

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO**

**Formação Cidadã e estudos do Território como potencial pedagógico no  
ensino de geografia**

**Tereza Helena Nunes Fonseca**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Formação Cidadã e estudos do Território como potencial pedagógico no  
ensino de geografia**

**TEREZA HELENA NUNES FONSECA**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Ana Maria Marques Santos**

Dissertação submetida como  
requisito parcial para obtenção do  
grau de **Mestre em Geografia**, no  
curso de Pós-Graduação em  
Geografia, Área de Concentração  
Espaço, Questões Ambientais e  
Formação em Geografia

Nova Iguaçu, RJ  
Dezembro de 2017

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

907	
F676f	Fonseca, Tereza Helena Nunes, 1985-
T	Formação cidadã e os estudos do território como potencial pedagógico no ensino da geografia / Tereza Helena Nunes Fonseca - 2017. 135 f. : il.
	Orientadora: Ana Maria Marques Santos.
	Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia.
	Bibliografia: f. 107-112.
	1. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 2. Pesquisa-ação - Teses. 3. Cidadania - Teses. 4. Território nacional - Teses. I. Santos, Ana Maria Marques, 1964-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**FORMAÇÃO CIDADÃ E OS ESTUDOS DO TERRITÓRIO COMO POTENCIAL  
PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGeo/UFRRJ), em 04 de dezembro de 2017.

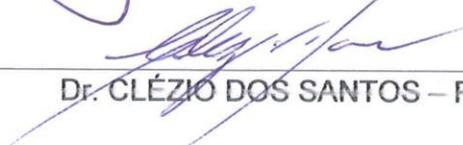
Aprovada em 04/12/2017.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**



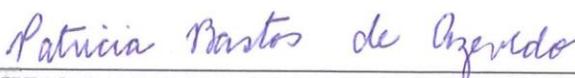
---

Dra. ANA MARIA MARQUES SANTOS – PPGGeo - UFRRJ  
Presidente/Orientadora



---

Dr. CLÉZIO DOS SANTOS – PPGGeo - UFRRJ



---

Dra. PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO – PPGEDuc - UFRRJ

Nova Iguaçu, 04 de dezembro de 2017

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

Paulo Freire

**Ao meu maior  
presente, a nova vida florescendo em mim.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, fonte da vida e do saber.

A meus pais, Laudelino e Maria da Penha, base sólida da minha existência.

A meu companheiro Thiago, pelo amor, paciência, apoio e incentivo em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis dessa jornada.

Aos meus alunos por acreditarem no meu trabalho e por abraçarem o projeto com tanto entusiasmo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGeo/UFRRJ), pela oportunidade me concedida, contribuiu para a concretização desta pesquisa.

À banca de qualificação, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristiane Cardoso, Prof. Dr. Francisco das Chagas do Nascimento Jr. e Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Patricia Bastos de Azevedo, pelas contribuições feitas a esta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Marques Santos por conseguir associar, de forma ímpar, profissionalismo, carinho e generosidade durante toda orientação deste trabalho.

FONSECA, Tereza Helena Nunes. **Formação Cidadã e os estudos do Território como potencial pedagógico no ensino de geografia**. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Instituto Multidisciplinar/Instituto de Agronomia. Departamento de Geografia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2017.

## RESUMO

Este trabalho busca discutir, no ensino de geografia, a formação cidadã a partir do potencial pedagógico dos estudos do território, numa perspectiva de uma cidadania territorializada. Mais especificamente, de que modo os estudos do território no ensino fundamental podem contribuir para formar uma noção de cidadania de pertença sobre o território, sendo este considerado em suas múltiplas dimensões. Esta pesquisa nasce da minha prática cotidiana no ensino de geografia no âmbito de uma escola municipal, no sub bairro de Jardim Palmares, localizado em Paciência, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, e da minha percepção e dúvida sobre se a escola, de certo modo, e o ensino de geografia, mais especificamente, tem contribuído para a formação de cidadãos críticos, conscientes e apropriados do território sobre o qual estão inseridos. Nesse sentido, para apoiar o pensar sobre a prática desta cidadania com consciência no território, destacam-se a construção das capacidades de intervenção sobre os eventos e fenômenos que se desenrolam no território, para isso nos pautamos em Gutiérrez e Santos para apoiar a discussão teórica nas categorias de cidadania a serem discutidas neste trabalho; e Haesbaert e Santos para fundamentar a categoria de território. Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas: levantamento bibliográfico, trabalho de campo da pesquisa e, por último, análise dos resultados. A partir dos dados analisados, foi possível constatar que é possível a realização de uma práxis que leve em consideração o conhecimento construído a partir das trocas de saberes e sobre a formação para a cidadania, com aporte nos estudos sobre o território e práticas territoriais dos alunos. Damos ênfase aos estudos sobre o território, dada sua relevância e de seu caráter potencialmente pedagógico no trabalho de construção de cidadania no ensino de geografia, buscando pensar a prática desta cidadania com consciência no território.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, território, cidadania territorializada, pesquisa-ação.

## ABSTRACT

This work tries to discuss, in the geography teaching, the citizen formation from the pedagogical potential of the studies of the territory, in perspective of a territorialized citizenship. More specifically, how territorial studies in elementary education can contribute to forming a notion of citizenship of belonging to the territory, being considered in its multiple dimensions. This research is born from my daily practice in geography teaching within a municipal school, in the suburb of Jardim Palmares, located in Paciência, west zone of the city of Rio de Janeiro, and from my perception and doubt about whether the school, from Geography teaching, in particular, has contributed to the formation of critical, conscious and appropriate citizens of the territory to which they are embedded. In this sense, in order to support the thinking about the practice of this citizenship with a conscience in the territory, the construction of the capacities of intervention on the events and phenomena that unfold in the territory stand out, for that we gutierrez in Gutiérrez and Santos to support the theoretical discussion in the categories of citizenship to be discussed in this study; and Haesbaert and Santos to base the category of territory. This research was developed in three stages: bibliographical survey, field work of the research and, finally, analysis of the results. From the data analyzed, it was possible to verify that it is possible to carry out a praxis that takes into account the knowledge built from the exchanges of knowledge and on the formation for citizenship, with contribution in the studies on the territory and territorial practices of the students . We have emphasized the studies on the territory, given its relevance and its potentially pedagogical character in the work of building citizenship in the teaching of geography, trying to think the practice of this citizenship with conscience in the territory.

**Keywords:** Geography teaching, territory, territorialized citizenship, action research.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cidadania? Já ouvi falar?!	75
Quadro 2: Distopia e cidadania?	75
Quadro 3: “Cidadania tem classe?”	76
Quadro 4: Sua opinião vale o que e para quem?	78
Quadro 5: O que de fato importa?	80
Quadro 6: “Qual principal direito você reivindica hoje como jovem?”	83
Quadro 7: “No Brasil, e na sua cidade, todos usufruem, efetivamente dos mesmos direitos?” Por que?”	84
Quadro 8: “Diferenças nos direitos”	85
Quadro 9: “Quais os direitos mais importantes que deveriam ser garantidos no Brasil e na sua cidade, pra todos?”	87
Quadro 10: Avaliação do trabalho.	89

