

SUBURBANOS INFELIZES, FAVELADOS DESPEJADOS: O ENSINO DE CIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA NEGRA.

Bruno Luís de Souza Felix dos Santos¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

brunoluisfelix@hotmail.com

RESUMO: O espaço urbano é cheio de complexidades que se materializam na sua forma mais empírica que é a cidade. Através dela tornam-se perceptíveis inúmeras contradições geradas pelo desenvolvimento urbano. Os sujeitos que compõe a cidade também são múltiplos, contudo, nem todos estão em evidência por conta do processo de segregação socioespacial que cria “personagens principais” em detrimento de “personagens coadjuvantes”, ou seja, os que têm e os que não têm direito à cidade. Sendo a cidade um dos principais objetos de estudo da Geografia, o ensino dessa ciência como disciplina escolar precisa estar comprometido em incluir no seu processo de ensino-aprendizagem a apropriação dos espaços urbanos por todos, numa perspectiva multicultural, sobretudo por aqueles que são apartados socialmente, que muitas vezes não se veem como agentes modificadores do espaço.

Palavras-chave: Ensino, Cidade, Multiculturalismo.

GT – 17: Geografia e Apropriação Urbana: Ensino de Cidade e das Comunidades Tradicionais.

¹ Orientado pela Prof.^a Dr.^a Adriana Carvalho Silva. Professora adjunta do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

Compreender o enredamento das cidades é um dos principais objetivos da Geografia. As heterogeneidades que compõem a produção e a reprodução do espaço urbano através da cidade, também estão inclusas nos desafios propostos ao ensino de geografia. Como ensinar a cidade e sua produção, de maneira multicultural e mostrando que todos compõem a produção social do espaço? Esse questionamento será o motor da proposta que aqui será desenvolvida, qual coisa pretende fazer uma conexão com o campo da literatura e sua contribuição para o melhor desenvolvimento do ensino de tal assunto.

O estudo dos sujeitos que compõem a cidade é indissociável de qualquer outro estudo sobre o assunto, já que “a cidade não pode mais ser estudada como um todo maciço” (SANTOS, 2013, p.43), ou seja, é necessário que haja um foco em cada minucioso detalhe que está abarcado no emaranhado da cidade, dentre todos os detalhes, os sujeitos são pontos de suma importância já que as cidades brasileiras se desdobraram de maneira desigual criando um recorte bastante pontual de agentes que são excluídos da participação das tomadas de decisões centrais, mas que também os afetam.

A relação dos sujeitos com a segregação urbana é a questão que ganha destaque nesse texto. Segundo Maricato (2003, p.152) “A segregação urbana ou ambiental é uma das faces mais importantes da desigualdade social e parte promotora da mesma”. O processo de segregação urbana é bastante representado nas obras literárias que tomamos como referência para o presente artigo. Foram escolhidos um dos clássicos do autor carioca Lima Barreto, *Clara dos Anjos* e o marcante livro de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*.

Ambas as obras são ricas em denúncias e exemplificações da segregação urbana e de inúmeras outras problemáticas que atingem uma parcela da sociedade em evidência nas obras, os favelados e os suburbanos, dois grandes grupos que até hoje são atingidos por um modelo de cidade excludente, reproduzido nas duas maiores metrópoles do país, Rio de Janeiro e São Paulo.

A produção do ambiente construído e, em especial o ambiente urbano, escancara a simbiose entre modernização e desenvolvimento do atraso. Padrões modernistas detalhados de construção e ocupação do solo, presentes nas leis de zoneamento, código de obras, leis de parcelamento do solo, entre outras, convivem com a gigantesca cidade ilegal onde a contravenção é regra. (MARICATO, 2003, p.153).

A exceção faz-se então uma regra para os modelos de cidade, ou melhor, “a exceção é a regra e a regra é a exceção” (SCHWARZ, 1990 E ARANTES, 1992 apud MARICATO, 2003, p.153). Incomodados com essa lógica desigual, Carolina de Jesus e Lima Barreto se esforçaram para expressar em seus escritos a revolta contra essa forma de sociedade vigente, sobretudo porque enquanto negros de vulneráveis socialmente, restava-lhes apenas a escrita como forma de militância e ativismo social. Carolina se reconhecia poetisa e sabia que nessa posição era de extrema necessidade, enfrentar até a morte, para defender seu povo das opressões dos políticos (JESUS, 1963, p.35) e Lima, que nascido mulato, pobre e livre (BARRETO, 1956b, p.139), não desperdiçou esforços para caracterizar sua literatura com uma das pioneiras dessa forma de ativismo.

