



O ENSINO DE GEOGRAFIA ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM DO DIREITO A CIDADE E CIDADANIA

Lucas da Silva Santos
DGEO-FFP-UERJ
lucas.silva-santos@outlook.com

RESUMO:

Ao observar a cidade como objeto de estudo, a disciplina de Geografia tem a oportunidade de proporcionar ao aluno reflexões sobre a relação do espaço urbano e o cidadão. Nesse sentido, a Geografia busca compreender o funcionamento da dinâmica social que influencia na construção dos sujeitos, enquanto integrantes deste espaço urbano. Partindo desta finalidade, o presente trabalho visa produzir uma breve reflexão sobre a importância do ensino do direito à cidade e à cidadania para constituição social dos estudantes. Desta forma, o trabalho permite o estudante compreenda o conceito de espacialidade em sua dimensão multiescalar e, com isso, o auxilie a entender-se, enquanto participante do processo de produção das espacialidades.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Cidade, Direito a cidade.

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

1 INTRODUÇÃO

O ensino de geografia colabora para a formação da cidadania mediante a realização, estruturação e reorganização do conhecimento, uma vez que pensar a prática da cidadania na sociedade vigente, no que lhe diz respeito, requisita uma percepção, vivências e hábitos específicos.

A invenção das cidades tornou os espaços sociais uma tendência histórica-cultural a nível mundial, pois a maioria da sociedade passa a ser constituída em função do espaço urbano. Deste modo, a cidade transfigura-se em um tema relevante a ser abordado dentro da sala de aula, já que os conceitos, bem como: espaço geográfico, região e lugar, adquirem relevância na elaboração de reflexões do discente em relação a seu próprio cotidiano, a formação de um cidadão crítico.

A escola, por ser um espaço voltado ao conhecimento e com encargo dos significados das representações trazidas pelos estudantes, torna-se um lugar dialógico para aquisição e transferência de informações sobre a cidade. Sendo assim, conforme afirma Lefebvre (1991), a cidade é um livro grafado o qual deve ser entendido pelos seus cidadãos e, na perspectiva de Cavalcanti (2008), a escola tem função essencial nesse ponto de vista, de que a cidade tem que ser lida e estudada pelos estudantes para serem, ~~e se entenderem, enquanto~~ agentes produtores do espaço, além disso, formar pensadores críticos para analisar e interferir no lugar onde vivem.

No ensino de geografia, o tema cidade já faz parte do conteúdo curricular do Estado do Rio de Janeiro e do município de São Gonçalo do Ensino Fundamental, quer na fase inicial – com o ensinamento do bairro e município – quer na fase final do Ensino Fundamental – com a abordagem do processo de urbanização no Brasil e no mundo. Por fim, o tema escolar é trabalhado nas aulas com o estudo do conceito de cidade e espaço urbano. Recentemente, este tema tem adquirido importância nos projetos curriculares, devido à inquietação de admissão entre os conteúdos sistemáticos e os conteúdos do cotidiano do discente.

Assim, reiterar o direito a cidade é uma forma de confrontar a organização hegemônica da presente sociedade, a qual almeja se intitular globalizada, salientando uma tendência de homogeneização do espaço. A argumentação do direito à cidade para população parte do princípio de que a produção de seu espaço é realizada com a atuação desses indivíduos, respeitando suas peculiaridades e divergências. É realçar a importância de uma cidade com o poder democrático o qual procura articular interesses e ações de uma pluralidade mais ampla.

As relações que os sujeitos desenvolvem com o espaço vivido produzem a cidade e, por isso, torna-se relevante a leitura dos significados e das representações realizadas por estes indivíduos deste ambiente. Este compõe-se de experiências individuais e coletivas, que viabilizam possibilidades e situações que enriquecem o dia a dia das cidades. Nesse sentido, a Geografia busca a compreensão da dinâmica social e o entendimento dessa complexa construção vivenciada por todos os sujeitos.

Partindo das reflexões desenvolvidas, este texto tem como objetivo produzir um estudo sobre a importância do ensino na composição da cidadania. Este trabalho é resultado da bolsa de iniciação científica da FAPERJ, intitulada “Leituras das representações dos estudantes sobre as espacialidades da cidade de São Gonçalo em sala de aula” (2016-2018) e parte do projeto de pesquisa AQ1, financiado pela FAPERJ - “Leitura sobre as espacialidades das cidades e suas representações na sala de aula” - compreendido no período de 2016. O projeto tem como concepção teórico-metodológica a pesquisa qualitativa no processo de apreensão das interpretações e representações construídas pelos sujeitos (estudantes do CIEP 041- Vital Brazil) com seus espaços de vivência.

Para elaborar o tema apresentado, o estudo desenvolveu-se em três etapas. A primeira tem por finalidade explicar uma breve reflexão teórica, sobre os conceitos de cidade, cidadania e o direito à cidade. A segunda etapa objetiva analisar um levantamento bibliográfico e documental sobre o tema pesquisado com a intenção de entender de qual maneira os conceitos em questão aparecem nesses currículos e qual é a relação curricular que possuem com ensino de geografia e cidade, especificamente. A terceira etapa, finalmente, articulará as práticas de ensino de geografia com a pesquisa, para construir suas análises finais sobre o trabalho.