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Localização do bairro de Paciência e da Escola Municipal IPEG, no sub bairro Jardim Palmares.....	23
Imagem 2: Localização do sub bairro de Jardim Palmares.....	23
Imagem 3: Esgoto a céu aberto.....	52
Imagem 4: Rua onde mora o senhor “P”.....	53
Imagem 5: Fossa de esgoto na rua onde mora a entrevistada .....	53
Imagem 6: Rua onde mora a entrevistada.....	53
Imagem 7: Lixo jogado próximo ao córrego.....	53
Imagem 8: Esgoto despejado no valão próximo a casa dos entrevistados.....	53
Imagem 9: Fotos tiradas pelos alunos do sub bairro Jardim Palmares.....	54
Imagem10: Alunos do 9º ano no momento das entrevistas aos moradores do bairro.....	55
Imagem11: Rua Rio de Janeiro.....	92
Imagem 12: Rua X.....	92
Imagem 13: Rua Agai.....	92
Imagem 14: Praça IPEG.....	93
Imagem 15: Assoc.....	93
Imagem 16: Praça da Rua X.....	93
Imagem 17: EM. IPEG.....	93
Imagem 18: CIEP Major Manoel Acher.....	93
Imagem 19: Posto de Saúde Floripes Galdino.....	94
Imagem 20: Clínica da Família Jamil Haddad.....	94
Imagem 21: Ponto da Av. Brasil.....	94
Imagem 22: Ponto da Rua Agai.....	94
Imagem 23: Ponto Final (ao lado da escola IPEG).....	94
Imagem 24: Escola Municipal IPEG.....	95
Imagem 25: CIEP Major Manoel G. Acher.....	95
Imagem 26: Rua A.....	95
Imagem 27: Rua da Associação.....	95
Imagem 28: Rua Rio de Janeiro.....	95
Imagem 29: Rua Piauí.....	95
Imagem 30: Praça da Caixa.....	96
Imagem 31: Praça IPEG.....	96
Imagem 32: Estrada do Guaraima.....	97
Imagem 33: Estrada dos Palmares.....	97
Imagem 34: Palmares Única rua asfaltada (Rua Guarani).....	97
Imagem 35: Clínica da família.....	98
Imagem 36: Posto de saúde.....	98
Imagem 37: Uma rua da parte da invasão.....	99
Imagem 38: Uma das ruas do Bairro sem asfalto e como fica quando chove.....	99
Imagem 39: Posto de saúde.....	100
Imagem 40: Praça.....	100
Imagem 41: Rua sem asfalto na Fazenda.....	100
Imagem 42: Ponto de ônibus.....	100

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Ensino Fundamental I e II com os ciclos e seus respectivos anos escolares.....	21
Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), por ordem de IDH, segundo os bairros ou grupo de bairros – 2000.....	24

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	17
1.1 Dos aspectos teórico-metodológicos.....	18
1.2 Procedimentos metodológicos para a pesquisa de campo.....	19
1.3 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	21
<b>2. DO PAPEL DA ESCOLA E DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: territorialidades de papel</b> .....	28
2.1 O papel da escola na construção da cidadania escolarizada.....	28
2.2 Abordagem sobre formação para a cidadania nos PCNs: Leis e Parâmetros da Educação.....	30
2.3 Orientações Curriculares – OCs - da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o ensino de geografia: formação cidadã e abordagem territorial.....	32
2.4 O papel do ensino de geografia na construção da cidadania.....	36
2.5 O papel do professor no processo de formação do cidadão.....	40
2.6 Algumas inquietudes educadoras sobre uma cidadania escolarizada.....	43
<b>3. DISCUSSÕES SOBRE TERRITÓRIO-CIDADANIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CIDADANIA TERRITORIALIZADA</b> .....	46
3.1 Território e Territorialidades.....	46
3.2 Território e Cidadania – o componente territorial da cidadania.....	48
3.3 A Geografização da cidadania e a pedagogia da autonomia: caminhos para uma cidadania territorializada.....	56
3.4 Espacialidades dos Jovens e suas vivências no território: caminhos para se trabalhar a cidadania no ensino de geografia.....	63
3.5 Por que aprender e educar no território? Potencialidades pedagógicas do território no ensino de geografia e em processos de formação para a cidadania escolarizada.....	66
<b>4. A CIDADANIA TERRITORIALIZADA: caminhos e desafios para seu exercício e sua construção na escola</b> .....	71
4.1 A turma saiu do papel.....	71
4.2 O percurso das atividades.....	72
4.3 Na costura do território e a Cidadania.....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>ANEXOS</b> .....	113
<b>APÊNDICES</b> .....	119

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce da minha prática cotidiana no ensino de geografia no âmbito de uma escola municipal onde leciono – Escola Municipal IPEG<sup>1</sup>, no sub bairro Jardim Palmares, localizado no bairro de Paciência, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, e da minha percepção e dúvida sobre se a escola, de certo modo, e o ensino de geografia, mais especificamente, tem contribuído para a formação de cidadãos críticos, conscientes e apropriados do território sobre o qual estão inseridos.

Me pergunto e questiono sobre qual perspectiva de formação de cidadania estamos ensinando na escola, no ensino de geografia, ainda, se existe e qual perspectiva de cidadania está contida no currículo de geografia para as séries finais do ensino fundamental da educação pública básica no município do Rio de Janeiro, e ainda, de que modo os estudos do território podem contribuir para a formação de uma cidadania de pertença ao território, sendo este, considerado em suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, analisando o potencial pedagógico dos estudos do território numa perspectiva de formação cidadã, Gutiérrez (2010) chama atenção para a formação integral do cidadão. O autor trabalha a ideia de cidadania com uma condição da territorialidade. Para ele, a cidadania com aporte dos conhecimentos espaciais levaria a ampliar a escala de ações de intervenção do cidadão, que dotariam o sujeito de instrumentos capazes de ver a sociedade em sua totalidade, constituindo assim o cidadão territorial (GUTIÉRREZ, 2009; 2010; 2012), que seria um cidadão dotado de consciência espacial e territorial.

Ao considerarmos a ideia de uma cidadania territorializada, presente no conceito de cidadão territorial de Gutiérrez (2009; 2010; 2012), abordamos neste trabalho, o ensino de geografia e dos estudos do território com vistas a uma concepção de formação de cidadãos participativos e democráticos, em exercício de sua cidadania em um território determinado. Isso quer dizer, pensar na formação de cidadãos mais do que apenas cidadãos cívicos, cumpridores de seus deveres e em exercício de seus direitos, mas antes, sobretudo em tempos de ameaça à democracia escolar no Brasil, pensar, apesar deste cenário, na possibilidade de formar cidadãos capazes de transformar a realidade, arraigados crítica e dinamicamente ao território onde habitam, vivem e lutam por fazer realidade seus sonhos a partir de múltiplas e diversas territorialidades (GUTIÉRREZ, 2010), em âmbito democrático. Cabe destacar que a produção da cidadania se faz em um processo, ou seja, ela não é uma dotação natural, é produzida socialmente (Santos, 2002a).

E pensar no potencial pedagógico dos estudos do território no âmbito do ensino de geografia, contribui para os processos de formação cidadã dirigidos a formar cidadãos, criar cidadania e fomentar cidadania no território, ou seja, cidadãos territoriais (Gutiérrez, 2009; 2010; 2012) instrumentados, apropriados e dispostos a sentir, habitar e explorar a ação transformadora de sua realidade sócio territorial. Pensar a prática desta cidadania com consciência espacial e no território é construir a capacidade de intervenção sobre os eventos que se desenrolam sobre este espaço e no território.

Pensar em tudo isso, enquanto pesquisadora e também professora e educadora na rede pública fundamental de ensino do Rio de Janeiro, me traz vários questionamentos. Será possível, de forma tão simples como tão comumente é colocado, ou encontrado por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) para a educação básica, a formação para a cidadania? Cabe nos perguntarmos que ideia de cidadania está por traz deste currículo. Pensar que cidadania é essa afinal, que está proposta nos currículos oficiais para a formação cidadã dos jovens nas escolas públicas, e os interesses que estão por traz desta proposta, de formar uma dada cidadania com um propósito que atenda ao governo. E ainda qual é o papel

---

<sup>1</sup> O nome da E. M. IPEG advém de sua origem. Em 1970, o Instituto Previdenciário do Estado da Guanabara (IPEG) cedeu o prédio para o funcionamento da escola, que desde então passou a ser chamada dessa forma.

do ensino de Geografia nesse processo? Afinal, muito se fala em cidadania nos dias de hoje, e no ensino de geografia certamente também. Porém, precisamos discutir o que entendemos sobre este conceito de cidadania que estamos tratando, sobre que óticas e concepções, e que abordagem sobre cidadania queremos construir a partir dos conceitos geográficos a serem trabalhados com nossos alunos, considerando o componente territorial da cidadania.

