

## **SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: um conceito em foco**

SOCIO-SPATIAL SEGREGATION IN GEOGRAPHY TEACHING: a concept in focus

SEGREGACIÓN SOCIOESPACIAL EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA: un concepto en foco

Lana de Souza Cavalcanti  
Universidade Federal de Goiás  
[ls.cavalcanti@uol.com.br](mailto:ls.cavalcanti@uol.com.br)

Manoel Victor Peres Araujo  
Universidade Federal de Goiás  
[manoelperes@hotmail.com](mailto:manoelperes@hotmail.com)

### **Resumo**

Este trabalho tem por objetivo discutir as potencialidades do conteúdo de segregação socioespacial no ensino de Geografia e sua importância na formação do pensamento geográfico. Num primeiro momento discute-se as bases teóricas que coloca esse conceito como um foco a ser considerado no ensino de Geografia. A segregação socioespacial é um processo que fragmenta as classes sociais em espaços distintos da cidade. Nesse sentido, o cotidiano das pessoas que habitam esses lugares é marcado pela insegurança, violência, moradias precárias, falta de infraestrutura e acesso aos serviços básicos e ao lazer. Esses aspectos são motivações para pensar em como o ensino de Geografia pode colaborar para o estudo e a problematização dessa temática. Posteriormente, propõe-se uma intervenção para a mediação didática do conteúdo de segregação socioespacial. O resultado do estudo constatou que a intervenção didática pode contribuir para a construção do conceito de segregação socioespacial na medida em que os jovens alunos identificaram as dimensões desse processo no seu cotidiano, com destaque para a ausência de espaços públicos para o lazer, o que indica um limite da sua relação com a cidade.

**Palavras-Chave:** Segregação Socioespacial, Ensino de Geografia, Mediação Didática

### **Abstract**

This article aims to discuss the potentialities of the socio - spatial segregation content in the teaching of Geography and its importance in the formation of Geographical thought. In a first moment it is discussed the theoretical bases that puts this concept like a focus to be considered in the teaching of Geography. Socio-spatial segregation is a process that fragments social classes into distinct spaces of the city. In this sense, the daily life of the people who inhabit these places is marked by insecurity, violence, precarious housing, lack of infrastructure and access to basic services and leisure. These aspects are motivations to think about how the teaching of Geography can contribute to the study and the problematization of this theme. Subsequently, it is proposed an intervention for didactic mediation of the content of socio-spatial segregation. The result of the study found that the didactic intervention can contribute to the construction of the concept of socio-spatial segregation, inasmuch as the young students identified the dimensions of this process in their daily life, with emphasis on the absence of public spaces for leisure, which indicates a limit of its relation with the city.

**Keywords:** Socio-spatial Segregation, Geography Teaching, Didactic Mediation

## Resumen

Este artículo tiene por objetivo discutir las potencialidades del contenido de segregación socioespacial en la enseñanza de Geografía y su importancia en la formación del pensamiento Geográfico. En un primer momento se discuten las bases teóricas que plantea ese concepto como un foco a ser considerado en la enseñanza de Geografía. La segregación socioespacial es un proceso que fragmenta las clases sociales en espacios distintos de la ciudad. En ese sentido, el cotidiano de las personas que habitan esos lugares está marcado por la inseguridad, violencia, viviendas precarias, falta de infraestructura y acceso a los servicios básicos y al ocio. Estos aspectos son motivaciones para pensar en cómo la enseñanza de Geografía puede colaborar para el estudio y la problematización de esta temática. Posteriormente, se propone una intervención para la mediación didáctica del contenido de segregación socioespacial. El resultado del estudio constató que la intervención didáctica puede contribuir a la construcción del concepto de segregación socioespacial en la medida en que los jóvenes alumnos identificaron las dimensiones de ese proceso en su cotidiano, con destaque para la ausencia de espacios públicos para el ocio, lo que indica un límite de su relación con la ciudad.

**Palabras Clave:** Segregación Socioespacial, Enseñanza de Geografía, Mediación Didáctica

## Introdução

O cotidiano da metrópole reserva muitas peculiaridades, e, nas periferias em especial, ele é marcado por diversas ações, conflitos, incertezas, inseguranças, medos e tantas outras expressões que poderiam ser citadas. Para os jovens alunos que habitam e estudam nesses locais, a cidade reserva muitas vezes a convivência com a desigualdade de oportunidades na esfera social e econômica, a dificuldade de acesso à cultura, educação e saúde. Por isso, é sempre importante buscar referências e metodologias de modo a potencializar os conteúdos geográficos tendo em vista sua contribuição para a formação dos jovens escolares que vivem a segregação socioespacial cotidianamente.

Segundo Carlos (2013), a segregação vivida na dimensão do cotidiano se apresenta de diversas formas, seja no acesso e no aspecto da moradia, no transporte, na acessibilidade, e na deterioração e diminuição dos espaços públicos. Ela extrapola a esfera do morar e se estende à do habitar, pois sua compreensão vai além da fragmentação dos espaços e lugares da cidade, expandindo-se até a restrição dos direitos e dos usos que se podem fazer dela.

Sposito (2013), também buscando a compreensão do fenômeno, argumenta que é necessário compreender que a segregação está pautada em uma relação entre uma parte e o conjunto da cidade. Tal proposição permite entender as distribuições econômicas em um dado conjunto espacial. Ela pode e deve ser vista valorizando uma dimensão para reforçar as determinações de cada uma. Portanto, a autora explica que:

[...] é preciso sempre perguntar quem segrega, para realizar seus interesses; quem a possibilita ou a favorece, com normas e ações que a legalizam ou a legitimam; quem a

reconhece, porque a confirma ou parece ser indiferente a ela; quem sente, porque cotidianamente vive essa condição; quem contra ela se posiciona, lutando ou oferecendo instrumentos para a sua superação; quem sequer supõe que ela possa ser superada e, desse modo, também é parte do movimento de reafirmação (SPOSITO, 2013, p. 67).

Portanto, o trabalho da Geografia escolar nesses lugares segregados é essencial, pois ela pode atuar realizando esses questionamentos e intervenções na escola. Ao contemplar em seus conteúdos temáticas como a segregação socioespacial, a Geografia escolar permite de maneira problematizadora que os alunos compreendam o espaço em que vivem e, mais ainda, possibilita perceber relações entre seu posicionamento espacial e seu lugar na sociedade frente às problemáticas em que vive, buscando, assim, elementos para uma intervenção crítica no espaço com o qual interage.

