signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

ESCALA INTRAURBANA E ANÁLISE DA CIDADE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INTRAURBAN SCALE AND THE ANALYSIS OF CITIES: A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR TEACHER TRAINING

ESCALA INTRAURBANA Y ANÁLISIS DE LA CIUDAD: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Maria Eduarda Andrade de Faria

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil, mariaed.a.faria@gmail.com

Sonia Maria Vanzella Castellar

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil, smvc@usp.br

Resumo: Os resultados apresentados neste artigo são parte de uma pesquisa realizada durante o período de mestrado, que teve por objetivo identificar as potencialidades do conceito de escala intraurbana para a análise das cidades na formação inicial de professores. Nosso desafio foi abordar essa temática na formação de pedagogos em formação inicial, de modo a superar obstáculos epistemológicos e possibilitar que os estudantes elaborassem uma sólida base conceitual da ciência geográfica. Uma das situações de aprendizagem aplicadas durante a pesquisa foi a elaboração de uma carta sobre a cidade em que se vive, destinada a alguém que não a conhece. Como é a percepção de quem vive nela? Quais elementos da paisagem os estudantes destacaram? De que modo surgem nas respostas os conceitos de forma, função, processo, estrutura e a escala intraurbana? A atividade foi aplicada com 43 estudantes do curso de pedagogia e visou a mobilizar, por meio da análise da cidade (local de vivência), a noção de escala intraurbana, bem como observar se os estudantes consideraram os conceitos geográficos e o princípio da escala geográfica em suas interpretações. A partir da atividade aplicada, obtivemos como resultado as percepções dos estudantes sobre a cidade onde vivem e como os conceitos e princípios geográficos estão presentes nas análises e percepções da cidade vivida.
Palavras-chave: espaço intraurbano; formação docente; situação de aprendizagem; carta da cidade.

signos geográficos
Boletim NEPEG de Ensino de Geografia
ISSN: 2675-1526
www.revistas.ufg.br/signos

Abstract: The results presented in this article are part of a study conducted during a master's program, which aimed to identify the potential of the concept of the intra-urban scale for the analysis of cities in initial teacher education. Our challenge was to address this theme in the education of pre-service pedagogues in a way that would overcome epistemological obstacles and enable students to develop a solid conceptual foundation in geographical science. One of the learning situations implemented during the research was the writing of a letter about the city in which one lives, addressed to someone unfamiliar with it. What is the perception of those who live in it? Which elements of the landscape did the students highlight? In what ways do the concepts of form, function, process, structure, and intra-urban scale emerge in their responses? The activity was carried out with 43 students enrolled in a pedagogy program and aimed to mobilize, through the analysis of the city (as a lived space), the notion of intra-urban scale, as well as to observe whether students considered geographical concepts and the principle of geographical scale in their interpretations. Based on the activity, the results revealed students' perceptions of the city in which they live and how geographical concepts and principles are present in their analyses and perceptions of the lived city.
Keywords: intraurban space; teacher training; learning situation; city letter.

Resumen: Los resultados presentados en este artículo forman parte de una investigación realizada durante el período de maestría, cuyo objetivo fue identificar las potencialidades del concepto de escala intraurbana para el análisis de las ciudades en la formación inicial de docentes. Nuestro desafío consistió en abordar esta temática en la formación de pedagogos en formación inicial, de modo que se superaran los obstáculos epistemológicos y se posibilitara que los estudiantes construyeran una sólida base conceptual de la ciencia geográfica.
Una de las situaciones de aprendizaje aplicadas durante la investigación fue la elaboración de una carta sobre la ciudad en la que se vive, dirigida a alguien que no la conoce. ¿Cuál es la percepción de quienes viven en ella? ¿Qué elementos del paisaje destacaron los estudiantes? ¿De qué manera emergen en las respuestas los conceptos de forma, función, proceso, estructura y escala intraurbana?
La actividad fue aplicada a 43 estudiantes del curso de pedagogía y tuvo como objetivo movilizar, mediante el análisis de la ciudad (como espacio vivido), la noción de escala intraurbana, así como observar si los estudiantes consideraron los conceptos geográficos y el principio de la escala geográfica en sus interpretaciones.
A partir de la actividad realizada, se obtuvieron como resultado las percepciones de los estudiantes sobre la ciudad en la que viven y cómo los conceptos y principios geográficos están presentes en los análisis y percepciones de la ciudad vivida.
Palabras-clave: espacio intraurbano; formación docente; situación de aprendizaje; carta de la ciudad.

Introdução

A Geografia enquanto ciência ocupa-se de compreender as relações espaciais em diferentes escalas, nos diferentes lugares, com seus diferentes agentes e suas diferentes variáveis. Sabemos que os eventos não acontecem da mesma forma em todos os lugares, eles possuem especificidades, generalizações e interrelações. Diante disso, o desenvolvimento de um raciocínio escalar se faz de grande importância na educação básica e, também, na formação de professores.

Enquanto conceito próprio da Geografia, defendemos que a escala geográfica como princípio, uma vez que a análise escalar requer uma abordagem teórico-metodológica coerente, bem definida, que mobiliza diferentes conceitos e princípios, além de possibilitar a compreensão do espaço enquanto totalidade. Santos (2004), defende que a escala é a possibilidade de observar o acontecer dos eventos nos lugares.

Os resultados que apresentamos nesse artigo fazem parte da pesquisa realizada durante o período do mestrado, que tinha por objetivo central, identificar as potencialidades do conceito de escala intraurbana para as análises da cidade na formação inicial de professores. A pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: I) se o conceito de escala geográfica nos traz a possibilidade da análise dos lugares, considerando sua inserção na totalidade e suas especificidades, como mobilizar a cidade onde os sujeitos vivem como objeto de estudo e não apenas como *locus* de vivência? II) Se os fenômenos possuem especificidades em cada lugar em que acontecem, a forma como estudamos e ensinamos os conteúdos relacionados à cidade e ao urbano consideram as escalas locais ou regionais? III) Existiria uma escala de análise que possibilitaria a análise da dinâmica interna das cidades?

Como forma de mobilizar a cidade a partir de suas dinâmicas cotidianas, nos apropriamos do conceito de escala intraurbana, proposto por Villaça (1998). Para o autor, a necessidade do termo “intraurbano” se dá, uma vez que os estudos urbanos e sobre as cidades estão, em grande maioria, em uma escala regional. Isso, na visão do autor, desconsidera as dinâmicas cotidianas das cidades, no que diz respeito à produção do espaço urbano pelos sujeitos que nele vivem.

Diante disso, consideramos importante ressaltar que os arranjos internos dos espaços urbanos e suas dinâmicas devem ser considerados também na Geografia escolar, na formação de professores e nas aulas de Geografia da educação básica. Autoras como Cavalcanti (1996, 2019), Castellar (1996, 2010, 2019), Callai (2010), evidenciam a relevância da vivência e do cotidiano dos estudantes para formação conceitual dos estudantes e, também, a importância dos

conceitos geográficos para que os estudantes possam analisar a realidade em que vivem. Diante disso, como fazer com que a cidade passe de um *locus* de vivência para um objeto de estudo e análise?

Nosso desafio foi pensar nessa temática para a formação de pedagogos, em formação inicial, de forma a superar obstáculos epistemológicos e possibilitar que os estudantes elaborassem uma sólida base epistemológica da ciência geográfica. Para isso, apresentamos parte da metodologia adotada com os estudantes do curso de pedagogia da Universidade de São Paulo, que cursavam a disciplina de Fundamentos da Geografia.

A atividade que apresentamos tem por objetivo contribuir para que os estudantes reflitam sobre suas práticas espaciais cotidianas e, além disso, observar quais são suas percepções sobre a cidade. Além disso, a atividade tinha por objetivo evidenciar, quais eram as bases que esses estudantes traziam consigo a respeito dos conceitos geográficos, além dos conceitos de mobilidade e segregação socioespacial.

Para isso, acreditamos que a escala intraurbana, mobilizada enquanto princípio geográfico, contribuiu de maneira significativa para que os estudantes compreendessem a cidade onde vivem. Além disso, ela oferece subsídios para que eles compreendam a cidade e o urbano à luz dos diferentes conceitos geográficos e se compreendam enquanto sujeitos ativos na produção do espaço em que vivem.

A escala intraurbana como princípio geográfico para analisar a cidade

As discussões a respeito do conceito de escala geográfica são trazidas para o campo da epistemologia da Geografia por diversos autores como Castro (2000, 2014), Corrêa (2007, 2019), Lacoste (2008), Santos (2004) e Smith (1998). Todos esses autores reconhecem e estabelecem distinção entre a escala geográfica e a escala cartográfica. A primeira, seria então, objeto de estudo e reflexão da ciência geográfica. Diante disso, nos ocuparemos, ainda que de maneira breve, em discuti-la a partir das concepções apresentadas pelos autores citados.