Segundo Gutiérrez (2010), a cidadania com aporte dos conhecimentos espaciais levaria a ampliar a escala de ações de intervenção do cidadão, constituindo assim o cidadão territorial (2009; 2010; 2012), categoria esta que será aprofundada na pesquisa como referencial teórico fundamental. A concepção de cidadania que desejamos discutir nesta pesquisa, é a de uma cidadania exercida como expressão e através das várias territorialidades, no sentido da apropriação do território pelo cidadão, que o dota de sentidos, num viés não apenas político, mas também cultural. Assim, trabalharmos com o conceito de cidadão territorial de Gutiérrez (2009; 2010; 2012), visto que é nesta categoria de cidadão que nos pautamos como referencial, para discutirmos a ideia de formação cidadã, como potencial pedagógico no ensino de geografia.

Como professora da rede pública municipal e estadual do Rio de Janeiro, desde 2008, há muito queria desenvolver esta pesquisa. Primeiro, pela minha inquietação e reflexões diárias no meu fazer pedagógico, depois, sobre o papel da escola, e do ensino de geografia na vida dos nossos alunos. Minha empiria destaca que muitas vezes os alunos concluem esta etapa de ensino - o ensino fundamental, e saem da escola muito precarizados no que tange a concepção de sua cidadania, e de seu território.

Ao longo desses oito anos, como trabalhadora no magistério da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, foi possível realizar e desenvolver, através do ensino de geografia, algumas atividades escolares ministradas e construídas com meus alunos e alunas, tanto em sala de aula, como em aulas de campo, com diversas reflexões propostas, discussões de textos, músicas e filmes, também de conversas muito importantes em que quis ouvi-los mais do que falar, para entender como se sentem em relação à escola, ao ensino e ao local onde vivem, e a respeito de sua cidadania.

O início deste estudo data do segundo semestre de 2015, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGeo/UFRRJ/IM). Assim, consegui propor e pensar a partir de minha prática docente, a realidade do ensino escolar de meus alunos e alunas, associada aos conhecimentos geográficos-acadêmicos, que dão as bases para iniciar e realizar a presente pesquisa.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos aplicados neste trabalho, neste, são explicitados os objetivos desta, o tipo de pesquisa desenvolvido e a justificativa de escolha da metodologia adotada. Descreveremos também o local e os sujeitos participantes da pesquisa. No segundo capítulo, tratamos do papel da escola e do ensino de geografia na construção da cidadania, analisando a formação para a cidadania encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e nas Orientações Curriculares – OCs - da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o ensino de geografia, além de abordagens sobre o componente territorial, bem como o papel do professor em todo esse processo. Problematizamos ainda estas questões, em relação à prática didática.

No terceiro capítulo, abordamos discussões sobre o território vinculado à perspectiva de cidadania no ensino de geografia, no viés de uma cidadania territorializada. É o capítulo que concentra as bases teóricas utilizadas nesta pesquisa, como balizamento de nossas discussões e análises. Neste capítulo, discutimos o componente territorial da cidadania, a partir das ideias de Santos (2002a) e Gutiérrez (2009; 2010) e debatemos as potencialidades pedagógicas do território no ensino de geografia, em processos de formação para a cidadania escolarizada.

No quarto capítulo, propomos caminhos para o exercício e construção da cidadania territorializada na escola, através da descrição e análise das atividades desenvolvidas com os alunos, na busca desse processo. A partir das reflexões conceituais, e das atividades práticas, propomos a concepção de uma cidadania territorializada na construção de práxis que levem em conta o reconhecimento do território como primordiais para as vivências e as práticas educativas no ensino de geografia, mais especificamente, no 9º ano do Ensino Fundamental, no município do Rio de Janeiro.

Esperamos que este trabalho possa suscitar reflexões acerca da formação cidadã, num viés territorial, no ensino de geografia e possa servir, também, como fonte de pesquisa e subsídio para outros docentes que buscam uma prática pedagógica condizente com esta perspectiva.

## 1. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão explicitados o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho e a justificativa de escolha da metodologia adotada, bem como os objetivos desta. Descreveremos o local e os sujeitos participantes da pesquisa, visto que tal conhecimento é relevante, pois o contexto social e territorial no qual os discentes estão inseridos, pode interferir no processo de ensino-aprendizagem e na formação do referencial de cidadania e territorialidades por parte dos educandos.

Destacamos como objetivo geral, que a pesquisa visa problematizar a formação cidadã orientada nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.

E mais especificamente, identificar como está orientada a questão da cidadania no currículo de geografia no 9º ano do Ensino Fundamental na Educação básica no Município do Rio de Janeiro, e nas demais legislações nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs); analisar como está orientado o ensino de território na base curricular da cidade do RJ, para o ensino de geografia do 9º ano do ensino fundamental, considerando perspectivas de formação cidadã; apresentar a concepção de uma cidadania territorializada a partir do reconhecimento de territorialidades por parte dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, no município do Rio de Janeiro.

Para isso, investigamos neste trabalho, se há nos estudos de território para as séries do 2º segmento do ensino fundamental – no caso desta pesquisa, nos concentramos no 9º ano do ensino fundamental público na cidade do Rio de Janeiro -, alguma perspectiva de cidadania orientada ao ensino em geografia, e também sob qual perspectiva, e o que a orienta. Em que se pauta esse conceito de cidadania que está sendo formado para o ensino de geografia neste ano final do ensino, para os alunos de escolas públicas no município do Rio de Janeiro.

No caso específico que esta pesquisa abordou, problematizamos a formação, de modo que esta fomente bases aos sujeitos, para que tenham condições de lutar pela conquista de sua cidadania, uma vez que esta não é da ordem da natureza, mas antes, necessita ser conquistada e efetivada. Nessa direção, a sua efetivação e conquista, carece de uma luta intensa, na busca da ampliação da consciência dos sujeitos, como nos fala (Santos 2000).

Analisamos assim, se encontramos nos currículos que são utilizados oficialmente, efetivamente, bases para uma formação de cidadania crítica, como é anunciado muitas vezes, em teoria, nestes documentos, como é o caso dos PCNs (1998)<sup>2</sup>, e identificar também se há alguma perspectiva de cidadania contida no documento que orienta o ensino nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, as Orientações Curriculares – OCs (2013) da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro<sup>3</sup>. Por fim, e não menos relevante, a pesquisa em decurso, pretendeu propor uma abordagem voltada para formação de cidadania territorializada, em que seja possível aos alunos, reconhecerem o território a partir de suas práticas e vivências, discutindo assim, a construção local da cidadania a partir das experiências do cotidiano em diálogo com uma escala mais global.

---

<sup>2</sup> Para esta pesquisa, utilizamos os PCNs como referência por estes serem ainda o documento oficial que pautam o ensino e os currículos das escolas públicas brasileiras. Não ignoramos o processo de mudanças no momento atual, com as recentes alterações na LDB, e a criação da BNCC que está em vias de ser implementada, sem o devido respeito ao diálogo pedagógico e democrático, e que, no momento de confecção desta pesquisa, esses rumos estão sendo delimitados, e sem dúvida causarão sérios impactos e mudanças não democráticas em nosso país, sobretudo no âmbito da educação pública.