Nessa direção, esse artigo objetiva discutir as possibilidades de se trabalhar a segregação socioespacial como um conteúdo no ensino de Geografia. Para tanto, na primeira parte pretende-se discutir a nossa compreensão sobre a segregação socioespacial evidenciando suas potencialidades em escolas de contextos segregados. Argumenta-se que a compreensão desse processo pode levar os alunos à formulação de um pensamento geográfico, prosseguindo em direção a um aprendizado mais crítico e consciente sobre a realidade que o cerca. No segundo momento busca-se discutir uma possibilidade metodológica para o tratamento desse conteúdo ressaltando seus desafios e possibilidades.

### **A segregação socioespacial como um conteúdo para um ensino de Geografia**

A crescente urbanização das cidades brasileiras a partir da década de 50, difundindo uma economia urbana industrial, provocou um aumento intenso da população, acirrando progressivamente o processo de segregação socioespacial. Tal processo foi constantemente agravado pela interferência dos agentes que compõe a produção do espaço urbano (o estado, os agentes imobiliários, os movimentos sociais, entre outros), separando as classes sociais e dando origem a diferentes lugares que são marcados pelo acesso distinto aos direitos e as oportunidades. Assim, as contradições no processo de produção das cidades e as diferenças espaciais que se reproduzem em uma sociedade baseada em classes, se materializam no espaço. Corroborando com isso, Villaça (2001, p. 142) afirma 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 bairro da metrópole”.

As desigualdades sociais resultam em segregação socioespacial e são reforçadas por ela. Essas áreas segregadas existentes nas cidades são causadas pela constante fragmentação dos

espaços pela interferência do capital e dos agentes que o compõe (imobiliário, social, político). Nesse sentido, a produção do espaço, entendido como materialização das relações sociais, dá origem a diferentes lugares.

Portanto, pode-se dizer que a segregação socioespacial na cidade é a expressão geográfica das desigualdades sociais. Ela pode se revelar no espaço urbano, por exemplo, quando determinados sujeitos que residem em periferias pobres da cidade concentram-se significativamente em diferentes espaços, dividindo espaços, por exemplo, com condomínios horizontais de luxo.

Um dos aspectos visíveis da segregação socioespacial está expresso no conteúdo e na forma das residências. Corrêa (2013) entende que a segregação residencial é a concentração de diferentes classes sociais, homogêneas entre si, no espaço urbano, abarcando classes sociais semelhantes em determinados espaços, e heterogêneas entre elas, separando essas classes em espaços diferentes. Ademais, não só em termos de diferença a segregação se revela, mas também de hierarquia, sendo que o Estado, no controle da propriedade da terra, exerce papel fundamental, especialmente no que se refere às populações de baixa renda (CASTELLS, 1983). Segundo Corrêa (2013), a discussão sobre segregação residencial não deve desconsiderar temas como a jornada de trabalho, diferentes representações, movimentos sociais e a prática dos agentes sociais.

Na mesma direção, Souza (2005) compreende a segregação residencial essencialmente como um produto da cidade, que é resultado da pobreza, do papel do Estado na criação de disparidades espaciais, das elites e dos grupos da classe média alta. O autor destaca a gravidade desse fenômeno, especialmente pela via da intolerância que a segregação alimenta e a homogeneidade entre classes favorece na medida em que se teme e se odeia a quem não se conhece. Como possível proposta para a superação desse problema, o autor aponta que melhores condições de habitação devem contribuir para a diminuição de preconceitos rumo a um desenvolvimento urbano mais autêntico.

Ainda para Corrêa (2013), a segregação residencial pode ser considerada a partir de três perspectivas: a autosegregação, a segregação imposta e a segregação induzida. A autosegregação se refere a uma política de classes associada à elite, que reforça as diferenças de existência e condição, na medida em que ocupam as áreas mais nobres e privilegiadas da cidade, com habitações amplas e confortáveis e com acesso à segurança. Há normas e leis de exclusividade do solo urbano que se refletem, por exemplo, através dos altos muros que cercam os condomínios, reforçando o seu *status* social, e controlam e interferem no espaço, ingrediente fundamental para a sua condição. Caldeira (2000) ressalta a dimensão espacial da

autossegregação. Ao analisar essa situação, entende que uma vez que os muros dos condomínios horizontais particulares são construídos de forma não democrática, alteram a vida pública reforçando a intolerância.

A segunda, segregação imposta ou induzida, segundo o autor, é também resultado de uma política de classes gerada pelos grupos que detêm o poder. A segregação imposta é aquela que acontece sem alternativas de escolha locacional e tipos de habitação. A terceira, a segregação induzida, permite escolhas ainda que dentro dos termos da renda, valor da terra e acessibilidade calculadas pelo mercado imobiliário, financiadas por bancos diversos entre outros atores. Corrêa (2013, p. 44) entende ainda que:

O mercado é visto como atuante, de modo implícito, no processo de segregação imposta ou reduzida. Mas esta é uma visão que considera o mercado como uma entidade supra orgânica, pairando acima da sociedade, e não como resultado aparente de relações de poder. O mercado estabelece, como se argumenta, de modo equivocado, preços diferenciados da terra urbana e da habitação, levando a escolha segundo a capacidade que se tem de pagar pela moradia.

Nessa direção, percebe-se que a produção da vida cotidiana está condicionada a esses processos, na medida em que a moradia tem a ver com a existência de cada um, constitui uma referência e um lugar próprio (CAVALCANTI, 2008). Por isso mesmo, Harvey (1980) reforça que esses processos provocam mudanças na forma espacial da cidade e para que a distribuição de renda aconteça é necessário um equilíbrio entre a moradia e a distribuição de empregos, de serviços e bens.

Para Carlos (2007), por sua vez, a segregação se apoia na existência da propriedade privada, que se reflete nas diferentes práticas socioespaciais dos cidadãos no espaço. Na perspectiva apontada pela autora, o processo de segregação altera a relação das pessoas com a cidade, reduzindo os espaços públicos, onde a vida pode acontecer de forma mais coletiva e justa. Pode-se dizer que essa é uma dimensão importante em que a segregação socioespacial afeta o cotidiano. Nesse entendimento, a segregação socioespacial apresenta-se como a negação do urbano ou da vida urbana, como um direito ao seu uso no sentido pleno. Vários são os movimentos sociais que têm se levantado para defender a urgência de um projeto de superação, ou até mesmo de ruptura, com essa perspectiva da metrópole, vivida com privação, caos e estranhamento. Nesse viés, a autora aponta a luta pelo direito à cidade como um projeto social de superação contra a segregação socioespacial.