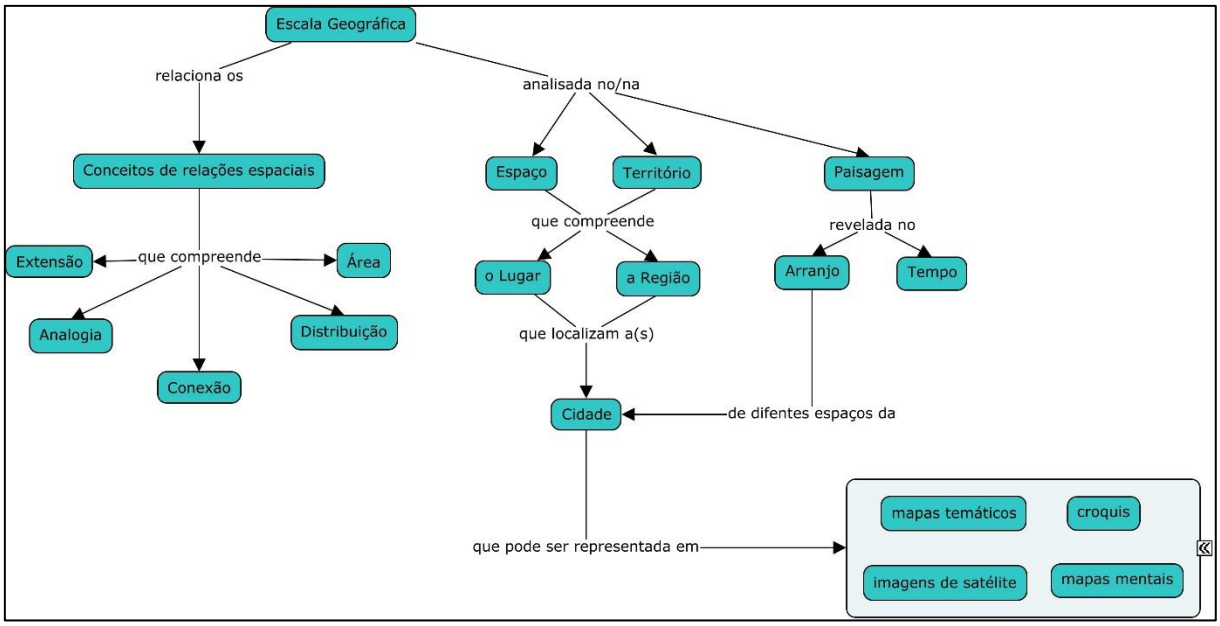
Para todos os autores citados anteriormente, a escala geográfica se dá enquanto um recorte analítico para o fenômeno que se pretende analisar. Lacoste (2008), ao propor uma discussão a respeito, propõe sete níveis de análise, os quais ele coloca como sendo níveis escalares. Nesses níveis, então, o fenômeno é compreendido a partir de variáveis diferentes, que podem aparecer em um nível e não aparecer em outro.

De acordo com Castro (2000), o problema acerca da discussão a respeito da escala é de matriz epistemológica e metodológica. A autora discorre que a escala "problematiza a estratégia

de aproximação do real", (Castro, 2000, p.118), ela evidencia as relações dos fenômenos e os permite analisar de acordo com a realidade onde eles acontecem. Ao se propor a tarefa de definila, a autora coloca a escala como "à medida que confere visibilidade ao fenômeno. Ela não define, portanto, o nível de análise, não pode ser confundida com ele, estas são noções independentes conceitual e empiricamente" (Castro, 2000, p. 123). Diante disso, temos que a escala não é um dado a priori, mas sim, um princípio que possibilita a análise de um fenômeno em diferentes contextos e níveis. A definição de qual nível será adotado se dá, de acordo com a autora, a partir do estabelecimento do fenômeno e do objetivo do estudo a ser desenvolvido.

Enquanto princípio geográfico, compreende-se que a escala é o princípio que mobiliza e estrutura durante a análise: I) conceitos geográficos; II) princípios geográficos; III) vocabulário geográfico; IV) uso de diversas linguagens. Diante disso, ela possibilita um estudo e análise dos fenômenos de maneira integrada e complexa. Para melhor exemplificar esse amálgama teórico possibilitado pela escala geográfica, desenvolvemos o sistema conceitual a seguir. No sistema conceitual, apresentado na Figura 1, é possível observar como compreendemos as relações entre o princípio da escala geográfica e demais conceitos geográficos.

Figura 1 – Sistema conceitual sobre escala geográfica



Fonte: Faria (2025).

Ao analisar o espaço a partir de uma perspectiva escalar, torna-se possível, então, o reconhecimento do espaço geográfico enquanto "[...] um conjunto indissociável de sistema de

objetos e de sistema de ações" (Santos, 2004, p. 21). Nesse espaço, seus elementos e fenômenos se relacionam de maneira dialética, solidária e complexa.

A opção por uma determinada escala não exclui as demais escalas ou áreas do espaço, pelo contrário, é necessário que a análise sempre considere o que está sendo analisado enquanto parte de uma totalidade. Sobre isso, Santos (2020), discorre que,

> A análise apenas efetua uma separação lógica, a fim de permitir um melhor conhecimento do real. O espaço, como realidade, é uno e total. É por isso que a sociedade como um todo atribui, a cada um dos seus movimentos, um valor diferente a cada fração do território, seja qual for a escala da observação, e que cada ponto de espaço é solidário dos demais, em todos os momentos. A isso se chama a totalidade do espaço (Santos, 2020, p. 85-86).

A escala geográfica possibilita compreender de que forma os elementos do espaço que constituem um fenômeno estão combinados entre si. Com isso, compreendemos o arranjo espacial de um fenômeno ou de uma situação geográfica e, assim, estabelecemos suas conexões com outros lugares e escalas e vislumbramos o seu papel enquanto integrante de uma totalidade, em um determinado tempo. Diante disso, consideramos que a análise escalar pode ser um potente recurso para analisar as cidades e dinâmicas urbanas na educação básica e na formação de professores.

Ao pensar na análise da cidade, consideramos ser importante analisá-la a partir de uma escala intraurbana. Esse conceito proposto por Villaça (1998), nos possibilita compreender a cidade a partir das dinâmicas cotidianas dos sujeitos, ou seja, entendermos o fenômeno urbano a partir da sua produção cotidiana. Ao propor essa escala de análise, Villaça (1998, p. 20), reforça que,

> O espaço intra-urbano, [...], é estruturado fundamentalmente pelas condições de deslocamento do ser humano, seja enquanto portador da mercadoria força de trabalho – como no deslocamento casa/trabalho -, seja enquanto consumidor – reprodução da força de trabalho, deslocamento casa-compras, casa-lazer, escola, etc. Exatamente daí vem, por exemplo, o enorme poder estruturador intra-urbano das áreas comerciais e de serviços, a começar pelo próprio centro urbano.

Nas análises intraurbanas, a possibilidade de entender os percursos, os deslocamentos cotidianos e a mobilidade urbana contribuem para a compreensão dos arranjos da cidade e do espaço urbano, associando o sítio e os processos de ocupação. Diante disso, consideramos que propor uma análise intraurbana, além de compreender a cidade, estimula os estudantes a identificarem as dinâmicas das práticas espaciais cotidianas e o porquê de elas serem como são.

Um dos fatores que contribuem para determinar a produção e o consumo dos lugares da cidade é a mobilidade. A partir disso, podemos questionar "de que forma a qualidade e

possibilidades de deslocamento impactam as práticas cotidianas dos moradores de determinada cidade?" e, com isso, compreender o arranjo das cidades e o porquê das localizações urbanas. Os arranjos, a localização, a distribuição e a extensão, por exemplo, fornecem evidências para reconhecer o papel da escala intraurbana na análise da mobilidade das pessoas.

Atrelado ao deslocamento, o tempo é uma outra variável importante para os estudos intraurbanos da cidade. O tempo cotidiano, aquele em que os sujeitos produzem e reproduzem suas dinâmicas espaciais, o tempo social, esse, será mais imediato do que o tempo histórico de formação de uma centralidade da cidade. Os dois tempos coexistem no mesmo espaço, contribuindo para a formação de situações e eventos. Como bem expressa Santos "O tempo se dá pelos homens. O tempo concreto dos homens é a temporalização prática, movimento do Mundo dentro de cada qual e, por isso, interpretação particular do Tempo por cada grupo, cada classe social, cada indivíduo" (Santos, 2013, p. 79).

Outro conceito se apresenta à luz da análise intraurbana: a segregação socioespacial. Castells (1983) e Villaça (1998) definem a segregação enquanto um processo dinâmico, que se difere nos diferentes lugares e espaços da cidade. Anteriormente, o padrão para segregação era o "empurrão" das camadas mais pobres da sociedade para bairros distantes do centro, para as bordas da cidade. Atualmente, de acordo com os autores, a segregação adquire novos formatos e dinâmicas.