<sup>3</sup> Estamos utilizando aqui as orientações curriculares – OCs - da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (2013), da área específica de geografia para os anos finais do ensino fundamental II, 4º ciclos – 8º e 9º ano de ensino. O documento encontra-se no anexo nº2.

## 1.1 Dos aspectos teórico-metodológicos

Entendemos que esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo no campo do ensino em geografia, com ênfase na pesquisa-ação participativa. Isto, baseado em algumas características deste tipo de pesquisa que entendemos estar em consonância com o trabalho aqui realizado.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Segundo Ladkin (2007), a pesquisa-ação se caracteriza pelo conhecimento se dar com diferentes experiências, por meio do contato com pessoas, lugares ou coisas. Há mais experiências que hipóteses deterministas. E ainda, pressupõe que o conhecimento é adquirido por meio de diferentes ações. Portanto ele não é cíclico, e coloca-se a necessidade de reavaliar constantemente os resultados. Para esta pesquisa, isso significa a constante retomada das decisões diante de determinados trabalhos com conceitos e conteúdos da Geografia e da Educação, que estão ainda em construção. Além disso, a pesquisa-ação participativa indica que o conhecimento pode ser apresentado por meio de modelos e outras formas de relato de como as atividades ocorreram.

Os ciclos de ação e reflexão na pesquisa-ação são bem definidos. No caso das pesquisas que versam sobre as escolas, uma pessoa ou um grupo podem agir na escola ou sobre a escola de uma maneira coletiva ou individual; podem, por exemplo, promover ações envolvendo a equipe ou parte da equipe escolar, ou podem refletir sobre as ações desenvolvidas na escola. Assim, consideram uma nova ação, agem, e o ciclo continua.

Para Ladkin (2007), há três formas de a pesquisa-ação ocorrer: em primeira, segunda e terceira pessoa. Na primeira, o foco é a pesquisa com jornais, uso de multimídia, textos, artes, e demais documentos do gênero. A segunda forma é chamada de pesquisa-ação colaborativa, na qual a linguagem é a mediadora do processo. Nessa, há interlocução com outro par, que pode ser, no caso da pesquisa em educação, alguém que faça parte da escola (aluno, outro docente, coordenador etc.).

As pesquisas realizadas em terceira pessoa podem ser chamadas de pesquisa-ação participativa ou investigação-ação. Nessas, incluem-se a investigação de uma terceira pessoa e a escolha de algumas estratégias, por exemplo, questionários, entrevistas ou até uma análise quantitativa – estratégias que servem, para o pesquisador, como um meio para outros passos importantes a serem dados. Para este trabalho de dissertação, realizamos uma mistura entre a segunda e a terceira forma, com maior foco na última.

Esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas: levantamento bibliográfico trabalho de campo da pesquisa e, por último, análise dos resultados visando perceber o conhecimento construído a partir das trocas de saberes e sobre a formação para a cidadania, com aporte nos estudos sobre o território e práticas territoriais dos alunos. As três etapas não foram excludentes, mas complementares e contínuas, sendo modificadas com o desenvolvimento da pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa buscou realizar um levantamento bibliográfico sobre trabalhos acadêmicos que já existem, sobre o ensino de geografia em perspectivas dos estudos sobre o território, e com vistas à formação cidadã; de trabalhos sobre o ensino de geografia em perspectiva de formação para a cidadania e de trabalhos que vinculassem os dois temas; bem como verificar a existência de trabalhos sobre o local do qual falamos, o sub bairro de Jardim Palmares. Além de se realizar também revisão bibliográfica sobre os conceitos que são abordados nesta pesquisa, para entendê-los, refleti-los e fundamenta-los teoricamente, a saber, inicialmente e como base teórica, os conceitos de território, de cidadania e formação cidadã em algumas perspectivas de análise presente no ensino de geografia.

Um segundo passo, na realização da revisão bibliográfica desta pesquisa, foi buscar identificar as orientações curriculares para o ensino do território e que possíveis perspectivas de formação cidadã estão presentes no currículo de geografia nas séries do ensino fundamental, especificamente no 9º ano do ensino fundamental II - 4º ciclo do ensino. Esta identificação busca amparo no aporte legal macro, legislação nacional, para a educação básica, nesta, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e mais especificamente, em nível local, as Orientações Curriculares em Geografia que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro utiliza.

No decorrer da etapa acima descrita, sentimos a necessidade de realizar uma nova revisão bibliográfica sobre os conceitos de território, territorialidade, cidadania, formação cidadã, cidadão territorial e suas inter-relações.

Após realização das etapas de revisão bibliográfica, partimos para a segunda etapa da pesquisa, que é o trabalho de campo. Para a realização desta etapa, que se deu em diferentes momentos, foram utilizados alguns procedimentos metodológicos e abordagens, que serão descritos mais adiante, e melhor detalhados no último capítulo.

## **1.2 Procedimentos metodológicos para a pesquisa de campo**

Para esta etapa da pesquisa, alguns procedimentos metodológicos foram utilizados no trabalho prático de campo. Essa etapa da pesquisa será exposta e analisada no último capítulo. Aqui, apenas comentamos em linhas gerais, quais foram os procedimentos metodológicos utilizados na realização das atividades de campo.

Para entender primeiramente o que os alunos compreendem como cidadania, como a identificam nas suas vidas cotidianas, se a identificam, bem como suas noções sobre seu território e territorialidades, foram feitos levantamentos, em forma de discussões e rodas de conversas em sala e registradas essas atividades, para que pudéssemos analisar as impressões dos alunos, e como eles entendem seu território, suas formas de territorialidade num viés de uma formação para cidadania, e o que entendem ou vivem de cidadania em suas vidas, essas atividades foram realizadas em sala de aula.

Após, foram realizadas algumas atividades de intervenção, para isto, foram utilizados alguns vídeos, que falam sobre tais temáticas, para realizar debates e reflexões com os alunos sobre esses temas, a fim de refletir com eles, levantar seus apontamentos e posteriormente, produzir uma análise.

Além disso, também foi utilizado e adaptado pela autora, como recurso didático metodológico, o material “Sair do papel - Cidadania em construção” (1998), que é um material interativo sobre cidadania, realizado em conjunto pelas Secretarias Estaduais de Educação do Ceará, do Paraná e do Distrito Federal; UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação); MST (Movimento Sem Terra); IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) e Raio (Recurso Audiovisual Interativo). O uso desse material, se deu pelo fato de ser um recurso interessante e didático, que proporcionou oportunidades de desenvolver com os alunos experiências educativas coletivas, principalmente voltadas para a cidadania, de uma forma democrática, participativa e construtiva. O material é interativo, possui vídeos e atividades diversas sobre discussão de cidadania com jovens. A autora adaptou as atividades presentes no material, e as utilizou para discutir cidadania com os alunos, esta etapa das atividades realizadas será mais detalhada no último capítulo deste trabalho.

Além dessas atividades sobre cidadania, também realizei com eles, atividades sobre território e territorialidades, utilizando alguns conhecimentos e atividades presentes no próprio livro didático utilizado pela escola por essas turmas, que eu utilizo como recurso didático auxiliar nas aulas de geografia, mas também adaptando esse tema e as atividades presentes e trabalhando de forma a leva-los a uma discussão sobre uma cidadania territorial.

A partir desta etapa de realização de discussões com os alunos e realização de diversas atividades, pensamos em como concretizar a proposição que pretendíamos realizar, como um dos objetivos desta pesquisa, sobre a concepção de uma cidadania territorializada na construção de uma práxis que leve em conta o reconhecimento do território para as vivências e as práticas educativas dos alunos do 9º do Ensino Fundamental, no ensino de geografia, no município do Rio de Janeiro.