A construção da cultura se dá por inúmeros processos sociais que são diretamente afetados pelas lógicas de poder vigente que tende a todo o momento homogeneizar as práticas sociais e também criar uma cultura de apagamento de alguns grupos sociais e suas contribuições (CANDAU, 2008, p. 22-23). A perspectiva de uma educação multicultural abrangente e heterogênea volta o olhar para como os sujeitos exercem grande influência na construção do espaço urbano, além dessas do fato de que as relações entre as culturas são primordiais para a modelagem das identidades desses sujeitos que também são agentes ativos.

Ter presente o *arco-íris* das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula. (CANDAU, 2008, p.28)

No próximo tópico, trabalharemos as representações urbanas presentes nas duas obras literárias, de maneira a demonstrar como a “massa marginal” não é afuncional (SANTOS, 2013, p.39), isto é, ela desempenha um papel no processo de acumulação de capital e também na produção do espaço urbano. Diante disso, ela é parte extremamente necessária para a reprodução dos ideais capitalistas de tais cidades e desenvolvem papel importantíssimo no processo acumulativo, já que, em detrimento deles, os grandes acumuladores continuam crescendo.

1- “SUBÚRBIO INFELIZ” E A “FAVELA É O QUINTAL”

Tanto na obra de Lima Barreto como na de Carolina Maria os espaços onde as tramas são ambientadas assumem uma importância maior do que ser um simples plano de fundo, eles materializam as subjetividades presentes nas personagens, que podemos dizer que a favela e o

subúrbio, em tais obras, também fazem parte do corpo de personagens. Nos parágrafos a seguir, levantaremos algumas vicissitudes do espaço urbano que estão presentes nos escritos.

O livro *Clara dos Anjos*, Lima Barreto² narra a vida e as desventuras vividas pela jovem suburbana Clara, seus familiares e seus vizinhos. A menina que é filha única, criada de maneira muito distinta de como as outras meninas de sua cor e sua classe foram tratadas, termina caindo em armadilhas alheias por conta de sua ingenuidade.

A única filha do carteiro, Clara, fora criada com o recato e os mimos que, na sua condição, talvez lhe fossem prejudiciais. Puxava a ambos os pais. O carteiro era pardo-claro, mas com cabelo ruim, como se diz; a mulher, porém, apesar de mais escura, tinha o cabelo liso. (LIMA BARRETO, 2005, p.61).

Essa superproteção a Clara impediu-a de ver que estava sendo seduzida por um violeiro mal intencionado chamado Cassi Jones. O rapaz que inicialmente foi convidado para tocar *modinhas* no aniversário da moça, faz questão de torná-la mais uma vítima de sua longa lista de sedução e abandono.

Escolhia bem a vítima, simulava amor, escrevia detestavelmente cartas langorosas, fingia sofrer, empregava, enfim, todo o arsenal do amor antigo, que impressiona tanto a fraqueza de coração das pobres moças daquelas paragens, nas quais a pobreza, a estreiteza de inteligência e a reduzida instrução concentram a esperança de felicidade num Amor, num grande e eterno Amor, na Paixão correspondida. Sem ser psicólogo nem coisa parecida, inconscientemente, Cassi Jones sabia aproveitar o terreno propício desse mórbido estado d'alma de suas vítimas, para consumir os seus horripilantes e covardes crimes; e, quase sempre, o violão e a modinha eram seus cúmplices... (LIMA BARRETO, 2005, p. 52).

O fato de se envolver com Cassi Jones fez com que Clara perdesse sua honra perante a sociedade suburbana, já que o rapaz a “deflorou” e fugiu, a ponto de fazê-la pensar não ser “nada nessa vida” (LIMA BARRETO, 2005, p.173). Esse fato que acometeu à jovem moça colocou-a mais uma vez dentre os “infelizes” que habitam o subúrbio, na concepção do que defende o narrador, já que vinda de um seio familiar composto por um carteiro e uma dona de casa, Clara não estava entre as famílias mais prestigiadas do subúrbio carioca. Então, estar entres os infelizes do subúrbio não era tão novidade assim para ela.

Bem como diz Lima Barreto (2005, p.101), “o subúrbio é o refúgio dos infelizes”. Nessa colocação, assim como em toda construção da obra, o autor faz questão de demonstrar como as

² Afonso Henriques de Lima Barreto (13/05/1881 – 01/11/1922) foi um ilustre autor carioca da era pré-modernista. Lima foi autor de inúmeras obras, que hoje são clássicos de nossa literatura, mas acima de tudo, ele teria sido um dos pioneiros a se utilizar da literatura como forma de militância e denúncia das inúmeras mazelas sociais que acometiam a parte menos abastada da sociedade carioca. O autor negro, não aceitava o estigma deixado pela escravidão e nem as falácias oferecidas pela República recém-proclamada.

histórias dos personagens que moram no subúrbio fazem parte indissociável para a produção e reprodução de tal espaço. Lima, que também foi morador do subúrbio, tratava de tal assunto com propriedade em suas obras de característica autobiográficas e a partir dessas colocações podemos concluir que o conceito de subúrbio carioca refletido na literatura de Lima Barreto é completamente diferente do sentido original do termo surgido na Europa e nos EUA.