2 CIDADE, CIDADANIA E O DIREITO A CIDADE

Na atual conjuntura, no contexto de globalização, em que o processo de urbanização concebe uma das principais características, sendo elas: encurtamento do espaço-tempo, padronização a um modelo urbano de viver e dentre outras características, com tamanha intensidade. Quando se refere ao Brasil, por exemplo, as cidades abrangem cerca de 84% da realidade da população brasileira (IBGE, 2018), estando marcadas por intenso multiculturalismo urbano.

Desta forma, Cavalcanti (2008) elucida que a cidade se estabelece, enquanto lugares de encontros e de diferenças, uma vez que as práticas do espacial do cotidiano, que se dão os fenômenos para a construção dos conceitos e conteúdos referentes ao raciocínio geográfico para a aprendizagem espacial do aluno. Desta forma, estudar a cidade, bem como seus conceitos e conteúdos podem ser fundamentais para a vida social, visto que não só se concentram no acúmulo de capital, como também na cultura e no saber. Isto porque, existe uma abundância de ações e objetos efetuados pelo indivíduo, os quais provocam uma espacialidade bastante complexa e controversa, uma vez que as representações espaciais são dadas de diferente maneira a cada indivíduo (LEFEBVRE, 2001).

A cidade é uma composição humana, moldada na materialidade, a partir da substância urbana gerada através das relações sociais. Isto é, conforme Lencioni (2008, p. 114) “que a cidade é objeto e o urbano fenômeno”. Baseado em Lefebvre (2001), Carlos (1994) retrata a cidade como “antes de tudo, trabalho objetivado, materializado, que aparece através da relação entre o construído (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o não construído (a natureza)” (CARLOS, 1994, p. 50).

Compreender a cidade como um espaço social necessita, indispensavelmente, depreendê-la acerca de sua apropriação pelo cidadão, já que um espaço só é concebido, enquanto socialmente produzido, uma vez que ocorra apropriação.

Conforme o poder de apropriação da cidade pelos inúmeros grupos sociais, há uma discrepância erguida acerca do modo de produção capitalista, no qual possibilidades da retenção de terras urbanas estão retidas nas mãos de escassos indivíduos. Considera-se que tais constatações desencadeiam num debate mais prazeroso para as aulas de geografia nas escolas.

A discussão a respeito da apropriação da cidade provoca volumosos indícios para a compreensão da desigualdade socioespacial, posto que por meio da análise das distinções acerca dos lugares são capazes de atingir mediante ao entendimento do arranjo espacial e assim da fragmentação da cidade – oriundos de processos bastantes desiguais de produção e organização urbanas.

Com isso, Cavalcanti (2008) apresenta o pressuposto de uma cidadania ativa e participativa que possam atuar conscientemente na construção/reconstrução coletiva de ambientes urbanos mais compatíveis com princípios democráticos e de justiça social. A relevância de democratizar o espaço urbano está direcionada na capacitação dos sujeitos de

desfrutarem da cidade, de lutarem e de colaborarem em sua administração. Isto certifica o direito à cidade.

Cavalcanti (2008) acrescenta, expressando que

Reafirmar o direito à cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar “globalizada”, ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços. A defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes, parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo a suas particularidades e diferenças.[...] A luta pelo direito à cidade, aos seus lugares, ao consumo mais autônomo e consciente de seus lugares e objetos, ao ambiente, é, assim, um exercício de cidadania. (CAVALCANTI, 2008, p.83)

Perante isto, percebe-se o vínculo com a cidadania na prerrogativa do direito à cidade. A rigor, estabelecer este conceito parte de qual perspectiva se observa, uma vez que a cidade é composta para além de elementos concretos (prédios, casas e entre outros). Contudo, iniciam-se, enquanto produção humana; as relações sociais que se concretizam e a vida cotidiana que se materializa perante as multiplicidades do espaço urbano.

O entendimento a respeito da cidade é colocado também por Cavalcanti (2008, p.149), quando considera relevante “conhecer seus usos, os territórios apropriados e os grupos que deles se apropriam (e por quem se apropriam), as possibilidades e os desejos de usos de lugares por parte dos diversos grupos” (CAVALCANTI, 2008, p.149). Desta maneira, é imprescindível explorar os cidadãos e suas afinidades com a cidade onde vivem.

Em razão disso, pondera-se que estar na cidade é um processo educativo e se realiza nos espaços públicos através da vivência com o próximo – aceitando e respeitando as distinções do outro – e compreendendo a relação humana e o reconhecimento da vida em sua materialidade.

Por isso, Cavalcanti (2008) salienta que, no espaço urbano, a segregação, a criação de periferias e de centralidades são processos interligados e decorrentes da estratégia de ocupação e apropriação dos espaços pelas diferentes classes sociais. Tal debate teórico argumenta na percepção da cidade como local de atuação ativa, sendo fundamental na formação do pensamento crítico e na compreensão de que os estudantes têm direito à cidade.