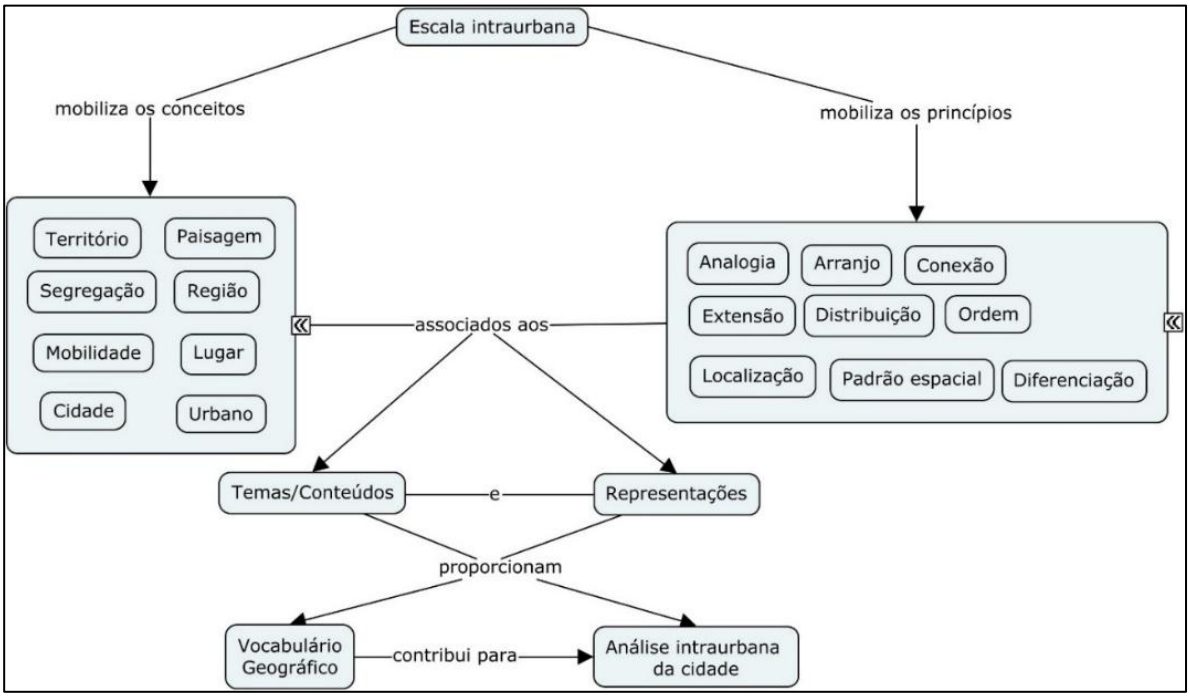
Atualmente, a segregação se dá a partir do isolamento socioespacial, são criados lugares e "bolhas" que são destinados à determinadas classes sociais. Esses lugares estão diretamente relacionados com o quanto se pode pagar, com o valor agregado a determinada localização. De acordo com Villaça (1998, 2012), são criadas zonas dentro das cidades que são mais caras e mais valorizadas, espaços elitizados e separados para a elite, onde segrega-se as camadas mais pobres da população do consumo desses espaços. Para essa parte da população o acesso é restrito ao trabalho.

Quando define segregação, Castells (1983, p. 250) a descreve como "[...] a tendência à organização do espaço em zonas de forte homogeneidade social interna e com intensa disparidade social entre elas, sendo esta disparidade compreendida não só em termos de diferença, como também de hierarquia". Essa perspectiva corrobora com o que é colocado por Villaça (1998), quando o autor descreve que a segregação "[...] é um processo segundo o qual diferentes classes ou camadas sociais tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes regiões gerais ou conjuntos de bairros da metrópole" (Villaça, 1998, p. 142).

Ao segregar, cria-se diferenças que podem ser observadas a partir da paisagem e que percebemos a partir dos deslocamentos cotidianos. Conforme se desloca pela cidade, cria-se imagens, imaginários e percepções desse espaço urbano. A partir de uma análise intraurbana, conseguimos, então, descrever, classificar e compreender o porquê tais imagens da cidade se fazem presentes.

Ao promover essa análise intraurbana, possibilitamos que o espaço seja compreendido enquanto esse sistema indissociável, que possui objetos (construídos pelo homem ou dados pela natureza) e ações (dos diversos agentes – Estado, capital, sujeito). Com isso, podemos mobilizar os conceitos e princípios da Geografia para compreensão do espaço intraurbano analisado. No sistema conceitual da Figura 2, podemos observar, de forma sintetizada, como a escala intraurbana mobiliza os princípios e conceitos geográficos.

Figura 2 – Sistema conceitual escala intraurbana, princípios e conceitos geográficos



Fonte: Faria (2025).

A partir do sistema conceitual, analisamos as potencialidades do conceito de escala intraurbana para o ensino de Geografia e para que os estudantes analisem suas práticas espaciais cotidianas. Isso porque, eles não se deslocam pela cidade de maneira aleatória, parte deles é determinado pelos agentes que estruturam o espaço urbano. Cabe a Geografia, enquanto ciência que se preocupa com a compreensão das dinâmicas espaciais e seus arranjos, oferecer subsídios

para que os estudantes consigam compreender tais arranjos e tais fluxos de deslocamentos. Assim sendo,

> A cidade, assim abordada não é trabalhada somente como forma física, mas como materialização dos modos de vida, como um espaço simbólico. Além disso, o estudo sob essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, cotidianos ou não, habilidades que são fundamentais, mesmo que não suficientes, para usufruto pleno do direito à cidade (Cavalcanti, 2007, p. 26).

Compreender o porquê das localizações e o feixe de relações é uma possibilidade apresentada no ensino de Geografia, como forma de garantir aos estudantes condições de análise da realidade em que vivem. O objetivo central de uma análise intraurbana na formação de professores e na educação básica vem da necessidade e possibilidade de compreensão dos diferentes fatores, atores e variáveis que formam o fenômeno urbano e a cidade.

A escala intraurbana é uma possibilidade de trazer o local de vivência dos estudantes como um objeto de estudo. Isso porque,

> [...] nos fenômenos vistos em escala local é possível encontrar elementos da realidade mais ampla, na compreensão de que nessa realidade encontra-se a manifestação do global. [...] aprender a se analisar no fenômeno, fato ou acontecimento estudado em diferentes escalas é um caminho para se desenvolver o pensamento geográfico. Essa recomendação está orientada pela compreensão dialética, que pressupõe a multiescalaridade e a totalidade dos fenômenos (Cavalcanti, 2019, p. 107).

Diante disso, durante a formação de professores, se faz necessário ter momentos e situações em que a análise escalar intraurbana seja realizada pelos estudantes. Não se trata apenas de aprender o conceito, mas aplica-lo por meio de situações de aprendizagem. A partir delas os estudantes compreendem as conexões existentes em diferentes escalas, tempos e lugares.

A análise intraurbana da cidade e as percepções prévias sobre a cidade vivida: a carta da cidade

Os dados, aqui, apresentados, compõem a dissertação de mestrado defendida por Faria (2025). A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, a escolha por tal metodologia se deu, por considerar sua adequação aos objetos de análise: produções dos estudantes e suas interpretações e suas análises intraurbanas da cidade, bem como os instrumentos de coleta de dados, nesse caso apresenta as cartas sobre a cidade.

Uma das situações de aprendizagem que aplicamos durante a pesquisa realizada foi a elaboração de uma carta sobre cidade em que se vive para alguma pessoa que não conhece a

cidade. Como será a percepção de quem vive nela? Quais elementos da paisagem os estudantes destacaram? Como aparece nas respostas os conceitos de forma, função, processo, estrutura e a escala intraurbana?

A atividade foi aplicada junto a 43 estudantes do curso de Pedagogia e visava mobilizar, por meio da análise da cidade (local de vivência), a noção de escala intraurbana e observar se os estudantes consideram os conceitos geográficos e o princípio de escala geográfica em suas interpretações, isso porque,

> A opção por uma escala de análise expressa um enfoque, uma problemática a ser investigada. É, por exemplo, numa escala intraurbana que a vida cotidiana e a relação entre cidade, cultura e cidadania podem ser analisadas com maior profundidade. Segundo Villaça (1998) o intraurbano enfoca um conjunto de elementos que são muito relevantes para a compreensão do urbano como modo de vida e para o estudo da estrutura interna da cidade (Cavalcanti, 2016, p. 80)

Acreditamos que a proposta de uma análise intraurbana da cidade, na formação de professores, corrobora com o que é proposto por Young (2011), transformando a cidade de objeto de vivência para um objeto do pensamento. Em outras palavras, a cidade é tratada enquanto um conceito complexo, ou seja, requer uma estruturação conceitual para que seja analisada enquanto objeto de estudo. Diante disso, acreditamos que a Geografia escolar propõe situações de aprendizagem em que se observa, percebe e analisa, organizando uma maneira de pensar e entender a cidade, por meio de um raciocínio que articula conceitos, princípios e método de análise.

