e designa uma tendência, com argumentos a favor de sua predominância atual e virtual. [...] a sociedade mundial será urbana ou não existirá!” (p.6)



periferias, em aglomerações satélites, torna-se ao mesmo tempo centro de poder e fonte de lucros imensos” (LEFEBVRE, 2008. p. 154).

Harvey (1980) destaca seis características marcantes do espaço enquanto mercadoria, contudo, tendo em vista nossos objetivos, nos limitaremos a apontar quatro delas. Em primeiro lugar, (a) “o solo e as benfeitorias têm localização fixa” (HARVEY, 1980. p. 135) permitindo ao seu proprietário privilégios de monopólio ao determinar o uso nessa localização; em segundo lugar (b), “o solo e as benfeitorias são mercadorias das quais nenhum indivíduo pode dispensar” (HARVEY, 1980. p. 135), restringindo de sobremaneira as possibilidades de escolha do consumidor; em terceiro lugar, (c) o solo e as benfeitorias propiciam a possibilidade de acúmulo de riqueza, já que numa “economia capitalista um indivíduo tem duplo interesse na propriedade, ao mesmo tempo, como valor de uso atual e futuro e como valor de troca potencial ou atual, tanto agora como no futuro” (HARVEY, 1980. p. 136); e, por fim, (d) o solo e as benfeitorias podem ser utilizados de diferentes maneiras, e não apenas pelo proprietário, assim “cada indivíduo e grupo determinará, diferentemente, o valor de uso” (HARVEY, 1980. p. 136). Todos esses aspectos nos induzem uma visão do espaço urbano limitada pela perspectiva capitalista predominante, impedindo que sequer sejam imaginadas perspectivas alternativas de apropriação do espaço. Em nosso entendimento essa “exclusividade analítica” estimula um *imobilismo político involuntário* nos estudantes, uma vez que, impossibilitados de uma reflexão mais profunda, entendem a mercadificação do espaço como um processo inescusável e consagrado da sociedade urbana⁴. Homogeneizadas enquanto mercadorias, as cidades assistem à supressão de suas espacialidades e temporalidades e veem a emergência de um espaço-tempo único, tal qual a paisagem de uma maquete cuja vida é ditada por quem a apresenta.

Nesse contexto, acreditamos estar dialogando com aquilo que Lefebvre identificou como “ideologias totalizadoras”⁵ (correspondentes às “práticas mutiladoras”) relacionadas às representações do espaço econômico e do planejamento que fazem desaparecer o espaço urbano específico “ao subordinar a realidade urbana à planificação geral”. Assim, concebe-se o espaço como meio homogêneo e vazio, “no qual se estabelecem objetos, pessoas, máquinas, locais industriais, redes e fluxos. Tal representação fundamenta-se numa logística de uma racionalidade limitada, e motiva uma estratégia que destrói, reduzindo-os, os *espaços diferenciais* do urbano e do ‘habitar’” (LEFEBVRE, 1999. p. 53 grifos do autor).

Por conseguinte, tornado mercadoria, o espaço assume uma homogeneidade específica verificada e comprovada pelo mercado da habitação. Não é de outra forma que Lefebvre (2008) afirma que as parcelas do espaço “transformadas em migalhas, tornam-se

⁴ Neste momento faz-se necessário esclarecer que este trabalho não tem em seu escopo realizar uma “simples” transposição didática das temáticas relacionada à cidade ao ambiente escolar. Se, por um lado, entendemos que um dos obstáculos de difícil superação pode ser o distanciamento universidade-escola, em que muitas das discussões acadêmicas não alcançam o espaço escolar, por outro lado, acreditamos que a centralidade permanente conferida a memorização/reprodução acrítica de conteúdos que em nada significam ao corpo discente sinaliza não um atraso, mas uma preferência por outro projeto de geografia na escola. Após mais de 40 anos não é mais possível acreditar que a geografia escolar desprestigie a crítica marxista pelo simples descompasso universidade-escola.