Morar nesses lugares, portanto, significa estar afastado não só do ponto de vista da localização, mas também das oportunidades (de lazer, educação, saúde e etc.) que a cidade tem a oferecer. Essa condição de moradia significa também estar sujeito a todos os malefícios que a

cidade proporciona, ainda que não sejam características apenas desses bairros, mas que neles se intensificam, pelas desigualdades socioespaciais ali existentes. E, mais ainda, a manutenção desse processo reforça a exclusão da possibilidade de uma vida urbana e de uma cidade mais justa para o jovem da periferia. Diante disso, as perguntas que se levantam são: Qual o papel da Geografia Escolar na compreensão dessa realidade? Como é ensinar Geografia nesses lugares? Como o ensino de Geografia potencializa a compreensão dessa realidade e sua possível superação?

Um pressuposto inicial para encaminhar respostas a essas questões é o de que vários jovens alunos de escola pública fazem parte dessa realidade. Essa ideia nos impulsiona a pensar em possibilidades de investigar elementos metodológicos para se trabalhar o conceito de segregação socioespacial no ensino de Geografia. A partir desse trabalho espera-se que o aluno possa conhecer mais o espaço onde vive, para assim poder nele atuar com mais consciência e criticidade.

A compreensão desses processos é um desafio para a Geografia escolar na medida em que é seu objetivo proporcionar, de forma participativa e contundente, a compreensão dos processos que envolvem a produção desigual dos lugares da cidade, problematizando sua dinâmica, sua produção, seus agentes e seus desdobramentos no que diz respeito ao direito à cidade. Cavalcanti (2008, p. 144) contribui com a análise dessa temática afirmando que:

[...] a explicitação das diferenças presentes em um grupo concreto de alunos em uma sala de aula, evidenciará uma gama de possibilidades de tipos de vida na cidade (gama a ser ampliada com outros exemplos e dados empíricos), incluindo formas extremadas de sobrevivência de excluídos, social e espacialmente, e vidas modestas (economicamente), mais estáveis, da população mais pobre.

É importante ressaltar que a perspectiva da autora reconhece a sala de aula como uma possibilidade de conflitos e enfrentamentos, considerando que tais ações são partes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento da criticidade dos alunos. Nesse trecho, expressa o entendimento de que a escola e as aulas de Geografia são importantes espaços para se pensar uma nova possibilidade do urbano e da cidade.

Essa ideia tem como fundamento a formulação de Lefebvre (1999), com a ideia de que a cidade e o urbano são espaços do conflito, e este possibilita novas formas e ideias de se pensar e repensar a cidade para as pessoas e pelas pessoas. A cidade, em sua perspectiva, é a oposição da segregação. Segundo seu entendimento,

[a segregação]Tenta acabar com os conflitos separando os elementos no terreno. Segregação que produz uma desagregação da via mental e social. Para evitar as contradições, para alcançar a harmonia pretendida, um certo urbanismo prefere a

desagregação do laço social. O urbano se apresenta, ao contrário, como lugar dos enfrentamentos e confrontações, unidade das contradições. É nesse sentido que seu conceito retoma o pensamento dialético (modificado profundamente, é verdade, porque mais vinculado *forma mental e social* que aos *conteúdos históricos*). (LEFBVRE, 1999, p. 160, grifos do autor).

Ensinar Geografia nos lugares periféricos, nessa perspectiva, revela-se como um desafio, na medida em que cabe principalmente a ela, no conjunto de disciplinas escolares, a responsabilidade de propiciar os conteúdos dessa discussão com o objetivo de propiciar o desenvolvimento teórico-conceitual que permite formar cidadãos mais críticos e conscientes na leitura dessas contradições impressas na cidade. Assim, cabe reafirmar a importância da cidade como tema de ensino na Geografia, entendendo que a mesma é referência para a vida cotidiana da maioria das pessoas e também da maior parte dos jovens escolares. Essa reafirmação considera a estreita relação entre a vida dos jovens escolares e a dinâmica da cidade; portanto, em sua ação no lugar onde mora, podem configurar-se como agentes transformadores da sociedade e do espaço.

O desenvolvimento de um pensamento geográfico, advindo da experiência cotidiana em habitar a periferia e confrontado com elementos da análise geográfica, torna-se mais amplo. Sendo assim, compreender a cidade por meio do ensino de Geografia pode ser também um elemento central das escolas que se pautam na formação de cidadãos mais críticos e conscientes, emergindo do reconhecimento de que a cidadania se aprende, é a busca do direito a ter direitos (CAVALCANTI, 2008).

Acredita-se, então, que a formação de um pensamento geográfico, elemento fundamental da formação cidadã, só pode ser efetivada no processo de ensino e aprendizagem mediante a clareza, por parte dos professores, do corpo conceitual necessário para isso. A formação de conceitos geográficos nas aulas torna-se um pressuposto importante quando se pensa nas contribuições da Geografia Escolar para a cidadania. Essa linha está fundamentada na perspectiva de Vygotsky (2001), que entende que a formação conceitual é um processo determinante na evolução do pensamento. Esse processo desenvolve-se de forma espontânea, no cotidiano da criança, e de forma mais sistemática no contexto escolar. São os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Para Vygotsky os conceitos espontâneos se dividem em três momentos: 1) pensamento sincrético, cujos significados são orientados pela percepção, sem nenhuma relação factual ou concreta real; 2) pensamento por complexos, em que as relações estabelecem conexões concretas, baseadas em traços palpáveis formando um pseudo-conceito, ou seja, a criança não separa as abstrações da experiência; e 3) pensamento propriamente conceitual, que permite a abstração e a função simbólica da linguagem.

Nesse entendimento, os conceitos científicos são abstrações maiores e consistem na progressiva consciência dos conceitos e das operações do próprio pensamento (VYGOTSKY, 2001). Essas abstrações, por sua vez, geram outros conceitos que seguem rumo à concretude. Dialeticamente, a formação de conceitos na teoria formulada por Vygotsky vai do concreto para o abstrato, e do abstrato para o concreto. Os conceitos se desenvolvem em atividades estruturadas, como é o caso das que são realizadas na escola, que sistematizam o conhecimento científico.