Em relação ao direito à cidade, no ano de 1968, em um livro nomeado *O direito à cidade* do sociólogo Henri Lefebvre (1968); discorreu-se, de maneira crítica, sobre a forma como a

burguesia – com o seu projeto de cidade – desmantelou toda a vida urbana e suas inúmeras riquezas. O urbanismo projetado, enquanto uma ideologia para o autor, é indicado como essencial ferramenta da burguesia na transformação do espaço urbano, sendo considerado uma espécie de alteração espacial na pretensão de um espaço social *harmonioso e normalizante*.

Sendo fruto das modificações por quais a sociedade passava como a decorrência do processo de industrialização, o urbanismo sucederia numa estratégia de classe, almejando a reorganização da cidade sem qualquer vínculo com a realidade do proletariado. Esse momento-chave é assinalado por Lefebvre (2001) na França pós-Comuna de Paris, visto que era fundamental conter a classe trabalhadora e, concomitantemente, produzir condições apropriadas para as exigências introdutórias do capitalismo industrial.

A viabilidade de uma democracia no espaço urbano oriunda da experiência da Comuna colocou “em xeque” os privilégios da classe hegemônica. Desta maneira, com o objetivo de defender seus privilégios e sua própria reprodução social, a burguesia concentra-se em retirar o trabalhador dos centros urbanos. Esta ação realizada é denominada pelo autor de *destruição da urbanidade*, que significa extermínio da própria vida urbana, já que em suas palavras “encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive, no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos ‘padrões’ que coexistem na cidade” (*id ibidem*, 1969, p. 20).

Anos após o lançamento o livro, outro autor Bauman (1999), também sociólogo, indica uma adversidade de natureza parecida, no momento do advento da globalização e o gradativo processo reformulação do capital, posto que o poder burguês é gradualmente extraterritorial, apropriando-se das técnicas concedidas pelo desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e transporte.

Zygmunt Bauman (1999) reconhece a atuação da burguesia num desejo de isolar-se, escapar do inconveniente encontro com a alteridade. O isolamento corporal e material se finda com zonas de habitação para elites. Não bastasse a territorialidade na esfera da especulação financeira ou das relações de produção, as elites e mais recentemente as pseudoelites (a classe média) estão construindo para si *espaços proibidos*. Bauman (1999) caracteriza um processo de auto segregação e tentativa de quebra com a vida urbana da mesma maneira que é retratada por Lefebvre (2001): encontro, confronto, reconhecimento. Como elucida:

[os] espaços urbanos onde os ocupantes de diversas áreas residenciais podiam se encontrar face a face, travar batalhas ocasionais, conversar, discutir, debater ou concordar, levantando seus problemas particulares ao nível de questões públicas e tornando as questões públicas assuntos de interesse privado – essas ágoras ‘públicas/privadas’ que fala Castoriadis – estão rapidamente diminuindo em número e tamanho. (BAUMAN, 1999, p. 28)

Essa conjuntura se intensifica progressivamente, à proporção que – com a decadência da função do Estado, enquanto agente mediador – a natureza hegemônica dos grupos dominantes na produção do espaço urbano aproxima-se gradativamente de ser mais ampla, esquecendo os setores populares a uma circunstância cada vez mais restrita em relação a sua participação. Enquanto agente produtor do espaço, o fato é decorrente de condições cada vez menos favoráveis ao exercício de sua cidadania. Neste cenário, é válido refletir a respeito da tendência mercadológica sinalizada por Souza (2002), cuja essência reside em um planejamento urbano marcado por uma lógica empresarialista a qual acrescenta no encolhimento do papel do Estado, enquanto interventor do interesse do capital.

Nota-se, que são diversas as possibilidades de sua operação. Conforme o proposto, Côrrea (2000) salienta que o Estado é capaz de atuar diretamente como grande industrial, proprietário fundiário e promotor imobiliário sem deixar de ser também um agente de regulação do uso do solo. Assim, pode-se expressar que a representação do Estado no espaço urbano capitalista, que pretende conceber circunstâncias que possibilitam o processo de acumulação de capital e a reprodução da segregação. Isto pois a valorização do território ocorre de maneira desigual, visto que ampla parte das produções de residências é designada a grupos que detêm capital, sendo benéfico ao mercado imobiliário.

Assim, a cidade vai se fragmentando e o direito a mesma em sua totalidade transforma-se progressivamente mais longínquo dos setores populares. Em princípio, constrói-se uma cidade com a cultura da convivência forçada, cuja saída é detectada pelos setores hegemônicos no esforço de se isolarem – ou isolarem os moradores da favela – ou possuíram em seu discurso e nas representações a respeito dos favelados; tal oratória constrói-se ao redor da finalidade de segregar, controlar e civilizar.

3 O ENSINO DE CIDADE: O CURRÍCULO E A RELAÇÃO COM A CIDADE

Atualmente, têm-se estendido, em inúmeros países os quais demandam estabelecer uma associação mais acentuada entre a sociedade, cidade e educação, uma vez que a escola é um local onde inúmeras relações ocorrem. Dessa forma, alguns autores debatem como o lugar transfigura-se num fragmento de narrativas do modo de vida concreto. Os autores elucidados aqui exploram sua interpretação a respeito da concepção de lugar – o homem concretiza sua vida no lugar que é palco de conflitos da informação e comunicação Santos (2002), base da reprodução da vida Carlos (1996) ou, enquanto um olhar humanística, mundo de significado organizado (TUAN, 1983).