O sentido essencial, original e geral da categoria subúrbio reside no fato de representar um espaço geográfico situado à margem, nas bordas, na periferia, localizado extramuros da cidade. Um espaço produzido junto à cidade e tão antigo quanto ela, mas que, por sua localização geográfica, tipo e forma de uso, não se confunde nem com a paisagem nem com o espaço considerado urbano. Outra característica presente na categoria subúrbio é ser um espaço subordinado a cidade, em termos jurídicos, políticos, econômicos e culturais (...). (FERNANDES, 2011, p.34)

A especificidade do subúrbio carioca vai além das diferenças que comportam a subordinação da periferia ao centro. No Rio de Janeiro esse conceito carrega subjetividades, uma cultura popular própria, construída a partir do processo de construção de um espaço urbano desigual.

Com Lima Barreto, percebemos o subúrbio do Rio de Janeiro nessa perspectiva, quando trata da relação entre os vizinhos e dos costumes. Em Clara dos Anjos temos a narração de um enterro no cemitério de Inhaúma³ que destaca aspectos e costumes daquela parte da cidade, ressaltando até as dificuldades do acesso a cemitérios:

Nem lhes facilita a morte, isto é, o acesso aos cemitérios locais. (...) Os enterros da gente mais pobre são feitos a pé, e é fácil imaginar como chegam, os que carregam o morto, no campo-santo municipal. Quem passa por aqueles caminhos, quase sempre topa com um. Os de "anjos" são carregados por moças e os destas também pelas da sua idade. Não há, para elas, nenhuma toilette especial. Levam a mesma que para os bailes e mafuás; e lá vão de rosa, de azul-celeste, de branco, carregando a pobre amiga, debaixo de um sol inclemente, e respirando uma poeira de sufocar; quando chove, ou choveu recentemente, carregam o caixão aos saltos, para evitar atoleiros e poças d'água.

Os de adultos são carregados por adultos. Nestes, porém, há sempre uma modificação do indumento dos que acompanham. Os cavalheiros procuram roupas escuras, se não pretas; mas, às vezes, surge o escândalo da sua calça branca. Vão muito pouco tristes e, em cada venda que passam, "quebram o corpo", isto é, bebem uma boa dose de parati. Ao chegarem ao cemitério, aquelas cabeças não regulam bem, mas o defunto é enterrado. (LIMA BARRETO, 2005, p.100)

Acontecimentos como esse não são comuns a todas as partes da cidade. O subúrbio predominantemente proletário foi se definindo culturalmente mais do que espacialmente, ocupado

³ Bairro da atual Zona Norte da região metropolitana do Rio de Janeiro.

por trabalhadores que necessitavam da via férrea para cruzar os inúmeros bairros e municípios da atual região metropolitana.

Mais ou menos é assim o subúrbio, na sua pobreza e no abandono em que os poderes públicos o deixam. Pelas primeiras horas da manhã, de todas aquelas bibocas, alforjas, trilhos, morros, travessas, grotas, ruas, sai gente, que se encaminha para a estação mais próxima; alguns, morando mais longe, em Inhaúma, em Caxambi, em Jacarepaguá, perdem amor a alguns níqueis e tomam bondes que chegam cheios às estações. Esse movimento dura até às dez horas da manhã e há toda uma população de certo ponto da cidade no número dos que nele tomam parte. São operários, pequenos empregados, militares de todas as patentes, inferiores de milícias prestantes, funcionários públicos e gente que, apesar de honesta, vive de pequenas transações, do dia a dia, em que ganham penosamente alguns mil-réis. (LIMA BARRETO, 2005, p.101).