⁵ Aqui cabe um esclarecimento relevante: Marx entendia que “ideologia” era um conceito pejorativo, um “conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade”. Posteriormente, a “ideologia” deixa de ter esse sentido pejorativo, negativo “e passa a designar simplesmente qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe” (LÖWY, 2015. p. 19).



cambiáveis”, apontando para a profunda “subordinação do espaço ao dinheiro e ao capital”, que tem como resultado uma “quantificação que se estende da avaliação monetária e da comercialização de cada lote, ao espaço inteiro” (p. 153). Na cidade moderna, como é sabido, há “um verdadeiro consumo *produtivo* do espaço, dos meios de transportes, das edificações, das vias e ruas” (LEFEBVRE, 2008. p. 154 grifo do autor), o que nos conduz a necessidade premente de considerar, na abordagem geográfica da cidade, a dimensão do espaço enquanto produto, ou seja, o entendimento do espaço a partir do movimento ininterrupto que o define “enquanto condição, meio e produto da reprodução social”, mais precisamente, a realidade social como prática socioespacial, espaço-tempo da ação (CARLOS, 2015. p. 24).

Destarte refutamos como princípio elucidativo da realidade urbana, especialmente no ambiente escolar, os métodos descritivos – descrição das áreas habitadas, das relações intra e periurbanas, da morfologia espacial mais evidente – e fenomenológicos – observação dos laços entre citadinos e o sítio, dos fluxos e horizontes da vida urbana. Para nós é evidente que a descrição “não alcança determinadas relações sociais, aparentemente abstratas em relação ao dado e ao ‘vivido’, os quais parecem concretos, mas são apenas imediatos” (LEFEBVRE, 1999. p. 52). A reboque desta recusa como parâmetro de análise do espaço urbano pela geografia escalar destacamos a premissa investigativa de realçar

As relações de produção e de troca, o mercado, ou melhor, os mercados, [que] são relações ao tempo legíveis e não legíveis, visíveis e não visíveis. Elas se projetam no terreno em lugares diferentes: a praça do mercado, a bolsa comercial ou de valores, ou do trabalho etc. Essa projeção permite referenciar as relações, mas não compreendê-las. Uma vez apreendida nesse nível, a realidade urbana aparece de outro modo: conjunto e sede de múltiplos mercados, o dos produtos agrícolas (locais, regionais, nacionais), o dos produtos industriais (recebidos, fabricados, distribuídos no local ou no território circundante), o dos capitais, o do trabalho, sem esquecer o da moradia e o do solo a edificar. [...] Isso não basta para definir “o urbano”. *Ele não se define tão-somente por esse aspecto: lugar de passagens e/ou trocas.* A realidade urbana não se vincula só ao consumo, ao “terciário”, às redes de distribuição. Ela intervém na produção e nas relações de produção. *As exigências da descrição bloqueiam o pensamento a esse nível. Elude-se a problemática, evitam-se questões cruciais.* [...] É preciso passar da fenomenologia à análise, bem como da lógica à dialética. (LEFEBVRE, 1999. 52/53 grifos nossos)

Torna-se claro que a dimensão espacial presente na “cidade da escola” inscreve o espaço numa realidade cindida entre “aquilo que foi construído anteriormente” e “aquilo que se conhece sobre a realidade evidente”, desconsiderando que o espaço é social e, como tal, se constitui como uma realidade prática, que incessantemente produz objetos, bens, símbolos, isto é, o “espaço é produto e expressão prática daquilo que a civilização, ao longo do processo histórico, foi capaz de criar” (CARLOS, 2015. p. 38). Indo um pouco mais além, o espaço, no estudo escolar da cidade, não pode estar restrito a localização de fenômenos específicos – diferentes dos fenômenos “rurais”, “do campo” – considerado um palco para o desenvolvimento de um modo de vida próprio, mas deve privilegiar a articulação de noções e conceitos com a prática social, pensando a dimensão do homem em seu processo de humanização. Portanto, a análise do espaço passa a ter uma dupla determinação:



Localização das atividades, lócus de produção, mas é, também, expressão, conteúdo das relações sociais e produto social [...]. o espaço é produto social e histórico e, ao mesmo tempo, realidade imediata, passado e presente imbricados, tudo isso sem deixar de conter o futuro que emerge como condição de vivência dos conflitos. (CARLOS, 2015. p. 39)