Ao ressaltar o lugar, enquanto um espaço de elo do âmbito do materialismo-histórico, Carlos (1996) afirma que tal conceito relata uma parcela da existência, sendo relevante conceber as formas as quais se dão para cada sujeito. A escola é uma parte do retrato da vida e o bairro é de seus indivíduos. Estes são os lugares os quais se concretizam as relações com os demais, com seu vínculo com o trabalho e com a sala de aula, além disso, com a representação espacial da escola.

Este vínculo se debruça sobre o reconhecimento da educação, enquanto um processo contínuo no perpassar de nossa existência e alusão a um espaço, onde ocorre o aprendizado. A individualidade, a cidadania, a qualidade de vida, as infraestruturas (malha urbana) e o cotidiano se apresentam com novas dimensões sócio culturais do espaço urbano. Pode ser este conjunto uma condição pedagógica para educação da sociedade (CABEZUDO, 2004). Tal ideal concebe uma menção ao tecido urbano na qual a vivência nas cidades estabelece uma experiência social, podendo ser utilizada, para fundamentar o ensino/aprendizagem.

A cidade e o espaço urbano apresentam um amplo leque de materialidade e ações que os tornam elementos educativos, mas não necessariamente educadoras (BRARDA; RIOS, 2004). Assim, a cidade é capaz de torna-se educadora na medida que

[...] devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana [...] Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso, é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o habitat concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção (BRARDA; RIOS, 2004, p. 31).

Desse modo, nota-se que a cidade educadora denota uma rede de espaços pedagógicos formais e informais, as quais proporcionam impulso e a materialização da cidadania. Esse elo entre viver na cidade e o incessante aprendizado do indivíduo é esclarecido por Bernet (1997) e Brarda; Rios (2004). Declaram que a cidade se elenca a educação, reciprocamente, mediante três aspectos: *aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade*.

O *aprender na cidade* aborda experiências, relações e bens da cidade por meio de inúmeras instituições formais e não formais de educação e cultura existentes na cidade. Torna-se possível aprender na cidade e, assim, constitui um contexto/meio educativo, ou seja, “dotada de recursos educativos” (BRARDA; RÍOS, 2004, p. 42).

Baseado nas concepções supracitadas, a pesquisa conceberá que as informações da cidade (tal como: da cultura, das tradições e costumes) possibilita compreendê-la como fonte de aprendizagem. Sendo assim, o *aprender na cidade* é pensá-la como conteúdo pedagógico. Logo, vincular a cidade na qualidade de espaço no qual se manifestam contradições sociais e de zona em que se encontra a grande parcela da população mundial, se revela cada vez mais indispensável para a lógica de construir indivíduos ativos na transfiguração do sistema mundo e elaboração de desfechos de tais problemáticas. Sendo assim, o ensino de geografia tem fundamental função neste processo, pois denota o mundo de maneira que a realidade é constantemente produzida, mas também é modificada e, deste modo, é capaz de formar um sujeito crítico.

Tal concepção desdobra variadas possibilidades que visam proporcionar ao ensino de Geografia *seja* ser capaz de desenvolver a formação de um cidadão crítico. “Procura garantir, hoje, como objeto de estudo, é a análise da forma pela qual o homem se apropria, produz e organiza seu espaço” (NUNES, 1997, p. 19), dando a cidade como locução desse hibridismo das modificações sócioespaciais.

Segundo Paulo Freire (2006), quando chegou à escola, já tinha uma rica experiência do seu mundo imediato. Esta, pela sombra da mangueira do seu quintal, a qual não foi rompida, após sua entrada na escola. Desta maneira, o sujeito inicia sua leitura de mundo, a partir do âmbito familiar, assim como do âmbito das práticas do cotidiano urbano. Observa-se que, para constituição do sujeito continuar se efetivando, a escola torna-se um suporte para análise das suas trocas sociais, adquiridas ao longo da vida, de maneira metodológica e organizada. Essa compreensão do autor pode ser associada ao ensino de geografia e também ao estudo da cidade



– da mesma forma o lugar e o espaço vivido – pois tal leitura enfatiza o modo do indivíduo perceber o mundo.

Pensar a produção social da cidade como um conteúdo para ensinar Geografia é promover a compreensão das bases do lugar vivido por meio das práticas socioespaciais. Da mesma forma, as relações globais e locais, que se caracterizam pelos fluxos e redes se estabelecem mais rápido no mundo. O significado do estudo da cidade e do urbano permite que os estudantes reflitam sobre as situações que passam em seus bairros e sua cidade, os problemas urbanos, ambientais, sociais, fluxos e redes, dos aspectos físicos, suas paisagens, seus patrimônios históricos e seus arranjos territoriais. Tudo que nem sempre é articulado no cotidiano escolar. (SACRAMENTO; SOUZA, 2016, p. 18)

As implicações, para pensar o ensino da cidade e urbano de São Gonçalo, não estão nos discursos dos documentos curriculares analisados muito menos na discussão da cidade em si. Nesse contexto, o Currículo Mínimo de Geografia (SEEDUC-RJ, 2012) e a Matriz Curricular de Geografia do Município de São Gonçalo (2007) de geografia requerem ênfase - uma vez que a pesquisa está solidificada no estudo da cidade de São Gonçalo - pois dão sustentação ao desenvolvimento educacional. Perante o exposto, esta análise desenvolve-se com o intuito de procurar de que maneira são abordados os conceitos de cidade e de urbano vigentes nos currículos já mencionados. A pesquisa fixou-se na investigação das escolas de Educação Básica as quais dispõem as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro criado em 2012 é um documento com a finalidade de nortear os conhecimentos de quaisquer escolas do Estado. Sua estrutura geral é organizada em habilidades e competências (Dentro desse segmento, existe uma subdivisão composta – disciplina, ano e bimestre). Entretanto, é de conhecimento que já está sendo formulada uma nova Base Curricular do Estado Rio de Janeiro, assim como para o município de São Gonçalo.