Assim, como proposta de intervenção e proposição de uma concepção de cidadania territorializada, a partir do reconhecimento de territorialidades por parte dos estudantes, foram realizadas atividades em forma de trabalho de campo e realização de pesquisa de campo com os alunos. Acharmos interessante e didático, utilizar este tipo de metodologia.

A potencialidade dos trabalhos de campo<sup>4</sup> como instrumento pedagógico, no entorno da escola e do bairro, foram destinadas para atender a demanda de compreensão e apreensão do território onde habitam e lutam, dos desafios que estão postos em sua realidade, das dificuldades, e dos conflitos existentes naquele território, além do campo de disputas de poder contidas no território de nossa cidade, sabendo-se que estas, influenciam investimentos e políticas para cada parte da cidade, para cada bairro. Destacado ainda, o sentimento que os alunos possuem de pertença ou não sobre o seu território, de empoderamento sobre o mesmo, e sobre sua cidadania; de possibilidades de exercerem suas territorialidades, sobre sua capacidade de empoderamento e emancipação através do ensino, tendo o exercício de sua cidadania como mote de sua percepção sobre sua alteridade, em detrimento de sua objetificação -sujeitos participantes ativos e transformadores, capazes de compreender o seu território, onde vivem, lutam e sonham.

Assim, ao final da pesquisa, a partir das reflexões conceituais, e das atividades práticas, de construção teórica e metodológica, objetivamos propor a concepção de uma cidadania territorializada na construção de práxis que levem em conta o reconhecimento do território como primordiais para as vivências e as práticas educativas no ensino de geografia, mais especificamente, no 9º ano do Ensino Fundamental, no município do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, se pretendeu, ao final do trabalho, através do processo de construção deste, e a partir deste, propor a concepção de uma ação prática na construção de práxis que levem em conta o reconhecimento do território como primordiais para as vivências e as práticas educativas no ensino de geografia para esses alunos. E assim, pensar na possibilidade de construção coletiva do olhar, da identidade e das formas de empoderamento dos saberes por parte dos alunos, nesse processo de construção, como a expressão do cotidiano vivido e praticado.

Os alunos produziram assim, a partir do trabalho de campo, atividades de reconhecimento de suas territorialidades e de como enxergam existência de cidadania, a partir de suas práticas e vivências. Os trabalhos foram expostos nos murais da escola, e os alunos tiveram a ideia de apresentar seus trabalhos para os outros alunos da escola e discutir com os demais a temática da cidadania territorial, e também apontaram ideias para criação de um blog e um canal no youtube onde pudessem colocar seus trabalhos e discutir a cidadania no sub bairro de Paciência, Jardim Palmares.

Como última etapa da pesquisa, se deu a fase de análise dos resultados das atividades, observações, leituras documentais e teóricas, num esforço de perceber o conhecimento construído a partir das trocas de saberes e sobre a formação para a cidadania, com aporte nos estudos sobre o território e práticas territoriais dos alunos, organizando os dados de acordo com as categorias estudadas e colocando-os em diálogo com os debates e reflexões apresentadas na

---

<sup>4</sup> Destacamos alguns autores que trabalham com a pesquisa de campo como potencial pedagógico em geografia, SUERTEGARAY (2008), e mais especificamente, no ensino de geografia TOMITA (1999) e MARCOS (2006).

construção do trabalho<sup>5</sup>. A fase de análise dos dados se deu através da interpretação dos indícios e categorias que surgiram nas atividades por balizamento as leituras do aporte teórico-metodológico de Santos (2010a) sobre o processo de construção da cidadania no Brasil e o espaço do cidadão; do conceito de Gutiérrez (2009; 2010), sobre o cidadão territorial; levando em conta, assim como Santos, o componente territorial da cidadania, pensadas conjuntamente com as ideias sobre o ensino presentes em Freire (2006) e Cavalcanti (2013; 2014), refletidas em conjunto com a ideia de Santos (2000) sobre a “pedagogia da existência”, em que analisamos que as formas de existência são criadoras de sua própria pedagogia.

As atividades realizadas, os resultados delas, bem como sua análise e como se deu todo esse processo de construção, será exposto e discutido no último capítulo deste trabalho.

### 1.3 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi direcionada a um grupo de alunos, dos quais sou professora, estudantes do 9º ano do ensino fundamental na Escola Municipal IPEG, localizada em Jardim Palmares (sub bairro de Paciência), zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A escola funciona em dois turnos e atende atualmente a 924 estudantes do ensino fundamental (E.F.) do 6º ao 9º ano de ensino. A unidade dispõe de 13 salas de aula para aprendizagem e articulação dos conteúdos; uma sala de leitura que atende com regularidade aos discentes, incentivando à leitura como fruição e à pesquisa nos livros como fonte de conhecimento. A quadra poliesportiva e a pista de atletismo são espaços privilegiados dessa unidade escolar que tem como característica a aptidão para o desporto. Possui também um refeitório, sala dos professores, sala da direção/coordenação e secretaria.

Assim, a pesquisa é focada no 9º ano escolar, antiga 8ª série, enquadrado no Ensino Fundamental II e abordado nos Parâmetros Curriculares

Nacionais – PCNs - como quarto ciclo, que corresponde hoje aos 8º e 9º anos. Conforme:

**Tabela 1** – Ensino Fundamental I e II com os ciclos e seus respectivos anos escolares

Ensino Fundamental I					Ensino Fundamental II			
Anos Iniciais					Anos Finais			
Alfabetização	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		4º Ciclo	
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano

Fonte: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2004.

Os participantes da pesquisa são alunos que cursam o 9º ano do E.F., aos quais a pesquisadora ministrou aulas de geografia no ano letivo de 2017. A turma escolhida para a realização desta pesquisa é formada por 40 alunos (22 meninas e 18 meninos) cuja faixa etária varia entre 13 a 15 anos de idade.

A escolha do 9º ano do ensino se deu primeiro pelo fato de que, a pesquisadora já há quatro anos leciona para turmas de 9º ano na escola e porque o conteúdo de território – que se pretende discutir nessa pesquisa com possibilidades de potencial pedagógico para a formação

<sup>5</sup>De acordo com Minayo (2009, p.27), “o tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador. O ciclo da pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam.” “[...] Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas.

de cidadania – no currículo usado pela Secretaria de Educação da cidade do Rio de Janeiro (2013), que serve como orientação aos professores elaborarem seus currículos com os conteúdos e aprendizagens para cada ano do ensino, aparece orientado a ser trabalhado no 8º ou 9º ano de ensino. Sabemos que essa orientação curricular não é obrigatória, porém pauta os planos curriculares da equipe de professores de geografia da escola. E também pelo fato de o 9º ano ser o ano final do ensino fundamental.

Trabalhamos com uma turma do 9º ano da escola, escolhemos uma, das quatro turmas que leciono de 9º ano nesta escola, pois ficaria inviável trabalhar com todas. Então, como critérios de escolha, levamos em conta o calendário do ano letivo (feriados, etc.) para a escolha da turma, ou seja, uma turma em que tivéssemos mais dias letivos para trabalhar, bem como a distribuição dos tempos de aula na turma, então, a turma em que tivéssemos mais de um tempo de aula (cinquenta minutos) seguido, para facilitar o trabalho. A turma escolhida estuda no período da manhã.

A escolha da escola se deu pelo fato de ser uma das escolas onde a pesquisadora leciona como professora de geografia, desde o ano de 2008, e por isso ter maior facilidade em realizar a pesquisa, pela relação com a direção da escola, por conhecer já alguns anos os alunos e alguns moradores do bairro. E também por já ter realizado nesta escola, previamente, antes mesmo de ingressar no Programa de Mestrado, algumas atividades com os alunos<sup>6</sup> no sentido de entender como é e como se dão as relações desses jovens sobre o território, e de como se apropriam deste, e entendem e transformam suas vidas a partir do ensino, da escola, dos conteúdos trabalhados nas aulas de geografia, e da formação cidadã que teoricamente a escola forma na vida desses jovens.