Refletindo então por essas problemáticas e unindo-as, podemos dizer que o conceito carioca de subúrbio está mais intimamente ligado a uma ideologia, do que uma delimitação territorial. A vida do proletariado, a forma como eles se relacionam entre si, a vivência das moças como Clara, que sonham com grandes amores e poder “voar” mais alto do que a vida que lhe é oferecida mostra que o subúrbio carioca tem uma forma completamente urbana, mas que não é, necessariamente, reproduzida pelas mesmas características das áreas centrais da cidade, logo

Sem dúvida, o ponto alto do significado e da interpretação histórica do subúrbio no Rio de Janeiro parece ter retido apenas aquela tradição de se vê-lo sob o ângulo do desprestígio social, ou como local dos que não têm direito a cidade, (...) este significado se instala no Rio de Janeiro a partir do início do século XX. Depois dos primeiros anos desse mesmo século, a palavra subúrbio foi ganhando um sentido de desprestígio social e passou a ser representação única e exclusiva dos bairros e subúrbios ferroviários ocupados por classes médias e baixas. (FERNANDES, 2011, p.36).

Seguindo adiante, faremos agora uma análise das contribuições que o livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus⁴, oferece para entendermos a segregação socioespacial na sua ótica e a contribuição dos sujeitos para a construção da cidade. A belíssima obra de Carolina consiste em numa escrita em primeira pessoa e está alinhada a narrativa de denúncia dos absurdos diários que a catadora era submetida, visto que era uma mulher negra, moradora da favela e mãe que criava três filhos sozinha. Todas essas características a incluía no grupo de sujeitos que produzem e reproduzem os espaços urbanos, mas que são fortemente segregados nas grandes

⁴ Carolina Maria de Jesus (14/03/1914 – 13/02/1977) foi uma escritora brasileira nascida em Sacramento, Minas Gerais, mas que morou maior parte de sua vida na cidade de São Paulo. Foi empregada doméstica, porém, mais tarde se tornou catadora de papel. Carolina habitava a favela do Canindé, na região central de São Paulo, com seus três filhos até ser descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, que iria realizar uma reportagem sobre a localidade da favela e chegando lá, conheceu Carolina que ofereceu seu diário pessoal como objeto de informação para o jornalista, que posteriormente transformou o impactante diário em um livro que foi um sucesso de vendas, consolidando Carolina como o que ela sempre quis ser, escritora.

idades. “(...) Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” (JESUS, 1963, p.28)

O “quintal” que Carolina se refere, é a favela do Canindé que se localizava na margem esquerda do Rio Tietê e também era onde morava a catadora. Contudo, durante o fim do ano de 1960 e início de 1961, a cidade de São Paulo sofreu com fortes chuvas que causaram a inundação da várzea do rio, conseqüentemente causando a inviabilidade de habitação na área, que posteriormente foi removida pelo poder público. O que conhecemos hoje como Marginal Tietê corresponde região que antes era ocupada pela favela.

Figura 1 - Carolina Maria, no primeiro plano e Favela do Canindé, ao fundo.



Fonte 1: Autor desconhecido. Disponível em <encurtador.com.br/giptF>.

Mas não é porque a favela hoje não existe mais que a obra de Carolina tenha perdido o sentido, já que as denúncias ali feitas pela falta de acesso ao direito à cidade e hostilidades sofridas pela camada mais vulnerável da sociedade, continuam sendo extremamente atuais. Segundo Maricato (2003, p.153) “A exclusão social não é passível de mensuração, mas pode ser caracterizada por indicadores como a informalidade, a irregularidade, a ilegalidade, a pobreza, a baixa escolaridade, o oficioso, a raça, o sexo, a origem e, principalmente, a ausência da cidadania.”. Podemos então dizer que Carolina estava incluída na maioria desses recortes apresentados, já que enquanto mulher, negra, catadora de papel, migrante, com baixo nível de escolaridade e de moradora da favela, ela estava no cerne da exclusão social, mas, no entanto não estava inconsciente dessas mazelas que a atravessavam. “Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que nós dormimos. Dura é a vida do favelado.” (JESUS, 1963, p.37).

Mesmo constantemente denunciando a tontura que a fome lhe causava (JESUS, 1963, p. 39), Carolina nunca demonstrou concordar com as ganâncias e a competitividade que o sistema capitalista estimula em todas as pessoas inclusas nele. A mulher sempre se esforçou para prover de seu trabalho subsídios para alimentar a si e seus filhos e criticava ferrenhamente aqueles vizinhos que viviam inertes e dependentes da caridade, não que aqui se esteja fazendo um discurso sobre mérito, mas ela parecia saber, ou buscava fazer acontecer, que um dia alguém a reconheceria como a grande escritora que era e isso não se daria ao custo de passar por cima de outras pessoas.

... Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as misérias são reais.

... O que eu revolto é contra a ganancia dos homens que espremem uns aos outros como se espremesse uma laranja. (JESUS, 1963, p. 41).