O Currículo mínimo de Geografia da Seeduc (2012) tem suas habilidades e competências caracterizando-o na qualidade de uma disciplina interdisciplinar. Segundo a discussão da disciplina inclina-se para os propósitos dos conteúdos e conceitos nas divisões sugeridas. Um documento educacional efetivamente mínimo, que não traz nenhuma novidade teórico-metodológica ou pedagógica que possa fomentar o ensino. Pelo contrário, é limitado e não traz

fundamentos de todas as concepções teórico-metodológicas da geografia (AZEVEDO; SACRAMENTO, 2016).

Ao analisar a forma que se apresenta o tema “cidade e o urbano”, evidencia-se o que está descrito no currículo mínimo do Estado, cedido pela SEEDUC/RJ (Secretaria de Estado de Educação). Sendo assim:

No sétimo ano:

1. No segundo bimestre, Identificar os elementos sociais, culturais, econômicos e políticos que conferem identidade às regiões brasileiras, elencando questões que marcam algumas regiões como: a indústria da seca no Nordeste; desmatamento na Amazônia; **problemas urbanos** no Sudeste etc. (SEEDUC, 2012, p. 6).
2. No terceiro bimestre, Caracterizar e diferenciar os principais fluxos migratórios intra e inter-regionais e **urbanos** no Brasil, em diferentes períodos, identificando assim as principais dinâmicas da população em diversos momentos. (SEEDUC, 2012, p. 6).

Enquanto no nono ano:

No primeiro bimestre: Compreender o processo histórico de organização espacial africana, enfatizando questões econômicas, políticas, culturais, étnicas e sociais, tais como o mercado, a **urbanização**, as migrações, os conflitos, as epidemias etc. (SEEDUC, 2012, p. 8).

Desta maneira, pode-se analisar pela importância do tema para o ensino de Geografia – já destacado por autores de renome – que este currículo não traz habilidades e competências descritas que discutam de fato os conteúdos relativos à cidade e ao urbano. Não traz a discussão dos conceitos e nem relações efetivas com as habilidades destacadas em questão.

A Matriz Curricular da rede municipal de Educação de São Gonçalo foi criada em 2007. Tendo várias disciplinas, a matriz curricular específica de Geografia está estruturada em série, conteúdos, objetivos e contextualização. Em sua introdução, faz um pequeno histórico sobre a sua construção, acentuando a questão da globalização e das fronteiras da mesma maneira do que o Currículo Mínimo de Geografia tanto do Estado, delineando a necessidade do trabalho de modo interdisciplinar. Ainda relata a importância do estudo nas orientações previstas na Lei 10.639/03 sem mencionar a falta de aprofundamento nos parágrafos decorrentes. Devido a isso, obtém-se um currículo raso e pobre como pode-se comprovar no trecho: "A Geografia se aprofundará nos estudos relativos à nação africana..." (SEEDUC, 2012, p.109). Não teve algum

acréscimo a respeito do estudo dos povos africanos, sendo este uma amostra de reprodução do PCNs colocada na matriz.

Também houve problemas em identificar a finalidade das propostas explícitas para o município de São Gonçalo, visto que foi retirado por completo o objetivo do PCNs e inserido na matriz curricular. Sendo assim, negligenciaram o pensar geográfico, a partir do instante que os profissionais da área que montaram a matriz ignoraram as práticas e representações do discente com a cidade de São Gonçalo.

As propostas que foram apresentadas nas primeiras páginas da matriz não são trabalhadas no conteúdo da geografia. No trecho "Baseamo-nos em uma perspectiva de currículo pautada em uma concepção materialista, histórico-dialética" (SEMED, 2007, p.16), a proposta foi de uma geografia crítica, porém não há uso de conteúdos que promovam o estudo crítico, pelo contrário, parte de uma perspectiva eurocêntrica.

Voltando-se para as discussões a respeito do tema "cidade e urbano" na 5ª série no objetivo "Estabelecer a interligação entre o urbano e o rural, suas atividades produtivas desenvolvidas" (SEMED, 2007, p. 115). Na 6ª série nos conteúdos – Brasil: um país urbanizado em um mundo globalizado (SEMED, 2007, p. 115)

Analisa-se, assim como no currículo mínimo do Estado, o município apresentou pouca importância neste documento concedido SEMED (Secretaria Municipal de Educação) a respeito do tema, ainda mais não contemplando a discussão no que diz respeito acerca da própria cidade de São Gonçalo. Apesar do currículo da 6ª série incluir nas suas entrelinhas o debate do espaço urbano na parte dos conteúdos, nos objetivos e na contextualização; não aparece nada a respeito do tema. Desta forma, seria essencial pensar em uma relação de discussão sobre o tema, para raciocinar sobre as questões geográficas que envolvem a cidade de São Gonçalo.