No campo do ensino de Geografia, autores como Cavalcanti (2005) e Couto (2009) têm contribuído e desenvolvido suas pesquisas na perspectiva de que a Geografia é uma ciência que opera por meio de categorias e conceitos específicos. Esses conceitos também são responsáveis por orientar os temas e os conteúdos dessa disciplina na escola, produzindo uma leitura particular da realidade. Nessa direção, objetiva-se na Geografia Escolar criar condições para que o aluno compreenda as contradições do espaço em que vive, entendendo que os fenômenos que ali acontecem são resultados da vida e do trabalho dos homens no processo de construção da sociedade demarcada em seus espaços e tempos (CALLAI, 2009).

Pensar a Geografia escolar e os seus temas e conteúdos, e em especial a segregação socioespacial, no universo da escola, instiga-nos a pensar em formas de evidenciar suas potencialidades e a finalidade de ensiná-los. A Geografia Escolar, por meio dos seus conteúdos e temáticas, objetiva desenvolver nos alunos habilidades, valores e atitudes em busca da construção de um pensamento geográfico, que se constitui ao longo dos anos escolares.

Nessa perspectiva, ensinar geografia é mais do que ensinar apenas um conjunto de temas e conteúdos, é sobretudo ensinar sobre um modo de olhar e pensar geograficamente a escola, o bairro e a cidade, entre outras escalas. A ideia de um pensamento geográfico requer que os jovens escolares operem com os conceitos e categorias da Geografia, direcionando os mesmos a uma leitura da realidade através dos conteúdos dessa ciência.

Nesse sentido, considerar a segregação como um conteúdo da Geografia nos coloca a necessidade de pensar em formas de potencializar o nosso objetivo. Assim, questiona-se: Como podemos contribuir para essa discussão a partir desses elementos? Qual o encaminhamento didático a ser feito para o ensino desse conteúdo?

**Uma proposta metodológica para o conteúdo de segregação socioespacial no ensino de Geografia.**

Segundo Vygotsky (2010), formar conceitos só é possível quando uma situação da aprendizagem é capaz de ativar uma série de processos mentais que não seria desenvolvida sem ela. Essa ideia leva a pensar na importância do professor como mediador desses processos. Afinal, é de responsabilidade do professor organizar a aprendizagem, propiciando meios para o aluno formar conceitos. Para Cavalcanti (2005), na perspectiva de Vygotsky,

[...] não se ensina conceitos aos alunos, pode-se, no máximo, apresentar definições de conceitos (que são uma expressão particular desses conceitos) para serem reproduzidas pelos alunos. (...), são os próprios alunos que formam seus conceitos sobre as coisas, e o professor é um mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem geográfica, ao propiciar a negociação/apropriação de significados. (CAVALCANTI, 2005, p. 204).

Nesse sentido, chama-se a atenção sobre o papel de cada um no processo de mediação. É papel do professor intervir nos motivos dos alunos para que, a partir dos conteúdos ministrados, eles sejam capazes de formar um pensamento geográfico, utilizando para isso os conceitos geográficos. Segundo Bento (2013, p. 81), que traz importantes considerações sobre a mediação didática na Geografia, mediar é:

[...] trabalhar esses conteúdos em prol do desenvolvimento de um modo de pensar e agir geográficos. É papel da escola e das aulas de Geografia formar um pensamento conceitual que permita uma mudança na interação do sujeito com o mundo, afinal a aprendizagem é um importante instrumento mediador da relação desse sujeito com o mundo em que está inserido.

No que diz respeito ao conceito em foco nesse texto, é necessário considerar inicialmente que o mundo no qual esses jovens alunos estão inseridos, por vezes, faz com que os mesmos sofram limitações no que diz respeito à renda, à mobilidade e à deterioração dos espaços públicos. Esses são indícios de como a segregação socioespacial faz parte do cotidiano desses sujeitos. Assim, o espaço escolar e as aulas de Geografia tornam-se momentos importantes para a discussão desses processos, antes de mais nada porque os próprios alunos podem indicar elementos para a superação dessas dificuldades. Entretanto, cabe indagar: pode-se pensar a escola e as aulas de Geografia como ferramentas importantes nessa construção de uma cidade mais justa? Qual o encaminhamento que os professores de Geografia podem dar às suas aulas de modo a propiciar a superação das condições de segregação? Como a construção do conceito de segregação socioespacial pode colaborar para esse entendimento? Este conceito pode colaborar para uma ação mais propositiva dos jovens alunos em relação à cidade, e nesse sentido colaborar para a formação cidadã?

Para encaminhar respostas a essas questões, seguiu-se a proposta metodológica de Cavalcanti (2013a; 2014), que constrói um percurso didático que poderia auxiliar a elaboração

de projetos de intervenção docente visando a um trabalho de formação conceitual. O percurso didático reforça elementos importantes que ajudam os alunos a compreenderem melhor os lugares onde vivem, considerando ponto de partida essencial as práticas cotidianas do aluno. Nessa proposta são consideradas cinco etapas a serem trabalhadas com os alunos:

#### PERCURSO DIDÁTICO PARA O ESTUDO DE METRÓPOLE (I)

1. Identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares
2. Compreendendo os territórios
3. Descobrimo os espaços públicos e discutindo a cidadania
4. Explorando os conceitos
5. Narrando espacialidades

Considerou-se nessa proposta elementos conceituais que pudessem ser trabalhados, juntamente com a proposta da sequência *problematizar, sistematizar e sintetizar*, também proposto por Cavalcanti (2014), para compor uma intervenção didática para o conceito de segregação socioespacial, como se pode visualizar no quadro a seguir:

Proposta de mediação didática para o conceito de segregação socioespacial

Mediação Didática		
Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
Percurso didático para o estudo de segregação socioespacial		
1. Identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares.	2. Compreendendo os territórios. 3. Descobrimdo os espaços públicos e discutindo a cidadania. 4. Explorando os conceitos.	5. Narrando espacialidades.
Possibilidades de temáticas para o estudo de segregação socioespacial		
<p><b>Interrogando práticas de grupos em paisagens</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem são os alunos interrogados? Quais são os lugares onde buscam lazer? Quais os serviços que são oferecidos no seu espaço de vivência? Quais os lugares de referência para esse serviço? Quais as impressões que o jovem escolar observa desse espaço?</li> <li>• As práticas espaciais na cidade – impressões, expressões, marcas e lugares.</li> </ul> <p><b>Definindo problemas urbanos cotidianos</b> Mobilidade/acessibilidade, habitação, transporte público, acesso à saúde e educação, saneamento básico, coleta de lixo, segurança, violência, tráfico de drogas, marginalização, exclusão.</p>	<p><b>Sistematizando elementos do conceito e discutindo conceitos mais específicos relacionados no tratamento dos temas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agentes da dinâmica e da (re)produção do espaço urbano;</li> <li>• Territórios da diferença;</li> <li>• Criação e formação da metrópole;</li> <li>• Conurbação;</li> <li>• Periferização;</li> <li>• Segregação socioespacial;</li> <li>• Autosegregação;</li> <li>• Distribuição da rede de esgoto;</li> <li>• Expansão urbana e populacional;</li> <li>• Características de domicílio e habitação;</li> <li>• Uso coletivo de espaços públicos e privados;</li> <li>• Supervalorização do solo urbano;</li> <li>• Distribuição das linhas de transporte coletivo;</li> <li>• Movimentos sociais e expressões da periferia (música, arte e cinema);</li> </ul>	<p><b>Produzindo narrativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas urbanas e vivência nos espaços segregados</li> <li>• Construção de um verso, música ou imagem que exemplifique o tema tratado;</li> </ul> <p><b>Práticas cotidianas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre os problemas urbanos vivenciados;</li> <li>• Debate sobre os conceitos e as temáticas estudadas;</li> <li>• Elaboração de uma agenda de sugestões realizadas pelos alunos.</li> </ul>

Fonte: Cavalcanti, 2013a. Elaboração: Cavalcanti, 2014

Embora a proposta estabeleça esse percurso pensando mais especificamente no conceito de metrópole, pretende-se aqui buscar, de forma mais específica, as suas potencialidades para o conceito de segregação socioespacial. Portanto, objetiva-se identificar elementos que possam ser trabalhados para esse conceito de acordo com o que se espera de cada etapa. A proposta, com essa adaptação, foi aplicada numa escola campo em contexto segregado<sup>1</sup>.

Esse percurso didático orientou uma proposta de trabalho com duas turmas do 3º ano do ensino médio da Rede Estadual de Educação de Goiás, com o total de 5 aulas em cada uma delas. Com o objetivo de analisar as potencialidades do percurso didático serão apresentados os resultados de cada etapa a seguir:

*Identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares:* essa etapa é uma oportunidade para que se possa conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, suas percepções e vivências e práticas socioespaciais. Para a proposta de se trabalhar o conceito de segregação socioespacial com os jovens alunos foi importante conhecer mais a respeito do perfil dos mesmos. O encaminhamento metodológico nessa etapa consistiu em levantar essas informações através de um questionário socioeconômico que continham perguntas sobre aspectos como mobilidade e lazer. Após essa tabulação e o tratamento dos dados, buscou-se refletir e *problematizar* com os alunos sobre os resultados, que foram expressos em gráficos e em mapas, ressaltando aspectos importantes para o conceito de segregação socioespacial a partir da sua vivência.

Logo na primeira etapa do percurso foi possível enxergar algumas limitações vivenciadas pelos jovens como:

- Os dados sobre a renda familiar revelaram que grande parte dos jovens viviam com até três salários mínimos, e parte significativa desses jovens viviam com 5 ou mais pessoas, indicando que a limitação financeira poderia ser um indício da segregação vivenciada pelos alunos (Tabela 1). Por isso, 36% dos jovens pesquisados trabalhavam para complementar a renda familiar.

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa foi realizada no período de abril a junho de 2017, e seus pressupostos teórico-metodológicos e resultados estão na dissertação intitulada Segregação, cidadania e desigualdades sociais: desafios e possibilidades da Geografia escolar em bairros periféricos da cidade de Goiânia – GO, defendida por Manoel Victor Peres Araújo em setembro de 2017.

Tabela 1 - Renda mensal do grupo familiar do 3° B e 3°C

Renda Mensal do grupo familiar	Quantidade de pessoas que vivem da Renda Familiar						5 ou mais pessoas
	JOVE M	%	1	2	3	4	
Até um salário Mínimo	11	24,44 %		1	1	2	7
Dois a três salários mínimos	29	64,44 %		2	10	12	5
Quatro a cinco salários mínimos	4	8,89%			1	1	2
Seis a sete salários mínimos	1	2,22%					1
<b>Totais</b>	45			3	12	15	<b>15</b>
<b>%</b>	100%	100%	0	6,67%	26,67%	33,33%	<b>33,33 %</b>

\*O valor do salário mínimo à época da aplicação do questionário era de R\$ 937.

- Grande parte dos alunos morava em residências próprias, mas 37,38% moravam em casas alugadas.
- A disposição do comércio, a proximidade de escolas e hospitais, e a disponibilidade de ônibus foram aspectos positivos citados pelos jovens pesquisados, o que não representava para eles aspectos da segregação socioespacial. Entretanto, a coleta de lixo e a ausência de praças indicavam que os jovens estavam insatisfeitos com esses serviços no bairro onde moram.
- A insatisfação com os espaços e serviços públicos foi identificada quando os jovens apontaram as atividades realizadas em seu tempo livre. No geral, e na maioria das vezes, os jovens pesquisados realizavam atividades que são desenvolvidas dentro de casa, como navegar na internet e assistir à televisão. Quando questionados sobre esse fato, a maioria alegou falta de dinheiro.

Essas indicações foram importantes para que se pudesse refletir com os alunos sobre a dimensão espacial desses dados. A disponibilidade de comércio e do transporte coletivo dá indícios de uma vivência que pode ser realizada a partir do consumo e do trabalho, mas pouco proveitosa quando diz respeito à convivência e ao lazer.