A pobreza é a principal denúncia feita por Carolina, condição que assustadoramente, não demonstrava sinais em acabar. O Estado sabia da existência de necessidade de políticas públicas ali naquela região, mas se tornou conivente com essa situação, demonstrando tolerância com as ocupações ilegais (MARICATO, 2003, p.157) que provam a falha enorme do sistema em universalizar o direito à moradia e habitação justa a todas e todos. Ou seja, na sociedade capitalista a pobreza passa do ponto de ser simplesmente uma condição financeira momentânea e atinge o nível de um conceito estruturante dos espaços urbanos desiguais.

A pobreza existe em toda a parte, mas sua definição é relativa a uma determinada sociedade. Estamos lidando com uma noção historicamente determinada. A combinação de variáveis, assim como sua definição, mudam ao longo do tempo; a definição dos fenômenos resultantes também muda. (...) A única medida válida é a atual, dada pela situação relativa do indivíduo na sociedade a que pertence. (...) A medida da pobreza é dada antes de mais nada pelos objetivos que a sociedade determinou para si própria. (SANTOS, 1978, p.18)

As passagens oferecidas pelo diário de Carolina nos oferecem respaldo para tratarmos os assuntos problemáticos e urbanos em uma discussão quase inacabável, mas o foco aqui, ao utilizá-la, é mostrar mais uma vez como os sujeitos são produtores da cidade e como eles não estão desassociados da construção do espaço urbano. A favela do Canindé não era simplesmente uma área de aglomeração, era também um reflexo desse desenvolvimento desigual e segregado, era um espaço com suas personagens e métodos de sociabilidade diferenciados de outras partes da cidade. Carolina materializou e transcreveu os problemas que a afligiam, e demonstrava sua sabedoria em se portar atenta a contestar como uma parte da cidade podia ter direito ao “jardim” e a outra viver no “quintal”, para ela, essa lógica era incabível. “Gente da favela é considerado marginais” (JESUS, 1963, p.48), Carolina sabia que estar a margem da cidade fazia com que o conceito de

cidadania não lhe fosse concedido, mas nem por isso ela deixou de reivindicá-lo. “O branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.” (JESUS, 1963, p. 58).

As obras de Lima Barreto e Carolina Maria, mesmo apresentando grande arcabouço teórico, nem sempre foram reconhecidas, já que assim como o espaço urbano, o espaço literário nem sempre é aberto a receber esses tipos de autores que disputam a narrativa com as já impostas. Lima, recusado três vezes na Academia Brasileira de Letras e Carolina, após seu grande impacto de vendas, ter morrido em um quase esquecimento, mostra para nós que “(...) todo espaço é um espaço em disputa, seja ele inscrito no mapa social, ou constituído numa narrativa.” (DALCASTAGNÈ, 2012, p.13). Essa disputa de narrativa surge de forma iminente no espaço urbano, pois como já dito, a sobreposição de sujeitos, uns sobre os outros a fim segregar uns para evidenciar outros já tem se tornado regra imposta.

E é na tentativa de contestar essa normalidade imposta, que seguiremos com as reflexões, agora no que diz respeito ao ensino de cidade e de suas complexidades. Acreditamos que através da educação multicultural, engajada e crítica podemos criar subsídios para levantar questionamentos comprometidos em solucionar algumas dessas contradições produzidas no espaço urbano. A educação é um motor para a mudança de paradigmas e visões de mundo que consistem em não abarcar o ser humano como agente social de mudança nos espaços onde ele vive.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p.43)

2- A CIDADE MULTICULTURAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Concluimos que a cidade é multicultural e que essas diferentes culturas compõem o desenvolvimento do espaço urbano a partir dos sujeitos. Trabalhar esses conceitos e problemáticas na prática do ensino de geografia pode gerar alguns desafios, e o principal deles é desenvolver um

ensino multicultural que convença os estudantes de que somos agentes das mudanças sociais que impulsionam o desenvolvimento do espaço urbano.

De acordo com a nova Base Comum Curricular (BNCC), instaurada pelo Ministério da Educação, na grande área de Ciências Humanas, nos anos iniciais do ensino fundamental o aluno deve ser estimulado a pensar suas condições e experiências individuais, ou seja, refletir sobre si, sua família, suas origens. Tudo isso, preferencialmente, deve ser tratado de maneira lúdica. Já nos anos finais, o aluno deve ser estimulado a se entender com parte modificadora do mundo. São nos anos finais que se deve aguçar a ampliação de perspectiva para os componentes do espaço e estimular um pensamento crítico sobre os modos em que as sociedades estão organizadas e os processos que se dão para que ocorram esses desenvolvimentos.