Sendo um tema pertinente e atual, as desigualdades sócioespaciais acontecem nas diferentes cidades que se materializam, de acordo com a vida cotidiana das pessoas. Assim, os currículos apresentados, principalmente da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), deveriam organizar temas relacionados à cidade, para que os estudantes pudessem trabalhar em diferentes escalas de análise e trazendo conteúdos com diferentes questões sobre tratamento da cidade de São Gonçalo.

A cidade de São Gonçalo está representada pelos diferentes elementos que constituem os homens, as firmas, as instituições, o meio ambiente e a infraestrutura que as modificam, conforme sua necessidade de organizá-

la. Esta cidade está impregnada das marcas que se expressam pelas relações sociais, pelas ações políticas que a caracterizam com as múltiplas possibilidades de articulação entre dos aspectos físico-naturais e seus impactos sobre as pessoas que vivenciam e caminham nestes lugares. (ABREU, 1997; LEFEBVRE, 1999, 2001; SOUZA, 2011; SACRAMENTO *et alii*, 2016, p. 90).

Desta forma, os dois currículos precisariam apresentar temas para fundamentar as competências e as habilidades vinculadas às questões de desigualdade socioespacial, de relações socioespaciais dentro da cidade de São Gonçalo, de transformações da urbanização, tanto do ponto de vista social, quanto físico; de aspectos físico-naturais, de impactos na cidade e dentre outros.

4. ENSINO E O DIREITO À CIDADE

Inúmeros autores vêm apontando a importância do currículo, funcionando na qualidade de um elemento educacional dentro das diferentes reformas nacionais e internacionais de um mundo globalizado e neoliberal. As mudanças têm sido tão significativas que estão atreladas à formação inicial e continuada da organização escolar, dos materiais didáticos, da avaliação, da organização dos estados e municípios.

Neste contexto, países da Europa têm direcionado a organização curricular, a partir das matrizes por competências, assim como o Brasil nos últimos vinte anos. O que é isto significa? Significa que os currículos são pensados por meio das competências e habilidades que têm por base um “saber-fazer” associado ao mundo produtivo e regulado por um conhecimento especializado (LOPES, 2008, p. 68). A autora argumenta que a integração favorece as exigências da produtividade e não expressa uma potencialidade crítica do conhecimento, pois não tem como propósito questionar a sociedade atual, mas sim de se preocupar em entender o mundo, para promover as competências necessárias para o mercado capitalista educacional.

Sendo assim, para Lopes (2006) a questão não está somente ligada aos conteúdos em si, mas também as várias formas que podem ser instrumentos de homogeneização das políticas educacionais como as competências, as avaliações e seus resultados – e não focadas na aprendizagem do discente – os livros didáticos e outros. Tal fato vai tornando formas de

discursos do Estado, para construir um padrão nacional – com o discurso do respeito às questões regionais.

Desta forma, pode-se ponderar o papel da Geografia como disciplina sendo percebida nesta nova conjuntura político-educacional. Observar quais os impactos de cogitar o mundo, a partir da concepção neoliberal e global, para organizar um currículo por competências e indagar como a universidade pode contribuir para uma reflexão sobre o papel que estabelece na construção do currículo estadual quanto municipal. A contribuição da disciplina possibilita uma forma de interpretação do mundo articulada ao conhecimento sobre um determinado objeto central, que para este artigo entender a cidade enquanto ponto de partida para ensino/aprendizagem, de acordo com as concepções filosóficas e educativas da própria forma de ver o mundo. O que seria ler esse mundo? Segundo Cavalcanti (2006), é pensar a parte da globalização, da mundialização, mas também pensar como se materializam nas cidades.

A importância dos saberes vividos pelos discentes e da identidade com o espaço urbano onde habita na qual constitui-se o entendimento estruturado a respeito do espaço, onde convivem diferentes trajetórias e um conjunto de histórias. Por isso, somos capazes de cogitar um imaginário naquilo que consideramos, enquanto cidade, mesmo que esse esboço não se efetue na dimensão do real. Sendo assim, analisa-se que o indivíduo que habita na cidade necessita de ser instigado a retratar sua realidade apropriadamente com sendo um espaço urbano, para construir uma leitura de assimilação e interpretação da cidade, princípio primordial da composição de um cidadão crítico.

As alterações da cidade conseguem denotar uma nova paisagem que se sustenta em consequência do fenômeno de ampliação da periferia do Estado do Rio de Janeiro. Posto isso, São Gonçalo se destaca por um limite de tempo – por volta 40 anos atrás – pelo fato de conter regiões naturais conservadas as quais acabaram sendo modificadas por meio da ação humana que tinha a finalidade de estender a área urbana com a implementação prédios, por exemplo. Seus bairros dispõem de padrões espaciais distintos em relação às demais, pois atuam de inúmeras destinações, conforme a utilização do solo. Desse modo, a cidade proporciona diversos moldes do ambiente urbano e rural, já que as feições das composições espaciais constituem-se de maneiras variadas. Assim, a cidade retrata múltiplas formações de paisagens, por causa das formas de organização espacial.