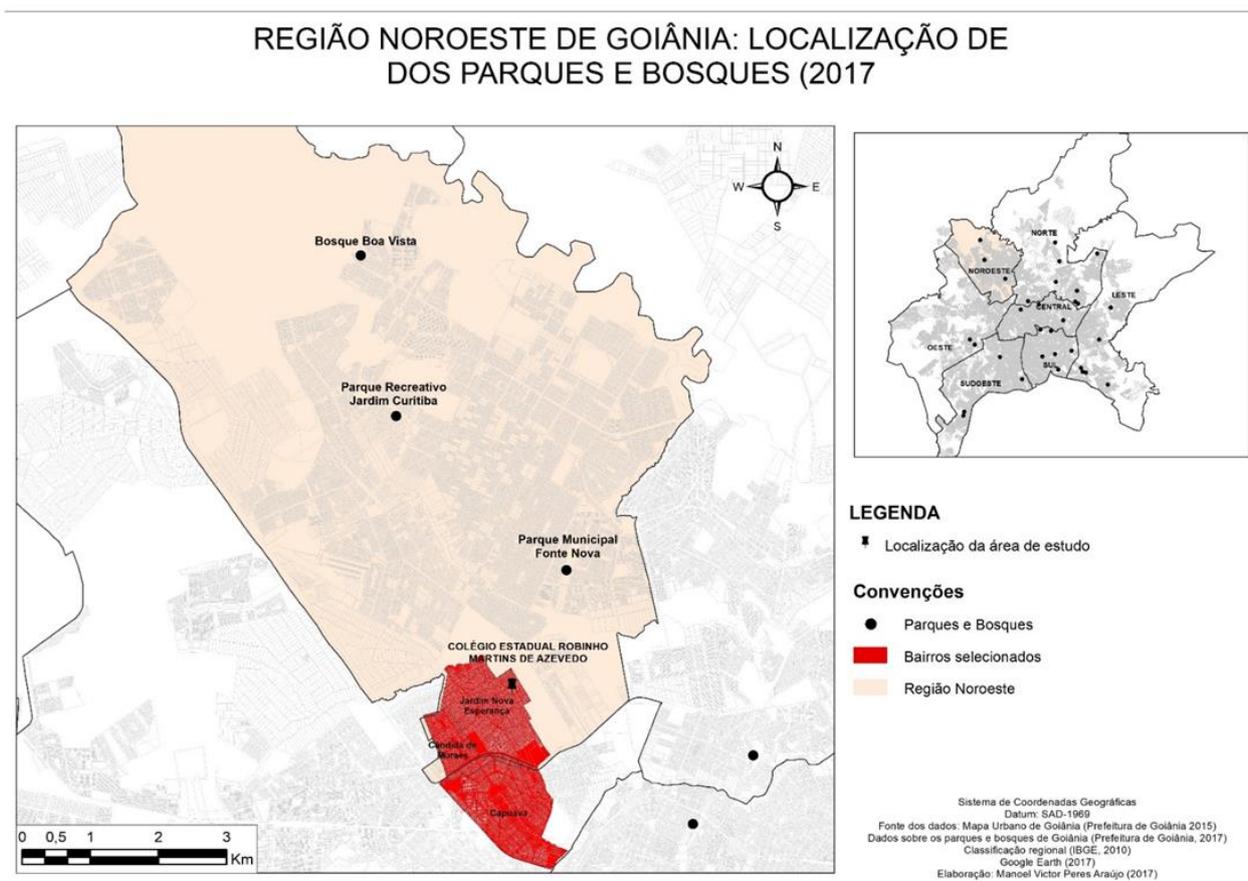
*Compreendendo os territórios* é uma etapa que está no horizonte da *sistematização*. A partir das problemáticas identificadas na etapa anterior, esse momento é importante para que os jovens compreendessem, no movimento das suas práticas socioespaciais, os limites e as possibilidades dos lugares onde habitam. Os jovens devem ampliar o seu conhecimento, colocando em comparação outras escalas da realidade, indo além do espaço vivido, buscando compreender a segregação socioespacial como um processo dialético. Nessas aulas, por meio de questionamentos e problematizações e ainda com o auxílio do

questionário, procurou-se entender quais as práticas socioespaciais dos jovens pesquisados. Foi possível identificar que esses jovens usufruem muito pouco dos territórios juvenis da cidade, e que, por alguns fatores (renda, mobilidade, entre outros), se territorializam, nos momentos de lazer, pelo espaço do bairro no qual residem.

O trabalho com o conceito de segregação socioespacial, com elementos para uma possível formação cidadã, abriu possibilidades de investigar a dimensão espacial em que esses jovens podem exercê-la. Assim, *descobririndo os espaços públicos e discutindo a cidadania* dedicou-se a debater a percepção e a relação dos jovens alunos com os espaços públicos do seu lugar. A partir desse diagnóstico foi possível realizar uma reflexão e *sistematizar* mais sobre esses espaços como lugares essenciais para a realização da vida cotidiana nas cidades (CAVALCANTI, 2008; 2013). Esse encaminhamento é relevante para entender que a segregação urbana pode ser um impedimento para a apropriação da cidade em seu sentido mais pleno.

A apropriação dos espaços públicos foi considerada dentro dessa investigação como o aspecto mais presente da segregação vivenciada pelos alunos. Ao visualizar a distribuição de parques públicos de lazer pelo espaço da cidade de Goiânia na figura 1, pode-se concluir que a mediação proposta contribuiu para essa percepção.

Figura 1 - Mapa de localização dos parques e bosques (2017), região noroeste de Goiânia



Fonte: Prefeitura de Goiânia, 2017.

Pode-se dizer que os alunos compreenderam que, assim como a perspectiva de Serpa (2013) aponta, há diferentes apropriações desses espaços, e enquanto nos bairros nobres o espaço eles podem ser de convivência, na periferia tornam-se marcados pela violência, fato confirmado durante os diálogos em sala de aula. Essas diferentes apropriações mostram limitações quanto às possibilidades do exercício da cidadania, visto que os espaços públicos são lugares onde as manifestações e expressões culturais e políticas podem ser promulgadas (GOMES, 2013).

Segundo Serpa (2013), os parques públicos na cidade contemporânea são instrumentos dos agentes imobiliários, que os tornam objetos de consumo visando à valorização do solo urbano. Tal processo revela distintas apropriações. Enquanto nos bairros nobres esses espaços podem ser de convivência, de lazer, de valorização e de contemplação, nas periferias as praças ou parques são lugares da violência, do tráfico de drogas e do descaso do poder público. Sobre isso, o autor supracitado (2013, p.176) argumenta que:

[...] é desse modo que o espaço público se transforma em uma justaposição de espaços privatizados; ele não é compartilhado, mas, sobretudo, dividido entre os diferentes grupos e agentes. Consequentemente, a acessibilidade não é mais generalizada, mas limitada e controlada simbolicamente.