Nesse sentido, a proposta, parte das experiências que os estudantes têm das suas vivências na/da cidade. A partir disso, eles constroem percepções e ampliam seus repertórios de conhecimentos prévios. As pessoas normalmente conhecem a cidade pela vivência cotidiana e experiências, podendo ampliar como objeto de estudo ou associando-a como objeto de vivência e objeto de pensamento. Diante disso,

> A experiência pode ser direta e íntima, ou pode ser indireta e conceitual, mediada por símbolos. [...] Um antigo habitante da cidade de Minneapolis conhece a cidade, um chofer de táxi aprende a andar por ela, um geógrafo estuda Minneapolis e a conhece conceitualmente. Estas são as três formas de experienciar. Uma pessoa pode conhecer um lugar tanto de modo íntimo como conceitual (Tuan, 1983, p.7).

Diante disso, buscamos compreender como os estudantes se educam na e pela cidade, utilizando a vivência como ponto de partida e objeto de estudo. O objetivo era estimular o pensamento para analisar como eles percebem e concebem o espaço urbano em que vivem. Por

meio da carta, os estudantes deveriam descrever a cidade em que vivem, incluindo lugares de lazer e formas de deslocamento, expressando sua percepção e concepção desse espaço. Não foi estipulado número mínimo ou máximo de linhas para o texto.

Os critérios que estabelecemos para análise foram: a) analisar as percepções dos estudantes a respeito da cidade em que vivem, a partir do que fora escrito na carta; b) as evidências que mostravam como os estudantes apresentavam conceitos e princípios geográficos para descrever e analisar a cidade.

As representações sobre a cidade e urbano estruturam a forma de pensar e raciocinar uma vez que, são estabelecidas a partir de seus conhecimentos (conceitos prévios), que fazem parte do processo de formação de conceitos científicos. Esses conceitos prévios, formados a partir das percepções e das imagens da cidade, são importantes para que a assimilação de novos conceitos científicos seja realizada. Sobre isso, Vigotski, discorre que,

> [...] a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através da relação imediata com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados. E essa formação de conceitos requer atos de pensamento inteiramente diversos, vinculados ao livre movimento no sistema de conceitos, à generalização de generalizações antes constituídas, a uma operação mais consciente e mais arbitrária com conceitos anteriores (Vigotski, 2009, p. 269).

Para além dessa formação conceitual, o processo de elaboração de imagens da cidade é, também, um processo cognitivo e de relação espacial. Sobre isso, Lynch (2011), ao conduzir um estudo sobre as imagens que os sujeitos constroem da cidade, discorre que,

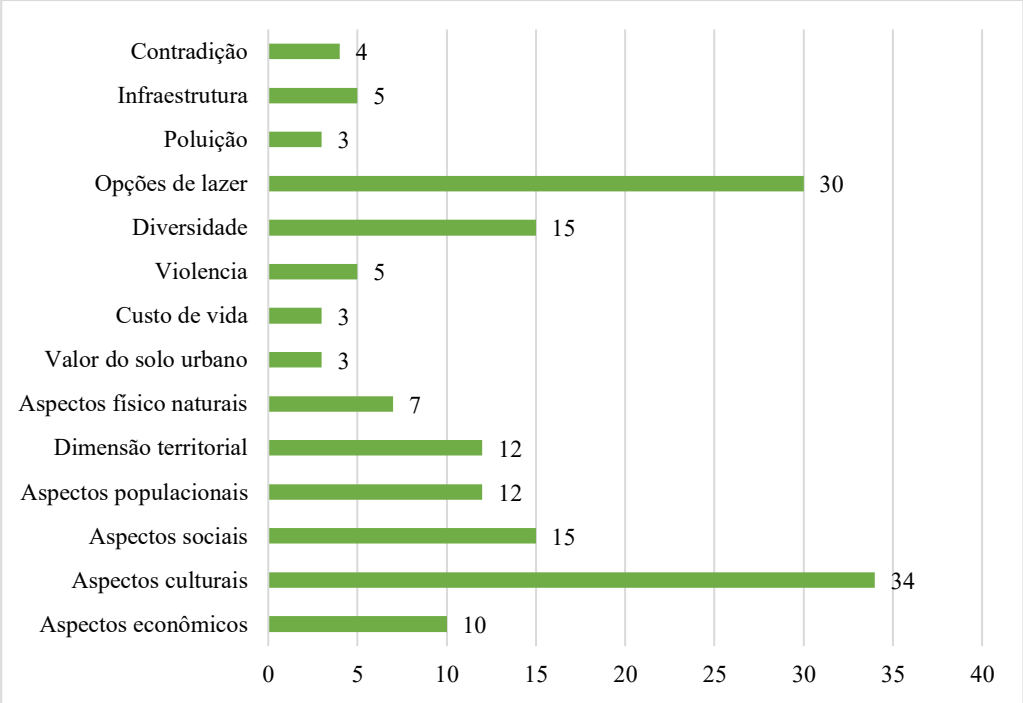
> As imagens ambientais são o resultado de um processo bilateral entre o observador e seu ambiente. Este último sugere especificidades e relações, e o observador – com grande capacidade de adaptação e à luz de seus próprios objetivos – seleciona, organiza e confere significado àquilo que vê. A imagem assim desenvolvida limita e enfatiza o que é visto, enquanto a imagem em si é testada, num processo constate de interação, contra a informação perceptiva filtrada. Desse modo, a imagem de uma determinada realidade pode variar significativamente entre observadores diferentes (Lynch, 2011, p. 7).

Com as cartas, pudemos analisar quais são os imaginários da cidade que os estudantes apresentam e como eles se relacionam com os conceitos e princípios geográficos. Analisamos também, como eles se apropriam dos conceitos geográficos (território, paisagem, lugar, região, natureza, escala, mobilidade, segregação). Os conceitos de mobilidade e segregação fazem parte de um conjunto de conhecimentos específicos, não são conceitos próprios da Geografia, no entanto, para entender a cidade e o urbano são importantes na análise intraurbana

associando-a aos princípios da Geografia (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização, ordem) para suas descrições e análises da cidade.

As compreensões dos estudantes foram organizadas no Gráfico 1, destacando as principais percepções conceituais dos estudantes a respeito da cidade em que vivem.

Gráfico 1 – Percepções conceituais sobre a cidade



Fonte: Faria (2025).

A partir do Gráfico 1, é possível observar que a cidade é vista pelos estudantes por meio das suas possibilidades de lazer, das suas dimensões territoriais, economia e por seus problemas sociais. As atividades culturais são os aspectos de maior destaque, aparecem em 34 das 43 cartas e por meio delas evidenciam as possibilidades dos roteiros culturais que costumam fazer e, ainda, como percebem os arranjos da cidade a partir deles. Em algumas cartas destacaram os bairros que se formaram com a influência de distintas culturas como bairros de cultura asiática e italiana, por exemplo e que fazem parte das atividades que frequentemente realizam.

A seguir, destacamos alguns trechos das cartas que evidenciam as percepções conceituais e os imaginários da cidade.

Carta 4: Mas gostaria também de contar sobre o que há de lindo e inspirador por aqui, como a cultura vibrante, os museus diversos, as universidades, a música e o teatro. São Paulo vibra a vida, diversidade, culturas e arte.
Carta 11: São Paulo é uma cidade multicultural, passeios não irão faltar! Temos bairros específicos para algumas culturas e povos como bolivianos, coreanos, peruanos e por aí vai. Temos museus diversos! Como o MASP, Pinacoteca, Museu da Língua Portuguesa, Museu Afrobrasileiro, planetário [...].

Carta 18: A vida cultural aqui também é super agitada: dos grafites da Vila Madalena ao acervo do MASP, na Avenida Paulista.
Carta 26: Por aqui há diversas atrações culturais como museus, parques e teatros. Um dos meus favoritos é o Museu da Língua Portuguesa que fica na Luz e um dos que eu sempre quis conhecer é o MASP, que fica na Paulista e que mesmo sendo uma das principais atrações de São Paulo eu nunca tive a oportunidade de ir até lá.
Carta 40: Aqui eles também investem bastante em cultura, há diversos espaços em que crianças e adultos podem fazer aulas de graça, como aulas de dança (de salão, sertanejo, do ventre), aulas de teatro, desenho e instrumentos. A terceira idade também conta com espaços de convivências e aulas. [Relato da cidade de Taboão da Serra].

Fonte: Faria (2025).