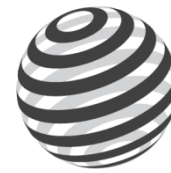
Lefebvre (1981) já nos alertara acerca da importância de retomar a amplitude do conceito de “produção”, que foi reduzido, pela perspectiva economicista, à produção de mercadorias, objetos, mas também as relações sociais são produtos que se (re)produzem no espaço a partir da relação do homem com a natureza, “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 pressuposto 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)

Não é de outra forma que o “espaço inteiro torna-se o lugar dessa reprodução, aí incluídos o *espaço urbano*, os espaços de lazeres, os *espaços ditos educativos*, os da cotidianidade etc.” (LEFEBVRE, 2008, p. 49 grifos nossos), o que nos coloca num período histórico marcado pela generalização da produção do espaço sob a determinação do mundo da mercadoria (CARLOS, 2015). O espaço está inserido numa lógica que transforma em mercadoria todos os elementos presentes sobre o ecúmeno, inclusive o homem. Entender o espaço como produto significa postular uma outra perspectiva para a abordagem da cidade, tendo a clareza de que o “espaço inteiro torna-se o lugar da reprodução das relações sociais de produção” (LEFEBVRE, 2008. p. 53). Santos (2006) abarca uma importante reflexão ao nosso projeto quando afirma que o espaço (da cidade) é, portanto, “uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de *mercadorias*, cujo *valor* individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria [...]” (p. 104 grifos nossos). *Produção, mercadoria, valor* são conceitos que nos obrigam a analisar o espaço com base em outros referenciais teórico-metodológicos em meio às complexas relações capitalistas de produção.

A geografia escolar precisa incluir em suas discussões a “produção do espaço” como forma de evitar que o espaço urbano seja entendido como um dado *a priori* (na perspectiva kantiana) ou como espaço geométrico (pelo prisma euclidiano), e estimular a compreensão de que toda sociedade produz o “seu” espaço (LEFEBVRE, 2008). A sociedade não obedece



a uma lógica prescrita, ela não é um sistema pré-determinado, apesar de estar mascarado desta forma, “reunindo a coação e o emprego das representações” (LEFEBVRE, 2008. p. 57). Destarte, o espaço da sociedade capitalista “pretende-se racional quando, na prática, é comercializado, despedaçado, vendido em parcelas. Assim, ele é simultaneamente global e pulverizado”, (LEFEBVRE, 2008), marcado por uma inexorável espacialidade, que “é parte das forças de produção, das relações de produção e da maneira pela qual interagem os níveis ou estruturas da sociedade”, evidenciando as diversas contradições que se multiplicam no interior “da matriz espaço-tempo da organização social” (GOTTDIENER, 1997. p. 160).

Atentos às críticas apontadas à teoria marxista no que tange ao estudo da complexidade da esfera social – pelo privilégio conferido à dimensão temporal – asseveramos a profunda proficuidade da tarefa marxista de “identificar as forças sociais mais profundas que afetam os eventos superficiais e mostrar como suas leis do movimento se infiltram, por assim dizer, através dos níveis de organização social para determinar regularidades empiricamente observadas” (GOTTDIENER, 1997. p. 161) para a geografia escolar em virtude da capacidade de desenvolver uma atitude investigativa e questionadora nos estudantes. O espaço urbano, cumpre ressaltar, é um tema bastante comum nas aulas de geografia ao longo da vida escolar. De maneira geral seu estudo, no que se refere ao Brasil, abrange uma discussão acerca da formação das primeiras cidades, a hierarquização das cidades (numa perspectiva meramente funcional-descritiva), a diferenciação estatística de seus aspectos socioespaciais em comparação com “o rural” e a análise de alguns processos em curso, como o crescente aumento da população residente nas cidades e seus efeitos espaciais mais imediatos, a expansão da malha urbana (aludindo aos processos de conurbação e metropolização) e os profundos problemas urbanos, como a chamada “favelização” e a violência urbana.