Deste modo, o ensino de Geografia está correlacionado à estruturação da cidadania, já que organiza e reorganiza o conhecimento e, com isso, instruindo o discente a estabelecer um entendimento na estrutura capitalista na qual vive, sendo, portanto, essas práticas fundamentais para a formação do cidadão. Tal conhecimento sobre a cidade e, principalmente, a iniciação do processo de compreensão do discente acerca das relações socioespaciais de sua cidade são um dos papéis primordiais, para se ensinar geografia. Os conteúdos deste tema – o espaço urbano e demais princípios os quais integram – são conceitos e conteúdos significativos, para se compreender o espaço vivido dos estudantes, já que a grande maioria das escolas está em locais urbanos.

A cidade é uma localidade de controvérsias, pois é um lugar de variadas funcionalidades e formas, sendo identificada através de suas distintas paisagens. Aprender o que é cidade e suas composições inclui na formação do docente dados em que as escolas estão posicionadas em áreas urbanas da cidade e fazem parte do cotidiano dos alunos.

Deste modo, as decorrentes discussões obtidas são referentes ao desenvolvimento da pesquisa no CIEP 041- Vital Brazil, localizada no Bairro do Luiz Caçador – São Gonçalo/RJ. A escola atua com a os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano). Espacialmente, encontra-se em uma localidade de periférica de São Gonçalo e, principalmente, fixada em um complexo de favela denominado Salgueiro.

Para Carlos (2013), Lefebvre (2001) e Souza (2011); a cidade, mais especificamente, o bairro possuiu uma própria narrativa, conforme Sacramento; Silva; Campos; Carvalho (2016, p. 109) “dinâmica e razão de ser e estar em um determinado espaço”. A história do nome do bairro “Luiz Caçador” refere-se ao nome do um “Pai de santo – líder espiritual de religiões de matrizes africanas” que residia na localidade. De fato, havia um Centro Espírita de matriz africana de Umbanda anteriormente ao surgimento do bairro e, por isso, a região ficou marcada pelo nome do sujeito.

O nome inicial do loteamento era “bairro Nossa Senhora do Amparo”. No ano de 1974, surgiu o Parque Independência (loteamento anexo ao próprio bairro), situado no ponto final da linha de ônibus do bairro. Daquele momento em diante, iniciou-se um processo de ocupação considerável, visto que os lotes começaram a ser vendidos. Da mesma maneira que obteve um número expressivo de moradores, surgiram às habitações ilegais – construídas a beira de planícies de inundação dos rios.

Nos dias de hoje, o bairro é avaliado de classe econômica baixa, domiciliar, com pequenas lojas de matéria de construção, bares, lanchonetes, padaria, salão de beleza e etc. Deste modo, solidifica a narrativa na qual o bairro não apresenta uma estrutura de grande porte de comércios e serviços. Assim, ocorre a necessidade do domiciliado dirigir-se para bairros adjacentes na procura de serviços de maior qualidade.

Harvey (2014, p. 20) salienta que o direito a cidade é objeto de disputa e pode ser utilizada por inúmeros e diferentes atores sociais tais como donatários de terras e grupos subalternizados. Contudo, atualmente, ela encontra-se aprisionada nas mãos de uma minoria detentora de ampla parcela do capital, a qual configura a cidade da maneira que mais lhe é útil. Nesse sentido, aparece a necessidade da disputa dos oprimidos assinalar e exigir o direito à cidade para si.

Ao ressaltar o lugar enquanto um espaço de elo do âmbito do materialismo-histórico, Carlos (1996) afirma que tal conceito relata uma parcela da existência de moradores destas localidades, sendo relevante concebê-los em relação às formas as quais se dão para cada sujeito. A escola é uma parte do retrato da vida e o bairro de seus indivíduos. Estes são os lugares os quais se concretizam suas relações com os demais, seu vínculo com trabalho e com a sala de aula, além disso, a representação espacial da escola.

O lugar expõe a extensão das coisas que ocorrem no espaço. Esta dimensão está associada ao local de escala da construção social, a influência dos bairros, da cidade, da região e do mundo nos quais vai variando a maneira de refletir acerca da vida, em seu uso, consumo e apoderamento da construção do espaço em distintas redes de fluxos de lugares. Santos (2002) aponta a relevância de se compreender o lugar, pois “é o lugar que atribui às técnicas, o princípio de realidade histórica, relativizando seu uso, integrando-os num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhe atribuindo efetividade histórica” (SANTOS, 2002, p.48).

Sendo assim, a escola possui relações sociais, técnicas e pedagógicas forçadas por uma circunstância a qual altera a forma do lugar em elencar a construção do saber através do tempo. Nesse sentido, pensar a localidade da escola é ponderar a respeito das inúmeras possibilidades e acontecimentos os quais influenciam as instituições de ensino a serem singulares em virtude da maneira de seu desenvolvimento e a forma de estar situada na localidade. Quando se pensa nas localizações das escolas, pode-se notar como são as condições dos alunos que estão introduzidos nelas.