As questões associadas ao lazer é o segundo ponto mais enfatizado pelos estudantes, aparece em 30 das 43 cartas. As diferentes possibilidades para lazer (cultural, bares, festas etc.) são citados como pontos positivos da cidade e da dinâmica urbana de São Paulo. Ao citarem exemplos de lazer, as atividades mesclam lugares de lazer e cultura, onde alguns são cartões postais da cidade (Av. Paulista, Liberdade, Pinacoteca etc.), outros são lugares "badalados", frequentados por determinados grupos sociais. No entanto, boa parte dos estudantes ressaltam que não vão a esses lugares com frequência e que eles não fazem parte da vivência de suas práticas espaciais na cidade. Nos trechos a seguir, podemos observar alguns exemplos dos relatos dos estudantes.

Carta 41 Temos 3 shoppings grandes e diversas galerias e pequenos shoppings próximos ao centro. A Oliveira Lima, conhecida pelo Calçadão cheio de comércio é como uma pequena 25 de março, mas de forma mais acolhedora e familiar. Por lá passei muito tempo da minha infância, entre feirinhas de artesanato e as estátuas humanas que passam bem aqui. [Relato da cidade de Santo André].
Carta 13: Ao pensar em Toronto, de fato, São Paulo possui uma vasta riqueza multicultural e opções de lazer ao ar livre em uma "selva" de pedra. O parque Ibirapuera e o Villa Lobos oferecem opções de disfrutar a natureza com vistas, culinária e opções culinárias e opções culturais, como museus, roda gigante e música ao vivo.
Carta 22: As baladas da rua Augusta, os restaurantes e comércios do bairro da Liberdade, o parque Ibirapuera ou Villa-Lobos e o campus da USP, a maior universidade da América Latina, são exemplos de outros pontos turísticos que merecem atenção de todos que passam pela cidade de São Paulo.
Carta 32: Mas o que temos de variedade de rolê não é brincadeira, barzinho com mesa de plástico, bar que imita praia, festa na cobertura da Faria Lima, baile funk na [...], mesmo indo quase sempre para os mesmos lugares eu amo saber que tenho tudo isso ao meu alcance.

Fonte: Faria, 2025.

O lazer é um ponto enfatizado nas cartas, no entanto, não é apresentado por eles o que eles fazem em seu cotidiano. O que se mostra, é a cidade para o turismo, não há evidências de um lazer do cotidiano. Nos cabe, então, questionar, estaria o lazer dos cidadãos paulistanos, intrinsecamente relacionado ao lazer turístico da cidade? Esse lazer associado ao turismo reflete no valor pago? Seria motivo para que esses estudantes se ausentassem desses lugares e tivessem suas atividades de lazer reduzidas?

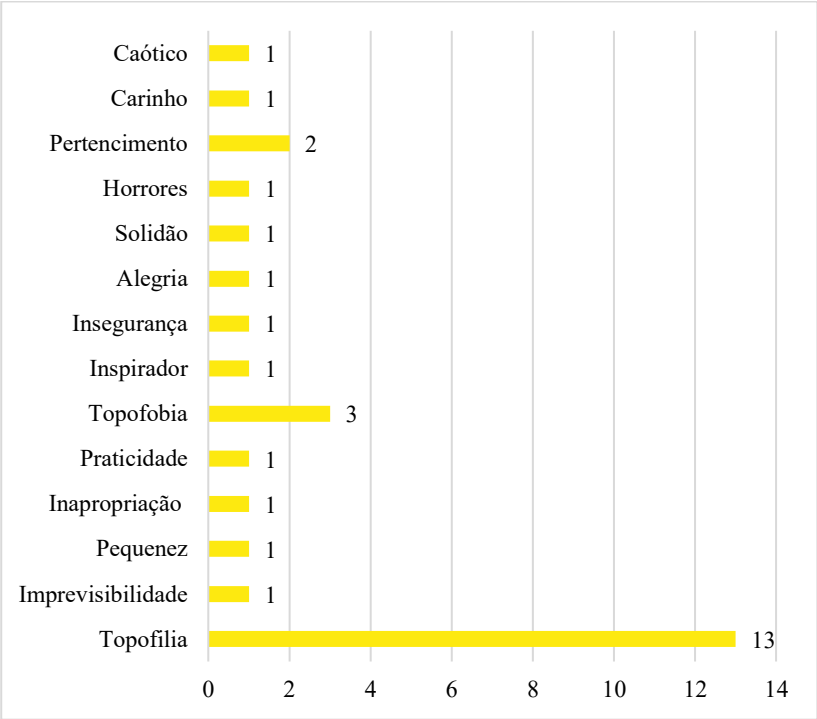
As atividades culturais têm um custo, que se soma ao custo e tempo para deslocamento e ao sentimento de pertencimento a esses lugares da cidade. A associação desses fatores pode resultar na exclusão geográfica das práticas espaciais desses sujeitos. Com isso, as práticas espaciais desses sujeitos limitam-se a lugares próximos de onde se mora, uma vez que eles sabem que podem acessar e onde se sentem pertencentes.

Quando observamos as percepções espaciais e conceituais sobre a cidade, podemos notar quais são os sentimentos e sentidos despertados nas relações dos estudantes com o lugar em que vivem. Ao concordamos com Lefebvre (2001), Carlos (2024), Santos (2012), na perspectiva de que o espaço urbano é produzido socialmente, afirmamos que os sujeitos que participam da nossa pesquisa, são sujeitos ativos da produção do espaço urbano e a partir disso, elaboram suas imagens e percepções conceituais do lugar em que vivem, a partir de suas práticas espaciais cotidianas.

Quando propusemos que a cidade e o urbano fossem analisados em uma escala intraurbana, possibilitamos que os estudantes expressem suas concepções sobre a cidade, isso porque, “cada cidadão tem vastas associações com alguma parte da sua cidade, e a imagem de cada um está impregnada de lembranças e significados” (Lynch, 2011, p. 1). Essas imagens e concepções serão fundamentais para que eles elaborem o conceito de cidade e urbano e, assim, a cidade passe de lugar de vivência para objeto do pensamento.

O Gráfico 2 apresenta os sentimentos citados pelos estudantes. A sensação de pertencimento e indícios de afeição pela cidade, classificamos como topofilia, como nos moldes de Tuan (1983), quando os sentimentos eram de repulsa à cidade, classificamos como topofobia.

Gráfico 2 – Sentimentos despertados pela cidade



Fonte: Faria (2025).

A maior parte das cartas trouxe sentimentos positivos em relação à cidade em que se vive, mesmo apontando pontos negativos. Isso, nos possibilita inferir que os estudantes estabelecem uma boa relação com o espaço que está sendo produzido e reproduzido. Os oito sentimentos "ruins" que foram elencados estão associados aos problemas sociais da cidade (violência, insegurança). Um dos sujeitos, durante sua vivência passou por momentos de violência, o que contribuiu para que ele crie uma imagem de "cidade insegura", para cidade onde ele vive.

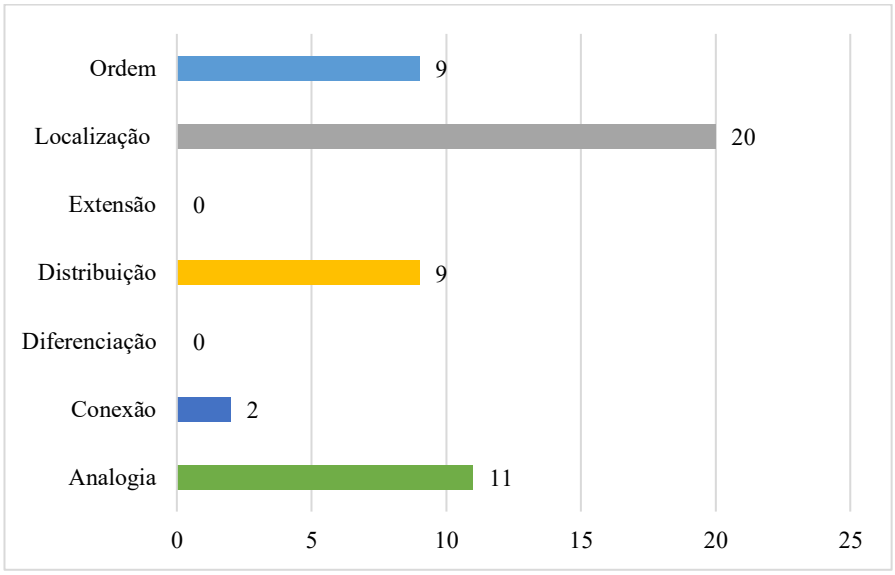
As imagens, percepções e sentimentos pela cidade constituem e formam os conhecimentos prévios, pois revelam como eles se sentem na cidade e entendem o processo urbano. Nesse ponto, considera-se como esses aspectos são elementos relevantes para serem contextualizadas para analisar a cidade, uma vez que vai contribuir para que eles compreendam o espaço urbano em que eles vivem, isso porque,

> [...] a construção do conhecimento deve estar pautada na vivência dos alunos, a partir de suas práticas espaciais cotidianas, expressas no espaço urbano. Para isso, é preciso considerar o conhecimento empírico, desde que o mesmo seja refletido juntamente com o conhecimento teórico adequado, para se pensar a realidade de forma conceitual (Pinheiro, 2020, p. 27).