Entender, discutir e empreender um pensamento crítico sobre o urbano não tem sido uma tarefa fácil para os especialistas no assunto. É possível imaginar o tamanho do desafio de professores que desejam realizar uma transformação em seus estudantes nas formas de perceber e agir no/pelo espaço. O espaço urbano tem passado por transformações extremamente velozes fazendo parecer que conhecimento acumulado ao longo de séculos não é mais suficiente. A geografia escolar, como já delineamos acima, inscreve sua abordagem numa dimensão teórica ultrapassada da cidade. Definições generalizantes e pouco esclarecedoras estruturam uma discussão simplista e bastante opaca. Assim, quando o aluno estuda que as “cidades resultam de um processo de ocupação e organização do espaço com algumas características comuns” é retirada toda a riqueza do imponderável, do múltiplo, da diversidade que marcam a realidade urbana contemporânea. É como se desde as antigas cidades gregas, passando pelos burgos feudais ou cidades industriais do século XIX até as metrópoles reticulares atuais persistissem os mesmos processos de reprodução do espaço.

Tal fato, em nosso entender, é algo bastante grave por incorrer num equívoco metodológico já denunciado alhures por diversos geógrafos. A geografia escolar busca entender a cidade inicialmente por aquilo que se apresenta, pela forma exposta, ou seja, pelos objetos dispostos no espaço. Na realidade é necessário construir “um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista”, melhor dizendo em outras palavras “trata-se de formular um sistema de conceitos (jamais um só conceito!) que dê conta do todo e das partes em sua interação” (SANTOS, 2006. p. 77). Nesta mesma trilha, Carlos (2015) garante que a “velocidade das transformações exige um novo paradigma de análise; as dificuldades e alternativas que a Geografia enfrenta agora estão arraigadas nos processos conflituais de transformação social em outro plano” (p. 16).



Imbuídos do desejo de sinalizar, ainda que de forma inicial, uma alternativa à abordagem geográfico-escolar “tradicional” do espaço urbano discutiremos o conceito de representação. O espaço urbano discutido nas aulas de geografia, conforme procuramos demonstrar nas páginas anteriores, tem suas características, dinâmica e ritmo peculiares, ainda que bastante distante daquilo que acreditamos constituir a realidade urbana. Neste sentido, a geografia escolar cria a sua própria representação de espaço urbano, em que edifica um espaço homogêneo, lógico e racionalmente organizado, cujos processos espaciais são endógenos e auto evidentes, tornando a incontrolável expansão do valor de troca do solo – a garantia divina da propriedade privada do espaço – fenômenos socialmente espontâneos e inescapáveis.

De início é importante destacar, com base numa perspectiva idealista, que o saber não tem nada de absoluto ou de incondicional, mas consiste em uma vasta metáfora – como as fórmulas gravitacionais de Newton ou da relatividade de Einstein, que certamente não representaram o real físico (LEFEBVRE, 1981). Sem o intuito de nos aprofundarmos num debate filosófico entre a teoria idealista hegeliana e o pensamento materialista, afirmamos, em acordo ao pensamento de Lefebvre (1981) numa crítica a Durkheim, que as representações não são apenas impostas de fora aos sujeitos e às consciências individuais, mas elas “também vêm de dentro, [são] contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo em escala social” (p. 20). Hegel apresentou uma teoria que colocava as representações como uma etapa, um nível, um momento do conhecimento, assim seria preciso passar por elas para sair delas e as superar, todavia “a reflexão pode sempre voltar a cair nesse nível médio (mediador) entre o sensível e a abstração verdadeira, conceito e ideia (LEFEBVRE, 1981. p. 21). Deste modo, segundo Lefebvre, há uma falta de confrontação entre os diversos e opostos pensamentos, que, por conseguinte, se degradam nas representações. Não obstante,

Os pensamentos, ou seja, as determinações já relacionadas e opostas, em sua relação, caem na exterioridade do espaço e do tempo, em outras palavras na esfera da representação. A identidade formal erige então como lei e os termos contraditórios se mantêm um fora do outro, numa justaposição e sucessão. A contradição se torna ininteligível, o absurdo; o pensamento se isola numa negação abstrata, de tal modo que morre a alma dialética, fonte de movimento (LEFEBVRE, 1981. p. 21).