Desta maneira, incorporar a cidade no pensamento escolar auxilia os educandos a entenderem as relações de seus espaços de vivência juntamente com seu direito, principalmente, o direito à cidade e em sua formação social, enquanto cidadão crítico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão disso, pondera-se que estar na cidade é um processo educativo e se realiza nos espaços públicos por meio da vivência com o próximo, aceitando e respeitando as distinções do outro; compreendendo a relação humana e o reconhecimento da vida em sua materialidade.

Por isso, Cavalcanti (2008) salienta que a segregação, a criação de periferias e de centralidades são processos interligados e decorrentes da estratégia de ocupação e apropriação dos espaços pelas diferentes classes sociais. Isto coloca o debate teórico em argumentação de que a cidade seria como local de atuação ativa, sendo fundamental na formação do pensamento crítico e de compreender que os estudantes têm direito à cidade.

A cidade consegue tornar-se vista por cerca de uma abertura, um argumento pedagógico com o propósito de entender a estruturação de um espaço do cidadão. Cavalcanti (2008) afirma que a cidade é educadora, pois forma valores e comportamentos. A autora ainda propõe “o desenvolvimento de capacidades e habilidades, para que as pessoas possam viver de forma mais plena na cidade, usufruindo seus benefícios, para além das possibilidades restritas ao lugar onde vivem em seu cotidiano imediato” (CAVALCANTI, 2008, p. 150).

Do mesmo modo que na escola, o ensinamento que se destinam a explorar, compreender, a refletir e ponderar a cidade não se limita – ou não se deve restringir – à geografia. Porém, compete a esta ciência escolar o comprometimento do estudo do espaço com a intenção de promover no discente a capacidade de entender sua função como sujeito e produtor do espaço.

A geografia escolar, abordando a cidade como seu objeto de estudo, concebe a perspectiva do triunfo do espaço urbano através do cidadão. Por esse motivo, o direito à cidade propõe anunciar que “não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada” (LEFEBVRE, 2001, p. 117-118). O direito à cidade mistura-se ao exercício da cidadania, no corpo social de hoje. Contudo, a geografia possibilita a expectativa do estudo da cidade, intermediando para a constituição do cidadão, no ponto de vista do direito à cidade.

Não é dificultoso esbarrar, particularmente, nas escolas periféricas, em discente que jamais se distanciou de seu bairro com a intenção de explorar novas cidades ou até mesmo o próprio centro da cidade. Esta constatação é mais comum do que se possa imaginar. Também é frequente a possibilidade de se deparar com docentes que não conhecem a cidade e a localidade em que trabalham.

A demonstração de que inúmeros estudantes não conhecem a própria cidade, dá indício ao educador – principalmente, de geografia – da sua importância na mediação do processo de exploração da cidade na qual os alunos vivem. Instaura-se um diálogo ininterrupto com a cidade, os moradores e o alunado dentro do espaço escolar. Assim, o conhecimento adquirido será capaz de atuar como informação constitutiva da imagem de cidadania dos estudantes.

É diante deste curso que o estudo das experiências e de vivências engloba a cidade, pois a maioria do discente atualmente vive no meio urbano e este fato pode acabar sendo incorporado como conhecimento escolar alternativo para a compreensão do espaço.

6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BERNET, T. J. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: **Ciudades Educadoras**. Curitiba: ed. da UFPR, 1997. p. 13-34.

BRARDA, A. A.; RIOS, L. G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Org.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

CABEZUDO, A. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo/Buenos Aires: Cortez/Instituto Paulo Freire/Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 1994.



- CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** 3ª. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.
- CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do Mundo.** São Paulo. Hucitec, 1996.
- CORRÊA, R. L. **O espaço urbano.** 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FREIRE, P. **A Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho d' Água, 2006.
- GOTTIDIENER, M. **A Produção social do espaço urbano.** São Paulo: Edusp, 2010.
- HARVEY, D. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.
- LENCIONI, S. **Observações sobre o conceito de cidade e urbano.** GEOUSP - Espaço e Tempo. São Paulo, n. 24, p. 109-123, 2008.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, 2006, p. 33-52. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>
- LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.
- NUNES, C. A. **Metodologia de Ensino: Geografia e História.** Belo Horizonte: Lê, 1997.
- SACRAMENTO, A. C. R.; CAMPOS, A. M.; CARVALHO, F. S.; SILVA, J. de J. Educação Geográfica e o Estudo da Cidade e do Urbano em São Gonçalo- RJ: Atividades de Aprendizagem dos docentes e discentes. **Revista Tamoios (Online)**, v. 12, p. 84-100, 2016.
- SACRAMENTO, A. C. R.; SOUZA, C. V. A produção social do espaço e o ensino da cidade de São Gonçalo. **Revista GeoUECE**, v. 5, p. 6-32, 2016.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço.** São Paulo: Edusp, 2002.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (SEEDUC). **Proposta Curricular: um novo formato. Geografia.** Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2012. Disponível em: <<http://www.conexao professor.rj.gov.br/downloads/GEOGRAFIA.pdf> >. Acesso em: 27 de abril de 2014.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PREFEITURA DE SÃO GONÇALO (SEMED). **Matriz Curricular da Rede de Educação de São Gonçalo**. 2007.

SOUZA, M. L. de. **Mudar a cidade**. Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

TUAN, Yi -Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.