Encontramos poucos trabalhos na literatura acadêmica sobre o bairro de onde falamos e sobre os jovens que ali vivem e como se dão as expressões de suas territorialidades sobre seu lugar. Sobre este aspecto especificamente, não encontramos trabalhos acadêmicos realizados. O lugar onde se localiza a escola que iremos trabalhar nessa pesquisa é o sub bairro Jardim Palmares, localizado no bairro de Paciência e os jovens que estudam e moram nessa localidade, na escola onde sou professora. Levantamos algumas informações que consideramos relevantes sobre alguns aspectos do bairro de Paciência, através de fonte oficiais.

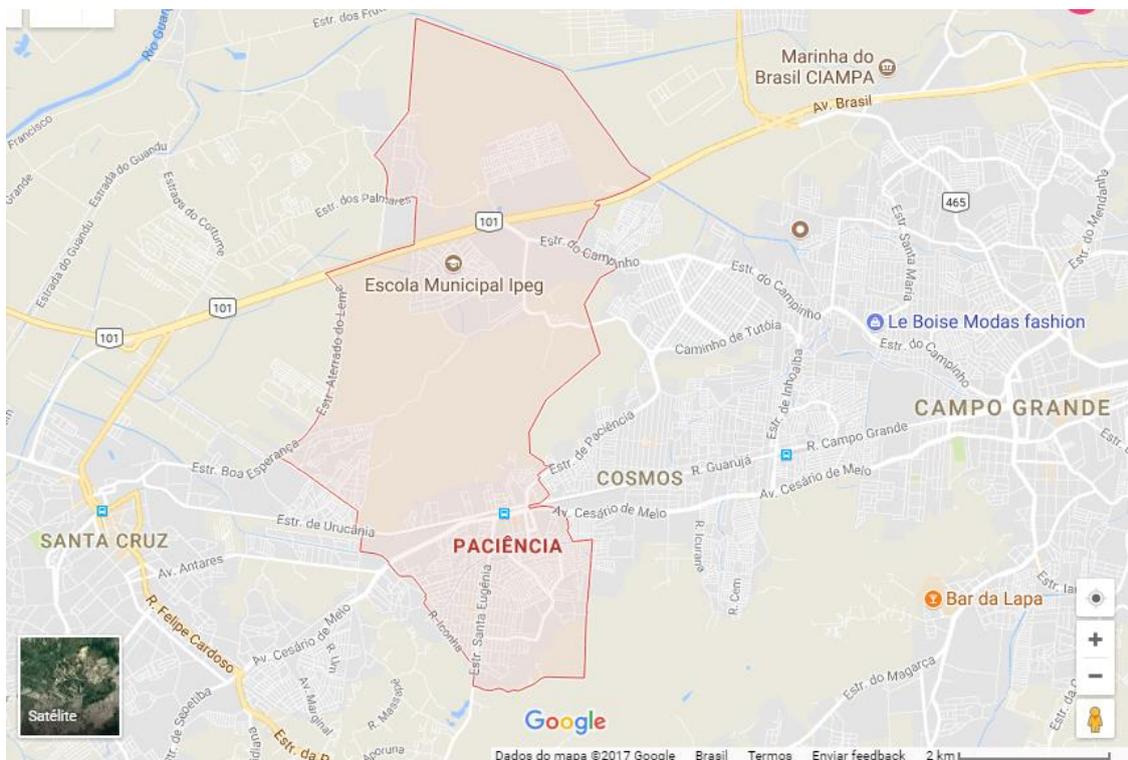
Segundo dados da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, fornecidos através do Instituto Pereira Passos - IPP, baseado nos dados do Censo 2000, o bairro de Paciência tem aproximadamente 95 mil habitantes, 33 mil domicílios e uma área territorial de 2.741,80 hectares. Ainda segundo esses dados, no bairro existem 25 escolas municipais e uma das estações ferroviárias mais antigas do país (atualmente administrada pela SuperVia). O bairro ainda é cortado pela Avenida Brasil, a principal via de acesso ao Centro da cidade e também pela Avenida Cesário de Melo, uma importante via de transportes urbanos que liga Santa Cruz a Campo Grande.

Na imagem abaixo podemos observar a localização do bairro de Paciência em relação aos bairros vizinhos, e do sub bairro Jardim Palmares, próximo à avenida Brasil, e distante do centro do bairro de Paciência.

---

<sup>6</sup> No ano de 2015, antes de entrar no PPGGEO, realizei, também com uma turma de 9º da escola, um trabalho, que é utilizado e analisado no capítulo três, sobre o bairro, território e cidadania. Minha ideia era dar continuidade a este trabalho, no ano de 2016, quando já estava inserida no Programa, utilizando na construção desta pesquisa, porém, não foi possível, realizar a parte de campo neste ano, dada as demandas da vida acadêmica, junto à minha carga de trabalho. Assim, só foi possível retomar a parte do campo deste trabalho, e aí, pensado e discutido sob orientação acadêmica, para a realização desta pesquisa, no presente ano, de 2017.

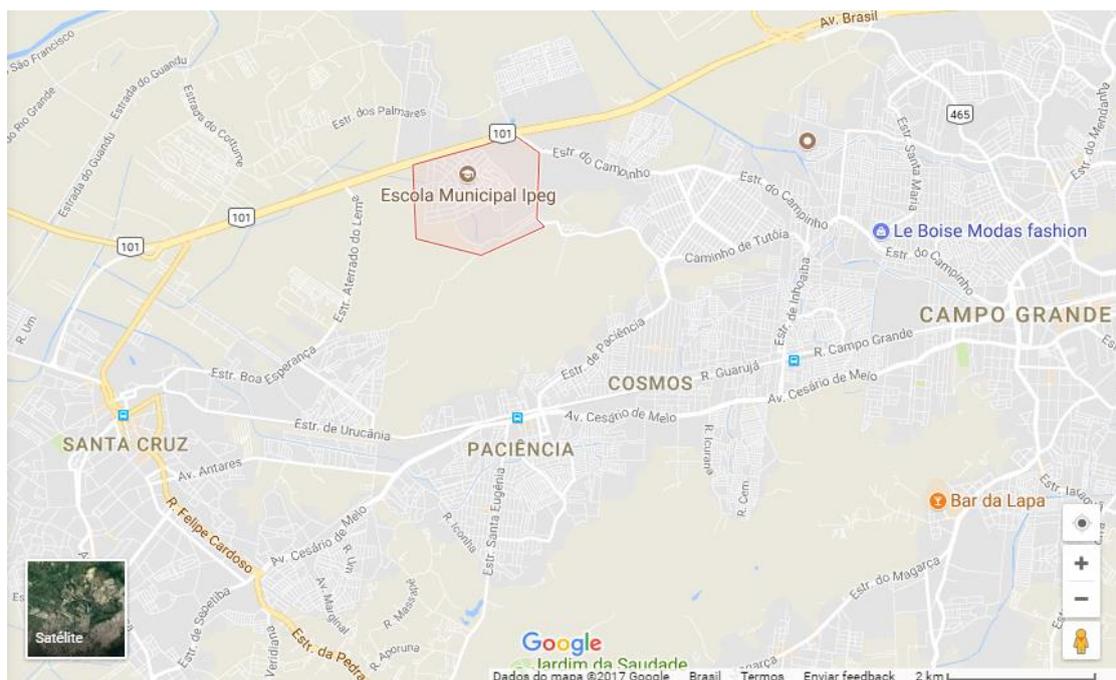
Imagem 1 – Localização do bairro de Paciência e da Escola Municipal IPEG, no sub bairro Jardim Palmares



Fonte: GOOGLE. Google Earth, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Paci%C3%Aancia,+Rio+de+Janeiro+-+RJ/@-22.8971085,-43.6727169,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9bfb4b70f71695:0xe8bba1f295a7cbcf!8m2!3d-22.9202638!4d-43.6320026>> Editado pela autora.