De fato, o ser e o cognoscente não coincidem. Há uma distância, uma separação. Esta distância também separa o pensamento do ser, o que dificulta a definição entre o verdadeiro e o falso, bem como a mediação da imediação, “o sujeito do objeto, a vida espontânea da vida reflexiva, o humano da animalidade, a linguagem do real, o espírito do corpo, o desejo da coisa, o consciente do inconsciente [...] [e] a presença da ausência” (LEFEBVRE, 21/22).

Cientes desta distância entendemos, sustentados pelo supracitado pensador francês, que o signo e a significação “ao nível da palavra se desprendem das coisas e do conhecimento em geral para retornarem autônomos”, neste sentido “o signo é a representação de uma representação” (LEFEBVRE, 1981. p. 23), ou seja, o único conteúdo do representante é o que representa e sua própria relação com o representado. Portanto, “o signo e suas concatenações são transparentes, inteligíveis por si e para si” (1981. p. 23). Repleta tanto de conteúdo, como de materialidade e socialidade, a representação deixa de ser um problema e “se dissolve no signo, unidade de dois termos e de duas faces, o significante e o significado, o representante e o representado” (LEFEBVRE, 1981. p. 23).



A geografia escolar, destarte, em nosso entendimento, utiliza diversas representações para apresentar o espaço urbano. “Cidade grande”, “centros urbanos”, “problemas urbanos”, “crescimento desordenado”, “metrópoles” são algumas ideias apresentadas e parcamente discutidas, induzindo os estudantes a um entendimento politicamente enviesado e extremamente superficial acerca da realidade urbana. Debord (1997) ao tratar da chamada sociedade do espetáculo nos ensina que a “realidade [urbana] considerada parcialmente reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo à parte, objeto de pura contemplação” (p. 14)

As representações cumprem um papel fundamental na explanação de conhecimentos, auxiliando a compreensão de diversos conteúdos, assim não cabe aqui uma crítica ao uso das representações, mas à seleção das representações utilizadas. Desconsideram-se fatos básicos, como a relação espaço-capital (espaço-mercadoria), a multiplicidade de trajetórias (coetaneidade de projetos), os múltiplos fluxos e movimentos (espaço urbano da vida). Nesta seara, as representações podem se referir a um fato “ou fenômeno de consciência, individual ou social” ou, ainda “uma coisa ou um conjunto de coisas correspondente a relações que essas coisas encarnam *contendo-as ou velando-as*” (LEFEBVRE, 1981. p. 23 grifos nossos). Assim, cabem algumas perguntas fundamentais: quem manipula quem através das representações? Qual objetivo (velado) há na utilização de determinadas representações pela geografia escolar? A que(m) serve a abordagem da cidade com o uso das atuais representações do espaço urbano?

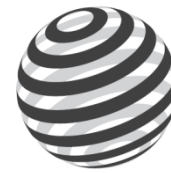
Não temos a pretensão de responder a estas questões, contudo elas nos servem de permanente estímulo para voos mais altos em nossas investigações. Por ora asseveramos que a abordagem urbana realizada pela geografia escolar compõe o trágico elenco da sociedade do espetáculo alardeada por Debord. Segundo o autor, o espetáculo, “compreendido na sua totalidade, é simultaneamente o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um complemento do mundo real, um adereço decorativo. É o coração da irrealidade da sociedade real”, assim

Considerado segundo os seus próprios termos, o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida; uma negação da vida que se tornou visível (1997. p. 15/16).

Em síntese, o espetáculo “não significa outra coisa senão o sentido da prática total da formação econômico-social, o seu emprego do tempo. É o momento histórico que nos contém” (DEBORD, 1977. p. 17). Reprodução de imagens, privilégio das aparências em detrimento conteúdo – nada pode soar mais familiar à geografia escolar do espaço urbano do que estas práticas, podendo ser considerada, ela mesma, também um produto desta sociedade, cuja principal produção é o espetáculo.