Apesar disso, alguns alunos apontaram uma praça, localizada próximo à escola, como um lugar onde o lazer pode acontecer, mesmo que esses elementos negativos que foram suscitados no debate também façam parte do cotidiano daquele local. Esse aspecto revela o vínculo afetivo que esses jovens buscam manter com o bairro, por meio dos espaços públicos.

Após essas etapas, em que foram investigadas as dimensões em que os sujeitos da pesquisa podem vivenciar a segregação socioespacial, foi importante sistematizar os conceitos e temas norteadores dessa pesquisa. Por isso, *explorar os conceitos* foi uma etapa oportuna para buscar ressignificar e *sistematizar* os elementos já explorados.

A partir dessa proposta, discutiu-se a produção da segregação socioespacial em Goiânia. Inspirados em Sposito (2013), colocou-se alguns questionamentos para que fosse possível expor e discutir quais os elementos que envolvem essa discussão:

*Quem segrega? Quais os interesses neste processo?*

Trabalhou-se aqui a perspectiva de Moysés et al. (2007), que consideram o estado, os agentes imobiliários e os movimentos sociais como agentes fundamentais da produção do espaço urbano de Goiânia. Com um breve histórico da expansão urbana da cidade, colocou-se o bairro onde se localiza a escola como um exemplo de atuação dos movimentos sociais na conquista por direitos de moradia na história da cidade. A maior parte dos alunos do 3º B e C conhecia o histórico do bairro e a importância citada, porque foram elementos já trabalhados por professores de Geografia no ano em questão e em anos anteriores.

Entretanto, foi importante colocar que embora essa fosse uma luta justa e uma conquista importante a ação do estado acentuava o processo de segregação socioespacial na medida em que serviços como o saneamento básico, por exemplo, foram negligenciados. Esses processos geram reflexos até os dias atuais, pois, segundo os alunos, a rede de esgoto e água só começou a ser implementada nesse setor há cinco anos e sua data de criação é de 1980.

Questionou-se então sobre quais os interesses desses agentes no processo de segregação. Os alunos do 3º B argumentaram que os interesses giravam em torno da necessidade de fazer loteamentos para ganhar dinheiro, e que essas empresas não se preocupavam com o bem-estar dos moradores, citando vários exemplos de loteamentos que passavam por essa situação na atualidade. No 3º C, alguns alunos colocaram a mesma situação e destacaram que o estado utiliza a necessidade de moradia para conseguir votos.

*Quem possibilita a segregação com normas e ações que a legalizam ou favorecem?*

Diante do que foi exposto pelos alunos, confirma-se que esses mesmos agentes (o Estado, e o capital imobiliário) possibilitam que a segregação socioespacial seja acentuada no espaço urbano de Goiânia.

Nesse momento, argumentou-se que os altos valores imobiliários abrem possibilidades para se discutir que a regulação do solo urbano pelos agentes imobiliários, apoiados pela ação do Estado, possibilita

que a segregação socioespacial aconteça de, pelo menos, três maneiras: a segregação imposta, que acontece a partir da falta de escolha em relação ao tipo de habitação e possibilidades de moradia; induzida, quando as poucas possibilidades que surgem a partir da sua renda são ditadas pelos parcelamentos bancários e empreendimentos sugeridos pelo mercado; e a autosegregação, que foi exemplificada através dos condomínios fechados, espaços construídos para os privilégios da elite, transformando o espaço da cidade num meio de separar os homens pela disposição econômica (ALMEIDA, 2007). Retomou-se então o mapa que especializava os parques públicos (figura 1) para demonstrar aos alunos que as regiões mais valorizadas eram também as regiões que tinham acesso aos melhores serviços e equipamentos urbanos.

*Quem reconhece a segregação socioespacial? Por que cotidianamente vive essa condição?*

Pode-se colocar que os alunos começaram a reconhecer a segregação socioespacial urbana a partir de elementos da sua vivência ao longo das etapas do percurso. No entanto, alguns alunos, especialmente no 3º B, relataram que apesar de perceberem as diferenciações do espaço urbano, poucas vezes questionaram sobre como e por que isso ocorre. Assim como identificou Alves (2013), por vezes, esses conteúdos são abordados de forma naturalizada, sem que suas contradições sejam exploradas. As consequências desse direcionamento dos conteúdos é a falta de elementos para que os alunos possam reconhecer que esses aspectos fazem parte da produção desse fenômeno e que ele não é natural, mas historicamente construído.

Acredita-se que ao longo dos encontros foram explorados diversos elementos para responder sobre o porquê de cotidianamente viverem essa situação. É importante dizer que ao fazer esse questionamento aos alunos, eles reconheceram que estavam discutindo ao longo do trabalho aspectos da segregação socioespacial no seu cotidiano. Mas, quais são as possibilidades de superação da segregação socioespacial? Quem luta contra ela?

De forma geral, os alunos do 3º B e C responderam que uma das possibilidades de superação dessa condição era escolher melhor os representantes políticos, intensificando a fiscalização sobre eles. No 3º B, uma aluna levantou a possibilidade de que a superação dessas desigualdades não dependa somente da classe política, ressaltando a importância da organização popular, para se manifestar e exigir o cumprimento de seus direitos.

Dessa maneira, ressaltou-se a importância dos movimentos sociais no combate a essas desigualdades, como aconteceu na formação do próprio bairro. Vários desses movimentos, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST, que é um movimento que luta pela reforma urbana e têm se articulado em ações e ocupações para garantir que a moradia seja um direito e que o acesso a ela seja também realizado com qualidade. Alguns alunos questionaram a ação desses movimentos sociais e os métodos utilizados por eles. Quando indagados sobre quais outras formas poderiam ser pensadas para essa problemática, os alunos não souberam argumentar.

Finalmente, buscando no cotidiano e nas práticas socioespaciais dos alunos elementos que pudessem expressar a segregação vivenciada por eles, é que se optou por explorar os conceitos de forma mais

sistemática, retomando todos os aspectos que foram ressaltados, destacando-se os agentes da produção desigual do espaço urbano em Goiânia e seus interesses. Entretanto, como se pode identificar que os alunos ampliaram seus conhecimentos a partir da construção desse conceito? A última etapa do percurso, centrou-se na viabilização de narrativas sobre as possibilidades de superação da segregação socioespacial na cidade e no seu cotidiano. A proposta para a produção das narrativas foi que os alunos pudessem expressar textualmente, após a mediação realizada, algumas questões: 1) como a segregação socioespacial está presente no seu cotidiano; e 2) como a segregação socioespacial pode ser superada. Do mesmo modo, o objetivo da produção dessas narrativas foi também compreender em que medida a mediação permitiu que os alunos ampliassem o conhecimento da sua realidade.