Na imagem a seguir, observamos a localização do sub bairro Jardim Palmares, no bairro de Paciência, destacado em vermelho:

Imagem 2– Localização do sub bairro de Jardim Palmares



Fonte: GOOGLE. Google Earth, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Jardim+Palmares++Paci%C3%Aancia,+Rio+de+Janeiro+-+RJ/@-22.9004895,-43.6613846,13z/data=!4m5!3m4!1s0x9bfb5353aff2d5:0xb771ed29924ada6a!8m2!3d-22.8900644!4d-43.6399307>> Editado pela autora.

Os alunos residem no entorno da escola ou em sub bairros de Paciência. A população do bairro de Paciência, de acordo com dados do IBGE, no ano 2000, ocupava a 112ª posição entre 126 regiões analisadas na cidade do Rio de Janeiro, num quadro que estabelece o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos bairros cariocas, de acordo com os dados da prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Na tabela abaixo apresentamos os dados dos 10 bairros primeiros colocados em IDH na cidade do Rio de Janeiro, bem como os demais dados, referentes à esperança de vida ao nascer, taxa de alfabetização, renda, etc., num comparativo com o bairro de Paciência, para nos dar uma noção sobre as condições de vida no bairro e contextualizá-lo:

**Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), por ordem de IDH, segundo os bairros ou grupo de bairros - 2000**

Ordem segundo IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R\$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)
1	Gávea	80,45	98,08	118,13 (a)	2139,56 (b)	0,924	0,987	1,000	<b>0,970</b>
2	Leblon	79,47	99,01	105,18 (a)	2441,28 (b)	0,908	0,993	1,000	<b>0,967</b>
3	Jardim Guanabara	80,47	98,92	111,15 (a)	1316,86	0,924	0,993	0,972	<b>0,963</b>
4	Ipanema	78,68	98,78	107,98 (a)	2465,45 (b)	0,895	0,992	1,000	<b>0,962</b>
5	Lagoa	77,91	99,46	115,26 (a)	2955,29 (b)	0,882	0,996	1,000	<b>0,959</b>
6	Flamengo	77,91	99,28	119,08 (a)	1781,71 (b)	0,882	0,995	1,000	<b>0,959</b>
7	Humaitá	77,91	99,28	122,20 (a)	1830,65 (b)	0,882	0,995	1,000	<b>0,959</b>
8	Joá, Barra da	77,84	99,38	110,09 (a)	2488,47 (b)	0,881	0,996	1,000	<b>0,959</b>
9	Laranjeiras	77,84	98,74	115,98 (a)	1679,22 (b)	0,881	0,992	1,000	<b>0,957</b>
10	Jardim Botânico	77,84	98,71	104,89 (a)	1952,77 (b)	0,881	0,991	1,000	<b>0,957</b>

112	Paciência	66,66	94,36	81,02	203,43	0,694	0,899	0,660	<b>0,751</b>
113	Cidade de Deus	66,66	93,56	81,10	207,56	0,694	0,894	0,663	<b>0,751</b>
114	Barros Filho	66,66	93,60	82,15	198,96	0,694	0,898	0,656	<b>0,750</b>
115	Inhoaíba	65,99	93,63	81,38	207,61	0,683	0,895	0,663	<b>0,747</b>
116	Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande	66,30	90,80	69,28	279,09	0,688	0,836	0,713	<b>0,746</b>
117	Parada de Lucas	65,35	92,38	82,15	220,27	0,672	0,890	0,673	<b>0,745</b>
118	Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba	66,66	90,74	74,37	234,37	0,694	0,853	0,684	<b>0,744</b>
119	Santa Cruz	65,52	93,19	79,82	206,23	0,675	0,887	0,662	<b>0,742</b>
120	Rocinha	67,33	87,90	69,50	219,95	0,706	0,818	0,673	<b>0,732</b>
121	Jacarezinho	66,30	92,20	75,68	177,98	0,688	0,867	0,638	<b>0,731</b>
122	Manguinhos	66,30	91,48	69,64	188,86	0,688	0,842	0,648	<b>0,726</b>
123	Maré	66,58	89,46	68,76	187,25	0,693	0,826	0,646	<b>0,722</b>
124	Acari, Parque Colúmbia	63,93	91,68	79,44	174,12	0,649	0,876	0,634	<b>0,720</b>
125	Costa Barros	63,93	91,34	74,09	175,00	0,649	0,856	0,635	<b>0,713</b>
126	Complexo do Alemão	64,79	89,07	72,04	177,31	0,663	0,834	0,637	<b>0,711</b>

Fonte: Dados básicos: IBGE-microdados dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Cálculos - Convênio IPP/IUPERJ/IPEA e FJP-MG. (a) Para efeito de cálculo do IDH, foi utilizado o valor de 100%. (b) Para efeito de cálculo do IDH, foi utilizado o valor de R\$ 1.559,24. Fonte: [Instituto Pereira Passos; IBGE. <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2352\\_Relat%C3%B3rio%20de%20Desenvolvimento%20Humano.pdf>](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2352_Relat%C3%B3rio%20de%20Desenvolvimento%20Humano.pdf). Editado pela autora.

Ainda segundo os dados da prefeitura, na Avenida Brasil, foi implantado o Conjunto Jardim Palmares, o Distrito Industrial de Palmares, na divisa com o bairro de Campo Grande. O Conjunto Residencial Jardim Palmares foi inaugurado em 1967, pelo Instituto de Previdência do Estado da Guanabara. Sobre o sub bairro de Jardim Palmares, não foram encontradas muitos dados de órgãos oficiais, encontramos informações em um blog produzido por um Grupo Articulador Local em Jardim Palmares – GAL Berço dos Sonhos-Jardim Palmares – e dispomos de algumas informações produzidas por um trabalho prévio que foi realizado pela autora juntamente com seus alunos, no ano de 2015, sobre o sub bairro onde se localiza a escola, que se encontra em apêndice neste trabalho.

Segundo Farias (2010), a Zona Oeste (região na qual os alunos residem) chamada de periférica<sup>7</sup>, apresenta a maior concentração de população pobre na metrópole, os piores indicadores de infraestrutura e baixa qualidade de vida. Em sua pesquisa, Farias (2010) destaca ainda que, em comparação aos demais bairros da cidade do Rio de Janeiro, Paciência está entre aqueles que apresentam os piores patamares quanto ao nível de instrução da população. A partir da pesquisa de campo, realizada no ano de 2015<sup>8</sup>, com os alunos do 9º ano, de fato, foi possível

<sup>7</sup> O pesquisador estabelece uma divisão da Zona Oeste: “As variáveis analisadas neste estudo ao nível das AP”s (Áreas de Ponderação) permitiram identificar na Zona Oeste duas áreas com características bem diferenciadas: 1) Zona Oeste abastada, correspondente aos bairros oceânicos da Área de planejamento 4 (Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes), congregando os maiores percentuais de domicílios atendidos pelas redes geral de água e esgoto e de coleta regular de lixo, os menores percentuais de domicílios com alta densidade de ocupação, retratando a alta qualidade de vida que seus habitantes desfrutam atualmente. 2) Zona Oeste periférica ou pobre, representada pelos bairros continentais da Baixada de Jacarepaguá, pela Baixada de Sepetiba e pelos bairros situados ao longo do ramal de Santa Cruz da Estrada de Ferro Central do Brasil (...)”.