A Malfadada “Cidade Da Escola” Em Linhas Gerais

É bastante comum nas aulas sobre o espaço urbano a desconsideração dos diversos aspectos apontados nas páginas anteriores e a opção (política) de permanecer caracterizando o espaço pela concentração populacional, pela densidade física de determinados equipamentos, pela presença de atividades não diretamente ligadas ao “rural”. Tal fato é uma clara demonstração do descompromisso político da geografia escolar com seu público e com



o conhecimento científico, relegando aos estudantes ideias rasas, conceitos puramente parciais e desprovidos de vínculos orgânicos com os processos socioespaciais em curso. Hiernaux (2006) nos mostra que tais explicações centram-se “no material ou no visível, no supostamente objetivo, submetido aos critérios da razão positiva” (p. 199). Lefebvre (2008) já alertara dos riscos derivados da crescente produção econômica traduzida na chamada “problemática urbana”, que deve ser compreendida para não perpetuar um erro teórico e prática:

Pretender derivar da racionalidade empresarial, experiência da industrialização, modelos e esquemas aplicáveis à realidade urbana em [permanente] formação. Pretender-se-ia tratar essa realidade à luz da empresa e como uma empresa. Ora, a racionalidade da empresa, de sua organização, a divisão do trabalho que ela comporta, foi uma aquisição essencial no período industrial, *mas ela não mais convém ao período que começa, o qual deve elaborar uma forma nova de racionalidade: a racionalidade urbana* (p. 80 grifos nossos).

Interessante destacar que, já em 1975, Capel nos indicara a insuficiência que o entendimento de cidade apresenta ao se sustentar “en una o dos características que se consideran esenciales” ou em definições ecléticas “que intentan dar idea de la complejidad de lo urbano sintetizando las diversas características previamente definidas” (1975), uma vez que as cidades estão inseridas no processo de reprodução econômica global, articuladas aos processos mais gerais de acumulação e reprodução do capital, em outras palavras “não resta dúvidas de que a acumulação passa pelo espaço, realizando-se através dele como condição e produto desse processo” (CARLOS, 2015. p. 16).

Destarte, a cidade, retomando o pensamento lefebvriano, apresenta um longo processo de transformação de suas múltiplas dimensões materiais e imateriais. Com base numa periodização relativa, o supracitado autor afirma que na era agrária “a cidade ocupa um espaço específico bem distinto do espaço rural”, em que as relações entre esses espaços “depende das relações de produção, quer dizer, do modo de produção e, através dele, da divisão do trabalho no interior da sociedade”. (LEFEBVRE, 2008. p. 82). Por conseguinte, a cidade “é uma mediação entre uma ordem próxima e uma ordem distante. A ordem próxima é aquela do campo circundante que a cidade domina, organiza, explora extorquindo-lhe sobretrabalho. A ordem distante é a da sociedade no seu conjunto (escravista, feudal, capitalista etc.)” (LEFEBVRE, 2008. p. 82). Em outra perspectiva a cidade é uma obra de arte, onde “o espaço não é apenas organizado e instituído. Ele também é modelado, apropriado por este ou aquele grupo, segundo suas exigências, sua ética e sua estética, ou seja, sua ideologia” (LEFEBVRE, 2008. p. 82).

É preciso ter clareza que essa “cidade tradicional” foi profundamente alterada pela expansão do processo de industrialização, que as fez crescer “desmesuradamente e provocou uma explosão de suas características antigas (fenômeno de implosão-explosão). Portanto, a “cidade histórica” não vive mais, “não é mais apreendida praticamente. Não é mais do que um objeto de consumo cultural para os turistas e para o estetismo, ávidos de espetáculos e do pitoresco” (LEFEBVRE, 2001. p. 106). Harvey (2014), também apoiado no posicionamento de Lefebvre, corrobora nossa exposição ao afirmar que a cidade tradicional

Foi morta pelo desenvolvimento capitalista descontrolado, vitimada por sua interminável necessidade de dispor de acumulação desenfreada de capital capaz de financiar a



expansão interminável e desordenada do crescimento urbano, sejam quais forem suas consequências sociais, ambientais ou políticas (p. 20).