### **Considerações finais**

A segregação socioespacial está presente no cotidiano das pessoas na medida em que elas são privadas do acesso aos serviços básicos, a educação, a saúde e ao lazer. Pode ser visível no aspecto precário das moradias e dos espaços públicos, como a rua e as praças. Possivelmente, boa parte dos jovens que frequentam as escolas públicas na cidade de Goiânia vivem nesse contexto. Portanto, colocou-se com uma das preocupações para esse trabalho, compreender em que medida o ensino de Geografia pode colaborar para que esses jovens alunos possam conhecer pensar e agir no espaço em que vivem, prosseguindo em direção a uma cidadania almejada.

Acredita-se, de acordo com o que foi mencionado, que uma das possibilidades de se trabalhar a segregação socioespacial no ensino de Geografia é investigar o cotidiano dos jovens alunos, buscando nas suas práticas socioespaciais um ponto de partida para ensinar geografia. Essa linha de pensamento entende o jovem como um agente da produção e da reprodução do espaço urbano na medida em que o seu cotidiano é dotado de fluxos pela cidade em busca dos mais diversos sonhos e desejos. A relação dos jovens com a cidade está presente também no lugar onde ele mora, estabelecendo nela diferentes tipos de relações.

Dessa maneira, ao entender o conceito de segregação socioespacial, os jovens alunos puderam compreender quais eram as dimensões do mesmo no seu cotidiano. Ao elencar as ideias centrais, a partir das narrativas que os mesmos produziram como atividade de síntese, identificou-se que a dimensão econômica e a falta de estrutura da moradia e dos espaços públicos foram os mais presentes. Sobre este último aspecto, pode-se dizer que ele representa uma cisão da relação do jovem com a cidade. Ao longo do percurso didático, especialmente no terceiro encontro, foi evidenciada a importância dos espaços públicos como um espaço que potencializa a vivência coletiva em direção ao respeito à diversidade e às manifestações políticas.

Da mesma forma, os jovens alunos empreenderam esforço para pensar em alternativas de superação da segregação socioespacial a partir do seu cotidiano. O investimento em infraestrutura e segurança foi um dos aspectos mais presentes na argumentação dos jovens. Pode-se compreender que, para eles, pensar nessa superação passa primeiro por ter a oportunidade e o direito de usufruir da rua e dos espaços públicos com

mais segurança e tranquilidade. Talvez assim se mobilizariam mais para ocupar e frequentar mais esses espaços. Entretanto, alguns também indicaram que a superação da segregação pode ocorrer primeiro pela organização popular, cobrando mais direitos e ocupando esses lugares. É importante dizer que, em uma narrativa, levantou-se a possibilidade de que a segregação não possa ser superada. Argumentou-se que mesmo que isso não acontecesse era necessário pensar em possibilidades de viver na cidade.

Ao fazer com que os alunos pensem sobre a superação da segregação socioespacial, pôde-se considerar que esse trabalho colaborou com a sua formação cidadã. Afinal, conhecer o espaço, sua organização e seu ordenamento territorial, seus processos e agentes, são contribuições da Geografia para essa formação. Ao ensino de Geografia cabe a tarefa de promover atividades que tenha essa meta, por meio da organização e problematização dos conteúdos que fazem parte dela.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, R. A. Olhando a metrópole atrás dos muros. In: PAULA, F. M. de A.; CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **A cidade e seus lugares**. Goiânia: Vieira, 2007. 6, p. 116 – 139.
- ALVES, Glória da Anunciação. A abordagem da segregação sócioespacial no ensino básico de Geografia. IN: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (Orgs.). **A cidade contemporânea: segregação socioespacial**. São Paulo: Contexto, 2013. 9, 189 – 202.
- BENTO, Izabella Peracini. A cultura geográfica dos jovens escolares. IN: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes. **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2015.
- CALDEIRA, T. **Cidade de muros**. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp; Paralelo 34, 2000. p. 400
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Ensinada: os desafios de uma educação Geográfica. IN: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de Professores: Conteúdos e metodologias no Ensino de Geografia**. Goiânia, Vieira, 2010. 1, 15 – 38.
- CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no Ensino de Geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida. **Currículo políticas públicas e ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. 10, 213 – 230.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007. p. 123.
- \_\_\_\_\_. A prática espacial urbana como segregação e o direito à cidade como horizonte utópico. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto lobato; PINTAUDI; Silvana Maria (orgs.). **A cidade contemporânea: A segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013. 4, 95 – 110.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação Geográfica: Formação e Didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de Professores: Conteúdos e metodologias no Ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2010. 2, 39 – 58.
- CASTELLS, Manuel. **A Questão Urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- \_\_\_\_\_. A metrópole em foco no ensino de Geografia: O que/ para que/para quem ensinar? In: PAULA, Flavia Maria de Assis Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. **O ensino de Geografia e MetrÓpole**. 1 ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. 2, 30 – 55.

\_\_\_\_\_. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia In: PAULA, CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas de Geografia na Educação básica**. Campinas, Papirus, 2013<sup>a</sup>. cap 3, 65 - 94.

CORRÊA, Roberto Lobato. Segregação Residencial: Classes Sociais e Espaço Urbano. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto lobato; PINTAUDI; Silvana Maria (orgs.). **A cidade contemporânea: A segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013. 2, 39 – 60.

COUTO, Marcos Antonio Campos. Ensino de Geografia: Abordagem histórico crítica. **Revista Tamoios**, ano V, nº 2, 2009 - ISSN 1980-4490.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar: Elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

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

LEFÈBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4 éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). 1 ed: início - fev. 2006.

PAULA, Flávia Maria de Assis. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade**. 2013. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Goiás, 2013.

SERPA, Angelo. Segregação socioespacial e centralidade urbana. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.). **A cidade contemporânea: segregação socioespacial**. São Paulo: Contexto, 2013. 8, 169 - 188

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Segregação socioespacial e centralidade urbana. In: VASCONCELOS, Pedro de Almeida; CORRÊA, Roberto Lobato; PINTAUDI, Silvana Maria (orgs.). **A cidade contemporânea: segregação socioespacial**. São Paulo: Contexto, 2013. 3, 61 – 94.

VILLAÇA, Flavio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP: Lincoln Institute, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 543