Onde entraria então o ensino de cidade? A BNCC destaca como uma das unidades temáticas principais para todos os anos do Ensino Fundamental o ensino do “sujeito e seu lugar no mundo”. Logo, se estivermos inclusos em um contexto onde os sujeitos vivem no espaço urbano o ensino de cidades pode permear essa competência mesmo que não seja de modo aprofundado. Para exemplificar, no 3º ano do ensino fundamental, um dos objetivos dessa competência seria (EF03GE01⁵): Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. (BRASIL, 2018, p.375). O estímulo pela percepção de seu lugar no mundo já começa a criar na criança a sensibilidade de como a sociedade, seja urbana ou rural, é diversificamente composta e como os sujeitos são parte protagonista da produção desses espaços. Avançando para o 6º ano do ensino fundamental, ainda nessa unidade temática, o objetivo a ser trabalhado é a “identidade sociocultural”, isto é, uma das habilidades desse objetivo é: “(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.” (BRASIL, 2018, p.385). Notemos que novamente está em destaque o caráter participativo do ser humano como agente modificador.

Mas será no 8º ano do Ensino Fundamental que a temática da cidade aparece de maneira explícita, na unidade temática chamada de “mundo do trabalho”, dentro do objetivo de

⁵ Código alfanumérico para identificação dos objetivos de cada competência. As duas primeiras letras significam a etapa a que pertence nesse caso, EF = Ensino Fundamental, os dois primeiros pares de números corresponde ao ano em que o conteúdo é trabalhado, 03= 3º ano, o próximo par de letras é a componente curricular, em nosso caso GE= Geografia e por último a colocação do conteúdo na sequência curricular, 01= primeiro conteúdo.

conhecimento, “transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina”. De acordo com o programa oferecido as habilidades a serem desenvolvidas serão:

(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.

(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.

No que diz respeito às competências e habilidades previstas para essa série, os problemas urbanos são objeto de estudo central, permeado por outros momentos que tratam do recorte espaço temporal da América latina. Ao propormos com esse trabalho analisarmos como o espaço urbano é tratado no ensino de geografia, nos aproximamos do 8º ano e das habilidades a serem desenvolvidas nesses alunos. Nas orientações curriculares para essa série, o estudo do espaço urbano está atrelado à análise populacional de uma maneira crítica e questionadora então é a partir disso que podemos incluir a ideia multicultural no ensino desses conteúdos. Um dos ideais multiculturalistas que podemos nos apropriar para o ensino de cidade seguindo essa perspectiva é o de combate ao “daltonismo social” (CANDAU, 2008, p.27), termo que esse que não cunhado pela própria Vera Candau, mas que foi aplicado por ela no que diz respeito a sua utilização na área da didática. O daltonismo social pode ser definido como uma visão da cultura “que favorece o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa (...)” (CANDAU, 2008, p.27). O caráter monocultural é o que temos contanto inúmeras vezes no ambiente escolar e que gera a tendência homogeneizadora dos personagens que compões tanto o espaço urbano como o espaço escolar, combate-la seria então um ponta pé inicial para que possamos desenvolver a prática multicultural no ensino dos conteúdos que serão aplicados. Contudo, a própria perspectiva multicultural tem algumas formas de ser aplicada quando e a que aqui no apropriamos, acreditando ser a que mais é condizente com as mudanças constantes que se desenvolvem no espaço urbano, é a referente ao modelo da interculturalidade ou modelo intercultural.

A compreensão através da interculturalidade se dá através do pensamento de que as culturas não são fixas e que elas remodelam constantemente quando entram em contanto com outras culturas, ou seja, que as culturas não são “puras” (CANDAU, 2008, p.22) elas se mesclam e se renovam umas com as outras, porém, isso não significa que elas percam suas essências. E a partir desse diálogo que é estabelecido entre elas às estruturas de poder vão sendo reveladas e revistas, porque quando uma cultura se propõe a estar em intercâmbio com a outra a visão do “eu”

e dos “outros” a forma de se comportar com aquilo que não faz parte do mesmo começa a ser remodelada, no sentido de que a diferença não se torna mais uma coisa ruim e sim uma maneira de nutrir o crescimento enquanto sociedades multiculturais.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultura, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (CANDAUI, 2008, p.25)

É a partir do reconhecimento de suas diferenças que os sujeitos começam a construir suas identidades de uma maneira onde admite-se que a contribuição do “outro” é de grande importância, já que mesmo que não se perceba, as identidades são construídas através das imposições vigentes na trama da sociedade. Com isto, os sujeitos que compõem os espaços urbanos tendem a identificar que suas identidades são formadas a partir do *locus* social em que se encontram. O sujeito que é diretamente atingido pela segregação socioespacial identifica que existem privilégios que lhe são negados, mas que para alguns eles são garantido pela construção histórica e cultural dos espaços urbanos que não são modelados para serem acessados por todos de maneira democrática e igualitária. A construção da identidade cultural através do ensino é a maneira que podemos como em xeque inúmeras mazelas que circulam e se reconstruem no espaço por intermédio dessa falta de consciência das relações de poder que existem na formação da identidade e do caráter monocultural.