Com a indústria, tem-se a generalização da troca e do mundo da mercadoria, que são seus produtos” (LEFEBVRE, 2008. p. 83). Evidencia-se, assim, uma realidade fundamental da cidade, que a geografia escolar parece fazer questão de negligenciar, conforme já salientado acima: “o solo tornou-se mercadoria; o espaço, indispensável para a vida cotidiana, se vende e se compra. Tudo o que constituiu a vitalidade da cidade como obra desapareceu frente à generalização do produto” (LEFEBVRE, 2008. p. 83).

É bastante estranho, talvez constrangedor, constatar que as discussões básicas citadas acima não são desenvolvidas na escola. As cidades antigas, nos currículos escolares, compõem o quadro temático como que num período evolutivo – “das cidades antigas às metrópoles contemporâneas” – sinalizando um equivocada percurso de superação qualitativa daquelas características fundamentais para a conformação das cidades atuais. Não é de outra forma também, que a problematização do espaço-mercadoria subjaz às discussões superficiais como, por exemplo, de “segregação socioespacial”. Assim, o estudante percebe a cidade como uma construção linear, de processo historicamente contínuo, que hoje não possui mais nenhuma relação com as cidades antigas e que se desenvolve por meio de processo autônomos, cuja única relação comum é a sua realização inteiramente contida nos limites da cidade. Na realidade, como no ensina Lefebvre (2008), há o curso de um processo dialético realizado entre “a cidade-sua negação pela industrialização-sua restituição a uma escala muito mais ampla que outrora, a da sociedade inteira” (p. 84). Não seria exagero algum afirmar que “a cidade da escola” é uma representação desvirtuada da “cidade dos homens”. Desprovida de conteúdo histórico e de sustentação social, a “cidade da escola”, em última instância, representa a “não-cidade”.

Considerações Finais

A ciência que defendemos ser desenvolvida na sala de aula, sustentada pela filosofia materialista marxista, está profundamente marcada pela severa crise histórica do capital, crise estrutural que afeta, pela primeira vez, o conjunto da humanidade, exigindo, entre outras mudanças, um reordenamento paradigmático da epistemologia científica que orienta a produção do conhecimento escolar. Urge distinguir o real problema central e o conteúdo dos conceitos, entendendo, no que tange ao espaço urbano, que a abordagem teórico-metodológica deve proceder sua investigação (dialética) a partir da totalidade concreta. A realidade urbana é um fenômeno social e, enquanto tal, pode ser entendida como um

Fato histórico na medida em que é examinada como momento de um determinado todo; desempenha, portanto, uma função dupla [...]: de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto, ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo a mais (KOSIK, 1969. p. 35/36)

Não obstante, o espaço urbano não pode ser analisado de forma isolada, individualizado em suas particularidades, desconectado dos processos socioespaciais que o configuram e o transformam, e, simultaneamente, condiciona os referidos processos. Em



nosso entendimento, a “cidade da escola” restringe seu mergulho à superficialidade do materialmente visível, prendendo-se aos aspectos fenomênicos, que indicam o real, mas o escondem por detrás de suas expressões mais facilmente captadas. Numa analogia simples, é como se a “cidade da escola” sequestrasse a “cidade real”, impedindo-a de apresentar-se em essência e criando uma imagem/aparência de “cidade” distorcida em suas expressões genuínas, desarticulada da totalidade, isto é, uma “cidade-caricatura” que desestimula a vida da/cidade real, cumprindo um papel político fundamental para os projetos hegemônicos de sociedade capitalista em curso.