A partir da carta escrita pelos estudantes, buscamos identificar, também, de que forma os conceitos e princípios geográficos estavam presentes. Identificamos que, nas 43 cartas selecionadas, nem todas traziam conceitos e princípios geográficos, em algumas tínhamos apenas uma descrição da cidade. Em outros casos, os conceitos e princípios apareciam, de forma incipiente, mas estavam presentes, bastando um maior estímulo para se tornarem mais complexos. No Gráfico 3, é possível observar quais são os princípios presentes nas cartas analisadas.

Nos preocupamos em observar a presença dos princípios geográficos, uma vez que eles possuem importância para a análise geográfica. Eles fazem parte do estatuto epistemológico da Geografia e quando associados ao método de análise, contribui diretamente para a formação do pensamento e raciocínio geográfico na formação de professores e na educação básica.

Gráfico 3 – Princípios geográficos presentes nas cartas da cidade



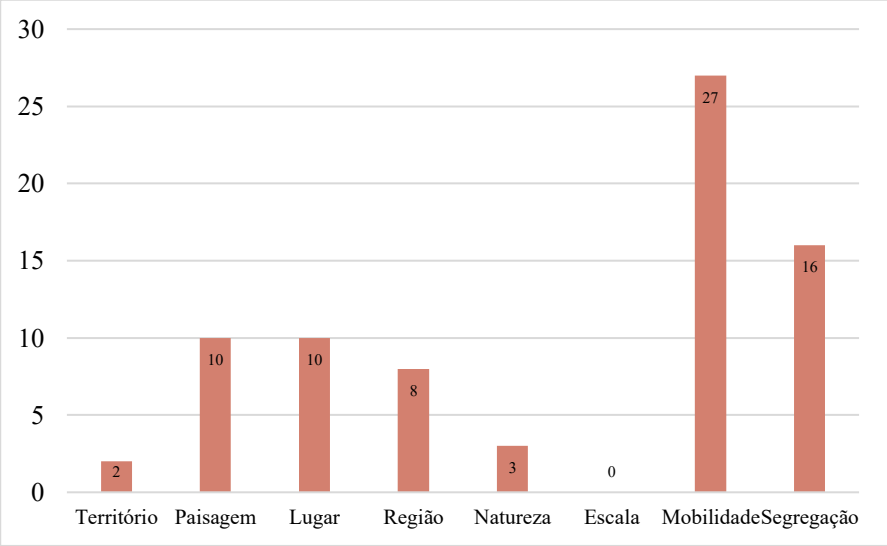
Fonte: Faria (2025).

Além dos princípios, analisamos de que forma os conceitos aparecem nas cartas. Tivemos a presença deles para apresentar a suas imagens da cidade e não como descrição sendo: “a paisagem da cidade é...” ou “o território da cidade é...”, eles aparecem nas relações e análises que eles fazem da cidade. Cavalcanti (1996), traz para as discussões no Ensino de Geografia a necessidade de superação do “decorar o conceito” e sim operar o pensamento por meio dele. Quanto a isso, conseguimos observar que os estudantes possuem uma apropriação dos conceitos, uma vez que eles conseguem estabelecer relações e não descrições. No entanto, observamos que tais conceitos e princípios geográficos precisam ser aprofundados e

solidificados teoricamente, uma vez que eles serão necessários para que eles compreendam e não apenas os operem em suas análises cotidianas da realidade.

No Gráfico 4 elencamos a frequência em que os conceitos aparecem nas cartas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Nele podemos observar que os conceitos mais presentes são: I) mobilidade, II) segregação, III) paisagem e IV) lugar. Embora mobilidade e segregação não sejam conceitos estruturantes da epistemologia da Geografia, o consideramos importantes para compreensão da cidade em uma análise intraurbana de acordo com Villaça (1998) e Castells (1983).

Gráfico 4 – Conceitos geográficos presentes nas cartas da cidade



Fonte: Faria (2025).

Aqui, entendemos a mobilidade como as diversas possibilidades de locomoção pelo espaço, principalmente por transporte público (Levy, 2007). Já a segregação, compreendemos enquanto processo socioespacial e conceito geográfico (Villaça, 1998, Castells, 1983).

Para observamos como os estudantes apresentam os conceitos de segregação e mobilidade, trouxemos alguns exemplos apresentados em algumas cartas. Todas as cidades apresentadas (Mogi das Cruzes, Guarulhos, Diadema, Itaquaquecetuba, Ribeirão Pires, Cotia, Taboão da Serra, Santo André, São Paulo), tiveram questões referentes à mobilidade urbana citadas, com maior foco para as possibilidades de deslocamentos via transporte público.

Carta 3: É uma cidade prática; independentemente da sua posição geográfica, há como se locomover com certa facilidade, pois há muitos meios de transportes acessíveis (metrô/trem [...] ônibus, bicicletas e afins) que são pagos, mas até certa medida, eficientes. [Relato sobre São Paulo].
Carta 41: Logo em frente ao trem está o terminal de ônibus e trólebus que liga a cidade com os arredores que formam o Grande ABC: um conjunto de outras cidades como São Bernardo do Campo e Mauá. [Relato sobre Santo André].

Carta 21: Por causa de suas longas distâncias, as pessoas que habitam São Paulo costumam desprender horas no transporte público. Eu, por exemplo, para ir ao trabalho pego ônibus, duas linhas de metrô e caminho (1h10min). Do trabalho para a faculdade duas linhas e mais um circular (1h20min). É complexo e cansativo e, por isso, no tempo livre os paulistanos costumam frequentar lugares mais próximos de suas casas. [Relato sobre São Paulo].
Carta 27: [...] em relação ao transporte, além do municipal, contamos com o intermunicipal que liga Mogi as cidades vizinhas e também, temos uma malha ferroviária, sendo contemplados com a linha 11-coral da CPTM, ligando o município a Estação da Luz. [Relato sobre Mogi das Cruzes].
Carta 30: A parte negativa, porém, é o transporte público e a mobilidade. Pagamos quase R$ 6,00 na passagem e o tempo de espera nos terminais é sempre absurdo. [Relato de Guarulhos].
Carta 36: [...] em Itaquaquecetuba temos 3 estações de trem (nenhuma delas possui [escada] rolante, apenas uma possui elevador, o que dificulta a vida das pessoas com mobilidade reduzida ou que não tem nenhum movimento). [Relato sobre Itaquaquecetuba].
Carta 39: Em Cotia, atravessa-se a Rodovia Raposo Tavares, que facilita o acesso a outras cidades. A mobilidade entre as regiões pode ocorrer via ônibus (há um terminal rodoviário no centro), carro ou moto. Infelizmente, ainda não temos metrô ou trem e, por isso, tendo em vista o volume de automóveis na rodovia, a trajeto Cotia-SP pode chegar a 2h dependendo do trânsito. [Relato sobre Cotia].

Fonte: Faria (2025).

Observa-se que os deslocamentos cotidianos são importantes para as percepções sobre a cidade e sobre a dinâmica urbana. Na carta 21, notamos o destaque dado para o tempo gasto para o deslocamento e sua relação com os lugares frequentados para o lazer. Na carta 30 o tempo que se gasta para esperar o transporte é um ponto negativo para mobilidade na cidade de Guarulhos. Na carta 36, o estudante chama a atenção para infraestrutura, uma vez que é um limitador de acessibilidade e se torna um condicionante de deslocamento. Todas as cartas mostram o papel determinante da mobilidade na dinâmica interna da cidade.

Sobre a segregação, os estudantes apresentam o conceito a partir das suas imagens da cidade. O conceito é percebido a partir da paisagem, na diferença de infraestrutura, na diferença de arborização, em como as áreas são afetadas em enchentes e alagamentos, nos locais de moradia. Embora não realizem uma análise que estabeleça a segregação e as condições de transporte e mobilidade, os estudantes apresentam que as diferenças da cidade estão presentes nas suas percepções. As discrepâncias entre as diferentes formas de ocupação, consumo e reprodução estão escancaradas pela cidade.

> As contradições sociais emergem, na paisagem, em toda sua plenitude; os contrastes e as desigualdades de renda afloram. O acesso a um pedaço de terra, o tamanho, o tipo e material de construção espelham nitidamente as diferenciações de classe. O acesso à habitação e aos meios de consumo coletivo serão diferenciados (Carlos, 2024, p. 78).

Nas cartas, as contradições da cidade são evidenciadas, à medida em que os estudantes apresentam como a cidade se organiza a partir dessas contradições.