Sem que se espere que uma criança ou um adolescente vá se envolver em situações de luta ou de mudança social, fora de seu alcance, pode-se esperar que ele/ela seja capaz de modificar sua conduta em relação aos indivíduos e aos grupos que têm sido alvos de preconceitos e pensar em alternativas às situações que têm reforçado e preservado tantos privilégios. (MOREIRA E CÂMARA, 2008, p.52)

A falta de garantia do direito a cidade deve ser um tema primordial quando defendemos uma na educação multicultural porque não podemos ignorar o contexto socioeconômico e agir como se todos partissem dos mesmos pontos, tivessem acesso aos mesmos direitos e gozassem plenamente dos que lhe é assegurado. Trabalhar essas temáticas exige responsabilidade com a vivência de cada pessoa, é ser democrático e engajado a combater a segregação socioespacial. “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE. 1996, p.17)”

O fato de a BNCC propor em alguns momentos trabalhar as cidades latino-americanas como foco, é fértil, pois o ensino multicultural nesse território é um enfretamento a lógica colonial que se produziu e ainda se reproduz em algumas práticas de ensino nas escolas latinas. A colonização além de gerar exploração e saque de inúmeras riquezas materiais, ela estava calcada em uma sobreposição de culturas, ou seja, o apagamento histórico das contribuições e das colaborações que diversas culturas tiveram na construção de nosso território. Então, a dependência epistêmica é o principal fator que deve ser combatido pelo multiculturalismo que visa resgatar e estabelecer as epistemologias abrangentes e heterogêneas em detrimento do domínio que as lógicas coloniais que causam no imaginário social. É importante ressaltar, que quando falamos dessa busca pelo resgate das contribuições que foram silenciadas e inserção do pensamento multicultural, não estamos falando em dominar os pensamentos já existentes porque assim estaríamos tendo a mesma postura dos que criticamos, mas sim a quebra da maneira unilateral que tem se dado as práticas de ensino. É criar um intercâmbio entre os conhecimentos existentes.

Mas essa prática, como qualquer outra, necessita de embasamento e materiais práticos para se desenvolver de uma maneira mais consistente e um recurso primoroso é a literatura. Algumas formas literárias são muito abrangentes e representativas, através delas o interlocutor é o sujeito que fala de dentro da problemática a qual se pretende compreender. Pensemos em uma aula que se propõe trocar conhecimentos acerca do espaço do subúrbio em conjunto com as obras de Lima de Barreto. Com já dito anteriormente, as denúncias e demonstrações das fragilidades sociais que o subúrbio tem juntamente com a exposição da tamanha riqueza cultural que aquele espaço guarda, fazem com que um suburbano não se veja apenas como alguém segregado socialmente, gera-se o conhecimento dos motivos que causam essa segregação e como é possível denuncia-la, sobretudo na forma de literatura ou de alguma outra prática artística. Tomando a literatura como recurso didático e metodologia de trabalho, abre-se um mundo de possibilidade para que educando enxergar que existe uma literatura falando sobre ele, contada por alguém como ele e que passa ou passou por inúmeros desafios que ele ainda encontra. Educar multiculturamente é encorajar a, talvez, torna-se algo que nunca se imaginou. Mas o ensino multicultural não está apenas para aqueles que não se sentem representados, ele também é meio de causar naqueles que tem alguns privilégios o incômodo necessário para sair da inercia e questionar o motivo de se haver privilégios para uns enquanto os direitos básicos são negados a outros. Essa negação de direitos básicos está muito presente na obra de Carolina de Jesus, sobretudo na denúncia sobre a fome que é uma problemática muito vigente nas grandes cidades brasileiras. Ter em mãos uma obra escrita em

primeira pessoa e completamente comprometida em levar aos holofotes as desigualdades geradas pela segregação socioespacial e assim como pelo desenvolvimento desigual, gera o impacto de se ver a cidade como ela realmente é. “Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes estão no quarto de despejo.” (JESUS, 1963, p.38)

Bastante referenciada nesse artigo, a BNCC pode até se propor um ensino multicultural, mas existem ressalvas! Pensar um projeto curricular educacional para um país como o Brasil é complicado porque nós enquanto sociedade já somos muito multiculturais na nossa composição, criar então um currículo que pretende homogeneizar os conteúdos a serem trabalhados em todas as escolas do país, pode ser visto como uma prática não multicultural, já que a homogeneização vem na contramão do ensino multicultural. É muito importante atentar-nos que mesmo que a proposta pareça progressista, no Brasil, inúmeras escolas, cidades, educadores e educandos não têm se quer um espaço escolar adequado para serem lecionadas as aulas da maneira mais simples, é pensar que o cenário nacional de educação ainda não é democrático para todos, que nem todos têm o acesso amplo a educação e homogeneizar o currículo a nível nacional é supor que estaríamos todos partindo do mesmo lugar.