Portanto não é exagero afirmar que o estudo do espaço urbano feito isoladamente é uma abstração e que para ganhar verdade e concretude deve ser inserida no todo. O preço do resgate, se assim podemos dizer, é desenvolver uma proposta de abordagem dialética que entenda a realidade como um todo dialético e estruturado, em que

O conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos e outros fatos, e de noções e outras noções”, mas de um processo “que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1969. p. 41/42)

Destarte, a geografia escolar não pode limitar sua abordagem às análises positivistas ou funcionalistas, devendo estar aberta a apresentar uma crítica à realidade humano-social do modo de produção capitalista a partir da perspectiva espacial, encorpando as fileiras de combatentes do campo da esquerda na luta pela superação do capitalismo. Estamos de mãos dadas à Vaneigem (2002) e dispostos a ressuscitar o cadáver na boca da geografia escolar pela abordagem da revolução e da luta de classes a partir do devido tratamento do cotidiano e do poder subversivo do amor e da resistência às coações. Neste sentido, entendemos que a geografia escolar parece estar “hipnotizada” pelo espetáculo, produzindo um conjunto de representações estimulantes da legitimação das ideias das classes dominantes. A geografia escolar ao abordar a temática urbana deve transformar a sala de aula, sempre que possível, numa *heterotopia* atrelada às múltiplas realidades do espaço urbano, justapondo “em um único lugar real [em nosso caso, a sala de aula] vários espaços, várias alocações que são em si mesmas incompatíveis” permitindo criar, simultaneamente, “um espaço de ilusão, que denuncia como mais ilusório ainda todo o espaço real” ou “um outro espaço real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem arranjado quanto nosso é desordenado, mal disposto e bagunçado” (FOUCAULT, 2013. p. 118/120), servindo, por conseguinte, como ambiente de questionamento da ordem vigente.

Por fim, pleiteamos, a partir das críticas apresentadas à abordagem escolar do espaço urbano, uma geografia escolar que busque sua reconstrução a partir do reencontro do homem consigo. Uma teoria radical (do homem) capaz de penetrar nas massas porque “ela é, antes de tudo, emanção delas”, ou seja, a teoria radical “emana do indivíduo, do ser como sujeito; penetra nas massas por meio do que há de mais criativo em cada um, pela subjetividade, pela vontade de realização” (VANEIGEM, 2002. p. 67). Dessarte, acreditamos que a geografia escolar, especialmente no tocante ao espaço urbano, pode colaborar no desenvolvimento de sujeitos políticos engajados em concretizar lutas anticapitalistas capazes de transformar radicalmente o cotidiano. Todavia este processo somente se dará “quando se entender que



os que constroem e mantêm a vida urbana têm uma exigência fundamental sobre o que eles produziram, e que uma delas é o direito inalienável de criar uma cidade mais em conformidade com seus verdadeiros desejos” (HARVEY, 2014. p. 21), promovendo, assim, uma “política do urbano” com sentido humano.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ciências Humanas. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2014.

CAPEL, Horacio. **La definición de lo urbano**. *Estudios Geográficos*, n. 138-139, febrero-mayo 1975, p. 265-301 (reproduzido em *Scripta Vetera*).

CARLOS, Ana Fani A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2015.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FOUCAULT, Michel. **De espaços outros**. *Estudos Avançados*, 27 (79), 113-122. 2013.

GOTTDIENER, Mark. **A produção social do espaço urbano**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1997.

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

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

_____. Space as a key word. In HARVEY, David. **Spaces of global capitalism. Towards a theory of uneven geographical development**. New York: Verso, 2006.

_____. HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HIERNAUX, Daniel. **Pensar a cidade: a dimensão ontológica do urbano**. *Geosp – Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 20, p. 197-205, 2006.

KOSIK, Karel. **“A totalidade concreta”**. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**. *Contribución a la teoría de las representaciones*. México: FCE, 1981, p. 17-104.

_____. In LEFEBVRE, Henri. **Le retour de la dialectique: 12 mots clef pour le monde moderne**. Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1986

_____. **A forma urbana**. In: *A revolução urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro. 2001.

_____. **O espaço**. In: *Espaço e política*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LÖWY, Michael. **“Ideologia”**. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCCI, Elian Alabi. **Território e Sociedade no mundo globalizado: geografia geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiva. 2010.

MAGNOLI, Demétrio. **Geografia para o Ensino Médio**. São Paulo: Atual. 2008.



MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

VANEIGEM, Raoul. **A arte de viver para as novas gerações**. São Paulo: Conrad, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.

TERRA, Lygia. **Conexões: estudos de geografia geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2013.