Carta 1: Muitos não gostam daqui por conta da poluição e dos altos níveis de desigualdade. É notável, sim, a segregação da população paulistana distribuída na cidade. No geral, a população com maior poder aquisitivo se encontra em regiões centrais, enquanto a população periférica utiliza quatro horas de transporte público diárias para ir e voltar de seu trabalho. Não é uma regra, pois a comunidade de Paraisópolis se encontra na região do Morumbi, um bairro considerado de classe média alta na cidade. A conhecida imagem utilizada em livros de Geografia/Sociologia, de prédios de alto padrão ao lado de uma favela evidenciando a desigualdade em um mesmo espaço, é uma imagem da av. Giovanni Gronchi, no Morumbi, a qual eu passo todos os dias ao ir trabalhar e me incomoda sempre esse choque.
Carta 4: A desigualdade social é gritante, bairros mais centrais da cidade tem uma população mais rica, como Pinheiros, Higienópolis, Jardins entre outros, já as favelas/comunidades periféricas estão localizadas, em sua maioria, em regiões mais afastadas do centro da cidade.
Carta 2: Seu centro é extremamente tecnológico rico e espaçado, enquanto seus bairros periféricos vivem com pouco, deixados de lado pela prefeitura. A desigualdade é grande, como em todo o Brasil, mas a discrepância talvez seja mais extrema. Ao lado da gigante Catedral da Sé, no Centro Histórico de São Paulo, centenas de pessoas em situação de rua moram na praça da Sé. Afrontosos arranha-céus onde trabalham ricos empresários, com pessoas do lado de fora com fome. São Paulo, portanto, pode ser um tanto quanto hostil.
Carta 10: Aqui é possível observar os mais robustos e chiques prédios, condomínios, shoppings, restaurantes e, ao mesmo tempo, os barracos de madeirite, esgoto a céu aberto, a fome, o frio e a miséria estampados nos olhares de muitos paulistanos.
Carta 11: Porém temos uma grande desigualdade social, acho que você já deve ter visto a foto de um lado tem mansões e do outro lado a favela. São Paulo nos mostra dia [a] dia essa desigualdade, Racionais Mc retrata essa realidade na música "Da ponte pra cá", onde a "ponte pra cá" significa o outro lado do rio Pinheiros, onde fica o bairro Capão Redondo, e do outro lado fica um dos bairros mais caros da cidade, Vila Olímpia.
Carta 16: É uma cidade que à primeira vista te fascina pela modernidade e mais ainda pelas opções culturais e gastronômicas, mas tenho observado que nem todos tem acesso, pois observando a região que moro percebo que o poder econômico dita quem frequenta certos lugares e quem não.
Carta 19: Assim como o tamanho, a desigualdade social também é grande e muitas vezes o que separa vizinhos é muito mais do que seu muro físico, de modo que muitas culturas podem nunca se cruzar.

Fonte: Faria (2025).

Podemos observar que a segregação ainda está associada com o distanciamento da população mais pobre das zonas centrais da cidade, como no começo do processo de urbanização. No entanto, na carta 1 o estudante enfatiza o fato da presença de uma favela em uma zona elitizada da cidade. Diante disso, ele enfatiza que a "periferia", é um adjetivo dado à população mais pobre e aos bairros destinados a tais pessoas. Já em outras cartas, a segregação é apresentada enquanto a diferença de acesso e direito à cidade, percebida a partir da paisagem.

Observa-se, também, que a segregação é associada à diferença social entre a população. Os estudantes percebem e analisam em seu cotidiano, nas cenas e paisagens da cidade, nas pessoas em situação de rua em frente aos prédios empresariais, a diferença no padrão habitacional, a possibilidade de frequentar diferentes lugares da cidade. A segregação é, aqui, atrelada a separação dos indivíduos na cidade. Sobre isso, Santos discorre que,

> Por mais simples que seja o exame das características relativas à distribuição da população segundo seus diversos estratos e à repartição dos serviços públicos, dos tipos de comércio, dos preços e das amenidades, pode-se inferir

> a existência de uma correlação entre a localização das pessoas e o seu nível social e de renda.
> Em outras palavras, pode-se dizer que, com exceção de alguns bolsões atípicos, o espaço urbano é diferentemente ocupado em função das classes sociais em que se divide a sociedade urbana (Santos, 1987, p. 83).

Mesmo que de forma geral e incipiente, os estudantes estabelecem o conceito de segregação e mobilidade em suas apresentações e análises da cidade. Ainda sem o repertório teórico-metodológico do momento da sistematização, eles apresentam as diferenças sociais a partir desses conceitos, que consideramos estruturantes para análise intraurbana. Isso nos leva a corroborar com a afirmação de Santos (1987), as análises das distribuições humanas, considerando suas classes sociais, são as mais simples e, ousamos dizer, mais importantes das análises, para compreensão da cidade. Isso porque, tal escala de análise possibilita escancarar a dinâmica da cidade e do urbano em suas diversas cenas cotidianas: pessoas pedindo ajuda pelos semáforos da cidade, pessoas vivendo nas calçadas das avenidas comerciais, o contraste entre as contradições.

O conceito de segregação foi o mais evidenciado pelas análises dos estudantes. Paisagem e lugar aparecem atrelados aos sentimentos que os estudantes têm com e sobre a cidade, formados a partir das suas experiências. Isso porque, "o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado" (Tuan, 1983, p. 151).

Carta 1: A imprevisibilidade daqui é uma das coisas que mais me encanta e me anima sobre viver aqui: você nunca sabe se vai conhecer alguém e fazer amizade com uma pessoa do outro lado do mundo, se vai ser assaltada ou se vai escurecer às 14h da tarde enquanto passeia pela cidade.
Carta 4: São Paulo é uma cidade cinza; infinitos prédios, construções, avenidas, trânsito pesado de carros. Há pouca natureza verde em abundância, conta com alguns parques e praças que são um "respirar" para o paulistano.
Carta 8: Gigantes de pedra, quase alcançando o céu, se erguem por todos os lados, num processo de verticalização da cidade. [...] a cor da cidade é cinza, mas pincelada com coloridos lindos que mostram um pouco da arte que se tem por lá. Os sons da cidade são peculiares, mas roncos ao longo de todo tempo é possível de ouvir; de manhã, de tarde e de noite; a cidade é ligada no 220V.
Carta 19: Mas o fato de ter muitas pessoas também imprime uma diversidade de grupos, com gostos diferentes, gírias, tipo de passeios e lugares frequentados, além de uma variedade de culinárias e pratos. Nesse sentido, existe uma facilidade maior em encontrar pertencimento, o que pra mim é um grande ponto positivo.
Carta 20: Mas fique tranquila: meu bairro é muito residencial e tranquilo. Apesar de morar num prédio a duas ruas de uma grande avenida, minha rua é silenciosa, arborizada e ótima para passear com os cachorros. É por essa característica que escolhi morar lá: acesso e tranquilidade ao mesmo tempo!

Fonte: Faria (2025).

Ao descreverem a paisagem da cidade, temos a evidência dela enquanto lugar e palco para as ações cotidianas, afetos, desafetos e não um espaço vazio de significados e agentes produtores. A partir da atividade proposta, podemos notar que os estudantes se colocam enquanto sujeitos que vivem, percebem, observam e analisam a cidade e, a partir disso, podemos mobilizar uma formação teórico-metodológica sólida para sua prática docente. A partir do que nos é apresentado nas cartas, podemos observar que os estudantes se apropriam da cidade em que vivem, da forma como podem fazê-lo. Além disso, os estudantes analisam a cidade a partir de suas concepções conceituais, formadas por conceitos científicos e cotidianos, princípios e vocabulário geográfico, mesmo que de forma incipiente e básica, a Geografia se faz presente em suas análises cotidianas do espaço.

Considerações finais

Em tais contextos, aprender a cidade significa que ela não é estática, mas um sistema dinâmico, no qual fluem informações e cultura, dinâmicas e conflitos, fluxos e fixos. Nessa perspectiva, torna-se relevante compreender a cidade como um lugar contraditório, que ao mesmo tempo acolhe e abriga, abandona; produz e reproduz culturas, mas não as considera.

Aprender com a cidade é facilitar e socializar ações pedagógicas que estimulem a aprendizagem, porque os alunos poderão articular os conceitos científicos em redes de significados, incorporando inclusive os de outras disciplinas escolares; poderão elaborar mapas e roteiros a partir da observação do cotidiano, fazer leituras de mapas e organizar instrumentos de pesquisas para descobrir e analisar as várias cidades e itinerários que existem em uma cidade.

Todas as cidades educam, à medida que a relação do habitante com esse espaço é de interação ativa, suas ações, seu comportamento e seus valores são formados e se realizam com base nessa interação. Porém falar em cidade que educa no contexto do ensino de Geografia, significa destacar a possibilidade de, pela mediação da escola e do trabalho escolar com a Geografia, viabilizar esse projeto, objetivando com essa mediação a formação de cidadãos que conhecem, de fato, a cidade em que vivem, que compreendem os lugares como locais produzido segundo projetos sociais e políticos determinados e que, sendo assim, sua participação nessa produção é viável, desejável e pode contribuir para que seja garantida nela a melhor vida coletiva possível.