Mesmo todos esses desafios e as discussões que precisam ser levantadas, não podem nos fazer cessar a busca por um método de ensino que seja o mais inclusivo possível, que faça do ambiente escolar um espaço democrático para todas as raças, classes, gêneros, sexualidades, culturas e etnias. É buscar um ensino multicultural como o meio mais efetivo de assegurar o direito constitucionalmente garantido de que a educação é um direito subjetivo.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceitos. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (HOOKS, 2013. p.63).

FINALIZAÇÃO

Educar multiculturadamente e disputar narrativas no campo literário, que é extremamente fechado para algumas vozes, são desafios a serem enfrentados por aqueles que anseiam por uma nova representação de alguns sujeitos no espaço, sobretudo no espaço urbano, com toda sua tendência a se homogeneizar através de um processo de exclusão a quais inúmeros agentes sociais são colocados na subalternidade.

Para os suburbanos e os favelados, esse processo é materializado e visível diariamente e a todo momento, através da negação do direito a cidade. Quando Lima Barreto decide por definir como infelicidade morar no subúrbio, ele se referia as negações as quais os sujeitos são submetidos enquanto suburbanos, que estar ali era constatar que se tinha perdido tudo na vida. No entanto, podemos dar outro significado a isso pensando que muitas vezes essas perdas são apenas privações de direitos básicos e essenciais, “dura é a vida do favelado” (JESUS, 1963, p.37), Carolina exprimia sem rodeios como a segregação socioespacial era uma regra para o desenvolvimento do modelo de cidade capitalista, pois ela mesma fazia questão de relatar como outras partes da cidade eram abastadas de direito e asseguradas da plenitude do gozo dos mesmos.

O multiculturalismo põe-se então no atravessamento dessas perspectivas, o pensamento multicultural é quem vai acender no ser humano o engajamento de saber que não existe como acreditar que podemos viver em regime de plena democracia tendo os privilégios e a exceção sendo mutuamente alimentados. É necessário comprometermo-nos com o desafio de nos mover juntamente com a educação, de levar o papel do educador ao seu sentido estrito que é ser um agente de mudança social e não apenas alguém que se acredita capaz de apenas transferir conhecimento e ignorar a troca com os outros que fazem parte da nossa construção enquanto sociedade. Para alcançar o modelo multicultural, é preciso antes de tudo quebrar como os nossos egoísmos, mesmo que eles sejam constantemente alimentados pelos ideais de sociedade vigente. Para garantirmos o modelo multicultural e nos engajarmos na luta coletiva pelo direito a cidade, é necessário nos humanizarmos cada vez mais e assim como nos aconselha Paulo Freire, nos movermos como gente (FREIRE, 1996, p.37), pois é apenas com educação, ação e comprometimento que poderemos alcançar um modelo social que é plural e respeitoso a todas e todos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Scipione, 2005. 173p.

_____. **Impressões de Leitura (d): crítica**. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª ed. Brasília: Ministério da educação, 2018. 600p. Disponível em: < <http://twixar.me/rFf1>>, acesso: 27 de jun. 2019.

CANDAU, Vera. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A .F; CANDEAU, V. M. (ORGs) **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37

DALCASTAGNÈ. Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Vinhedo: Horizonte. 2012

_____. **Sombras da Cidade**. Juiz de Fora: Ipotesi, Vol.7, nº 2. p. 11-28. 2003.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. **O rapto ideológico da categoria subúrbio: Rio de Janeiro 1858/ 1945**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. 176p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54p.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. 286p.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**. Edição Popular, 1963. 167p.

MARICATO, Erminia. **Metrópole, legislação e desigualdade**. In: Estudos Avançados, Vol. 17, Nº 48. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F; CANDEAU, V. M. (ORGs) **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 3ª. ed, 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013. 136p.



Simpósio
Nacional de
Geografia Urbana

xvi
simpurb

14 a 17 de novembro de 2019
Local: Teatro da Ufes e CCHN