A cidade educa, forma valores, comportamentos, ela informa com seu arranjo espacial, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. A Geografia escolar contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares. Isso porque a vida em

sociedade é dinâmica e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares.

Além disso, devemos considerar a noção do tempo como mais um constituinte do espaço geográfico: observamos diversos elementos em que o tempo pode ser percebido, tanto no que se refere ao cotidiano quanto na natureza, pois o modelado do relevo, as avenidas e ruas, as indústrias e os campos, por exemplo, revelam em suas formas, simultaneamente, o passado e o presente. Tudo isso resulta de um processo na produção e organização do espaço, analisado a partir das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais.

O espaço geográfico não é apenas um lugar onde se encontram os objetos técnicos, transformados ou não; nele há relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação ser humano-natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, o que significa, também, compreender o processo de construção de sua identidade individual e coletiva.

A pesquisa foi organizada com o objetivo de estudar a cidade, utilizando diferentes linguagens e representações. Esperava-se que os estudantes percebessem que ao estudar a cidade, amplia o reconhecimento dos cenários, ou seja, identificar nas paisagens a dinâmica do cotidiano e as identidades existentes nelas, o reconhecimento da diversidade cultural, econômica e ambiental; nota-se por meio dela as desigualdades, a segregação, o preconceito a determinados grupos, o racismo ambiental, temas que podem ser estudados em sala de aula articulando com as categorias e conceitos da Geografia e, criando atividades que estimulem o raciocínio geográfico da criança e do adolescente.

Na perspectiva que tínhamos, tratava-se de fazer com que os estudantes reconhecessem a organização do espaço geográfico não apenas como lugar onde se encontram os objetos técnicos, transformados ou não, mas, além disso, onde, também há relações simbólicas e afetivas as quais são reveladas pelas tradições e costumes, indo além da intervenção dos homens no meio físico.

O tema central foi o estudo da cidade e da escala intraurbana e para cada da pesquisa trabalhou-se com diferentes linguagens, com a intenção que os professores pudessem notar a importância do reconhecimento dos espaços públicos utilizados pelas crianças na cidade. Como pensam os lugares que frequentam; o bairro onde residem e os que praticam algum tipo de lazer.

Por fim, havia atividades a partir das quais os professores criariam cenários de aprendizagem na cidade, o propósito era que eles identificassem o bairro, o cotidiano, as relações sociais existentes nesses lugares e, ainda, compreendessem o conceito de cidade.

A dimensão dos conceitos de bairro e lugar passa pelo reconhecimento da rua, a utilização dos lugares estimula a intimidade, o tecido dessas ruas e, consequentemente, com o conceito de identidade. Assim como o conceito de lugar, o de identidade são construídos a partir de um processo, no qual se insere as relações entre o sujeito e o lugar, a geo-história que se estabelece com os lugares vividos e percebidos com a complexidade dos usos sociais dos lugares, contribuindo para o entendimento do conceito de bairro.

A Geografia tem como referência da sua base epistemológica o conceito, a categoria de análise, isso significa que cada um dos conceitos com os quais tratamos em sala de aula, não devem ser pensados isoladamente, mas como um sistema de conceitos, uma articulação de conceitos, organizando um mapa conceitual. O conceito de identidade se relaciona com a vida real, com os bairros em que vivem, mas para que os alunos tenham o sentimento de identidade é necessário que eles se reconheçam no cotidiano do lugar vivido, para isso terão que incluir as relações familiares e sociais. E a vida real, os bairros, o cotidiano, a identidade, constituem uma rede conceitual que ajudará os alunos a entenderem *a cidade*.

Compreender um conceito em uma rede ou sistema conceitual, considerando o exemplo que estamos apresentando, identidade, pode ser compreendido se articularmos com a moradia, bairro e seus moradores, a rua, podemos dar uma dimensão concreta do espaço geográfico, na sua totalidade.

Estimula-se os estudantes, por meio dos procedimentos de pesquisa, a pensarem sobre o que sabem sobre a cidade onde vivem, o que eles associam quando pensam em sua cidade e como vivem a cidade. Ao fazer estes questionamentos, obtivemos como respostas, as palavras que são associadas, ruas, prédios, casas, praças, carros, campo, tranquilidade e outras palavras que deverão estar vinculadas com o tipo de cidade em que moram: pequena, média ou grande; rural ou urbana. A cidade era pensada como área, uma área delimitada e, a vivência relacionada ao lazer, trabalho e consumo.

Para ampliarmos a ideia que havia entre a maioria trabalhamos com os conceitos de paisagem, região, espaço, território, lugar e meio físico, necessários para ampliar o conceito de cidade. Neste momento, as atividades desenvolvidas foram a elaboração de um mapa mental da cidade e de uma maquete, para que a partir da leitura e lembranças da cidade pudessem construir um cenário onde se situassem e percebessem a dinâmica do espaço vivido. Fazer da cidade um

objeto de educação geográfica significa estabelecer uma relação mais eficaz entre a Geografia que se estuda e a que está presente no cotidiano das cidades.

Nessa perspectiva, os alunos descobrem que a cidade é mais do que uma decodificação das informações que ela revela na sua aparência, mas pode-se descobrir sua história, compreender e até questionar a organização dos bairros, a circulação das pessoas e dos meios de transporte, a oferta de espaços para lazer e cultura, a localização e distribuição do comércio e dos serviços como educação e saúde.

No entanto será por meio da vida cotidiana que se perceberão as diversas cidades que existem em uma cidade, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela. Trabalhando com a compreensão da cidade como sistema dinâmico por onde flui a cultura, ela aparece como abrigo de uma cultura e de um modo de vida.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In:* CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (org). *Ensino de geografia:* práticas e textualizações no cotidiano. 7. ed. rev. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 83-134.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A cidade*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

CASTRO, Iná Elias de. Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução? *Revista Espaço Aberto*, Rio de Janeiro, v. 4, p. 87-100, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/issue/view/221. Acesso em: 28 jul. 2020.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Geografia:* conceitos e temas. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia escolar e a cidade:* ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo: Papirus, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza; PAULA, Flávia Maria de Assis (org.). *A cidade e seus lugares*. Goiânia: Vieira, 2007. p. 10-28.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A construção de conceitos geográficos no ensino:* uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de quinta e sexta séries do ensino

fundamental. 1996. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. *Revista Cidades*, [*S. l.*], v. 4, n. 6, p. 62-72, 2007.

CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. *In:* CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). *A produção urbana do espaço:* agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2019. p. 41-51.

FARIA, Maria Eduarda Andrade de. *Escala intraurbana na análise da cidade:* propostas teórico-metodológicas para formação de pedagogos. 2025. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

LACOSTE, Yves. *A geografia*: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 12. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 5. ed., 1. Reimp. São Paulo: Centauro, 2001.

LEVY, Jacques. Os novos espaços da mobilidade. *GEOgraphia*, Niterói, v. 3, n. 6, p. 7-17, set. 2007.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

PINHEIRO, Tiago Felis. *As práticas espaciais cotidianas na cidade de Goiânia como referência para o ensino de geografia*. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SANTOS, Milton. *Espaço e método.* 5. ed. São Paulo: Edusp, 2020.

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

SANTOS, Milton. *Manual de geografia urbana.* 3. ed., São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço:* técnica e tempo. Espaço e razão. 4. ed., São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Milton. *Espaço do cidadão.* São Paulo: Nobel, 1987.

SMITH, Neil. *Desenvolvimento desigual:* natureza, capital e a produção de espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar:* a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VILLAÇA, Flávio. *Reflexões sobre as cidades brasileiras*. São Paulo: Studio Nobel, 2012.

VILLAÇA, Flávio. *Reflexões sobre as cidades brasileiras*. São Paulo: Studio Nobel, 2012.

VILLAÇA, Flávio. *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP; Lincoln Institute, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem.* 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

YOUNG, Michael. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set/dez. 2011.

Maria Eduarda Andrade de Faria
Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP, 2025-atual). Mestra em Geografia Humana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2025) e graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (2021). Professora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
Endereço profissional: Av. da Universidade, 308, São Paulo, SP
CEP: 05508900
E-mail: mariaed.a.faria@gmail.com

Sonia Maria Vanzella Castellar
Professora Titular da Faculdade de Educação da USP (2017). Profa. livre-Docente (2010) Formada em Geografia pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Didática pela Faculdade de Educação da USP (1990) e doutorado em Geografia, na FFLCH da Universidade de São Paulo (1996).
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Endereço profissional: Av. da Universidade, 308, São Paulo, SP
CEP: 05508900
E-mail: smvc@usp.br

Recebido para publicação em 12 de setembro de 2025.
Aprovado para publicação em 22 de março de 2026.
Publicado em 25 de abril de 2026.