<sup>8</sup> O trabalho mencionado foi realizado pela pesquisadora com seus alunos da mesma escola onde se concentra esta pesquisa, em setembro de 2015, quando esta ainda estava em fase de ingresso no Programa de Mestrado Geografia da UFRJ/IM. Foram produzidos relatórios pelos próprios alunos, a partir de um trabalho de campo pelo bairro, onde os mesmos realizaram entrevistas com moradores, visando ouvir suas principais demandas e entender as

confirmar as condições precárias a que estavam submetidos a maior parte dos alunos dessas turmas. Principalmente aqueles que residem nas áreas nomeadas como “Brejo” e “Invasão”: não havia acesso a saneamento básico, a coleta de lixo não é regular, a iluminação pública é precária, as habitações são em grande parte inacabadas.

Especificamente em Palmares, o acesso à cultura e ao lazer é outro entrave encontrado por alunos e moradores: há pouquíssimas praças, não há cinemas ou teatros na região. Apenas duas escolas de ensino fundamental atendem a população e quando chegam ao ensino médio, os alunos precisam se deslocar para outros bairros. Esse quadro socioeconômico, provavelmente, justifica o perfil pedagógico das turmas que chegam à escola com lacunas de conhecimentos das mais diversas áreas, o que dificulta, em boa parte, o aprendizado de novos saberes.

De acordo com informações contidas no blog GAL – Berço dos Sonhos- Jardim Palmares, o projeto de construção do bairro foi iniciado no fim do Governo de Carlos Lacerda para atender aos funcionários públicos de baixa renda e os ex-militares combatentes na Segunda Guerra Mundial, popularmente conhecidos como “os pracinhas”. Posteriormente, já no governo de Francisco Negrão de Lima, utilizando os espaços vazios disponíveis, ou seja, as sobras do terreno, foram construídas casas para pensionistas do Estado, casas essas que são rotuladas até hoje como “casas de viúva”, com seus modelos padronizados. Em 1970 foi inaugurada a Associação de Moradores, onde anteriormente funcionou a primeira escola do bairro.

Devido ao crescimento populacional e as segregações, o que era antes apenas um conjunto habitacional, hoje é classificado como um bairro, ou melhor, um sub bairro. À princípio, durante o processo de ocupação, a população do bairro, na sua maioria era de meia idade, porém, hoje considerando todas as comunidades que se segregaram a partir do projeto inicial ao longo dos anos, há um número crescente de crianças e adolescentes. Atualmente, a estimativa de habitantes, somando-se as demais comunidades, é de aproximadamente 25 mil.

Em relação aos equipamentos urbanos o bairro conta com 01 (um) posto de saúde, 02 (duas) escolas municipais, uma que atende as crianças da educação infantil e ensino fundamental I - 1º e 2º ciclos do ensino, e outra para alunos do ensino fundamental II - 3º e 4º ciclos do ensino - é esta a escola onde se concentra a pesquisa -, 01 (uma) creche e 02 (duas) praças. Ou seja, poucos equipamentos urbanos para atender a crescente demanda da população.

Inicialmente os padrões do processo de urbanização, como saneamento básico, equipamentos urbanos atendia satisfatoriamente aos moradores. Porém, devido ao crescimento demográfico os equipamentos urbanos não dão conta de atender a demanda, principalmente no que diz respeito quanto ao número de vagas na creche, saúde e a ausência de escola do ensino médio, o que leva os adolescentes a se locomoverem para outros bairros. Um outro elemento que conta muito é a falta de infraestrutura e saneamento básico das comunidades que vão "surgindo" ao longo do sub bairro, aonde o direito à moradia resume-se a um "pedaço de chão", que não está muito longe do modelo da política habitacional, pois, não são considerados aspectos essenciais para uma vida saudável: saúde, educação, lazer, cultura, esporte, etc., de acordo com estudo levantado pelo GAL neste bairro, e constatado também pelo trabalho que realizamos com os alunos, no ano de 2015, com informações levantadas por eles, sobre o bairro, com realização de entrevistas aos moradores e confecção de relatórios feitos pelos alunos, a partir das entrevistas e de suas impressões e pontos de vista, sobre a vida no bairro, as demandas, os problemas e desafios.

Os estudantes, por livre escolha e com o consentimento de seus pais, concordaram em participar da pesquisa. Os estudantes assinaram o Termo de Assentimento (TA) e os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo

---

<sup>8</sup> diferenças entre parte mais antiga do bairro e as novas comunidades que foram surgindo em seu interior, onde muitos dos alunos moram. Os alunos confeccionaram os relatórios a partir das entrevistas e de suas impressões sobre o bairro onde moram também. Os resultados desta pesquisa de campo são apresentados no capítulo três.

as questões legais da pesquisa, lembrando que passamos pelo Comitê de Ética da UFRRJ, Pesquisa em Humana, e temos parecer favorável para tal<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento (TA) encontram-se nos apêndices de nº 1 e nº 2, bem como a carta de anuência à escola pública, apêndice nº 3. O parecer favorável do Comitê de Ética da UFRRJ, Pesquisa em Humana, no anexo nº 1.

## 2. DO PAPEL DA ESCOLA E DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: territorialidades de papel

*Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento. (Rafael Straforini)*

### 2.1 O papel da escola na construção da cidadania escolarizada

De acordo com Santos (2002a, p.20), a cidadania se aprende, não é inata aos seres humanos, é produzida socialmente. Segundo o autor, cabem pelo menos duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida: Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são? Ainda segundo o mesmo autor, o simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Assim, “viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais.” (Idem, p.20). Porém, ainda para o autor, o discurso das liberdades humanas e dos direitos, seus garantidores é, tantas vezes proclamado e repetido, tantas vezes menosprezado.

No discurso ela está sempre muito presente, mas afinal, o que é cidadania? Certamente são inúmeras as definições, e não é nosso objetivo trata-las, mas, neste trabalho, buscamos as definições que mais estão em sintonia com nossa abordagem. Assim, Para Dimenstein (1993, p. 17) cidadania “é uma palavra usada todos os dias e tem vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente”.

Segundo Santos (2002a, p.20):

O respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados. A cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância.

Como já dito, a cidadania sem dúvida se aprende. E que ainda de acordo com o autor, é talvez nesse sentido, “que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter” (Idem, p. 21). Uma conquista ameaçada por um cotidiano implacável. Assim, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política.

É importante ressaltar, conforme afirma Santos (2002a), que a cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve poder ser reclamada. Como afirma (Santos, 2002a, p.21): “Os homens, pela sua própria essência, buscam a liberdade. Não a procuram com a mesma determinação porque seu grau de entendimento do mundo não é o mesmo.”

Assim, para se ter um cidadão que exerça seu direito de cidadania, se faz necessária ter uma educação voltada para tal objetivo. Para eu o indivíduo tenha o entendimento desta, e possa reclama-la. Entendemos assim, o papel da escola como uma instituição que ensina e prepara o aluno para o exercício da cidadania, para o reconhecimento dos direitos associados às suas responsabilidades, potencialmente para uma formação crítica. A questão que se coloca e pretendemos analisar neste trabalho é de que cidadania se está falando, quando analisamos o que dizem as orientações curriculares para o ensino público, em relação à cidadania, e as recentes mudanças que tem sido feitas no âmbito da educação, que muitas vezes coloca o papel da escola na formação do aluno apenas voltada para o mercado de trabalho, ou traz uma concepção de cidadania voltada para o consumo.

Desta forma, concordamos com Camacho e Almeida (2008) quando afirmam que a escola não pode mais formar, hoje, apenas trabalhadores capacitados para atender ao capital urbano-industrial, como se fez ao longo de todo o século XX. Todavia, esse pensamento tradicional ainda existe na educação formal e, por isso, se faz necessária uma ruptura rumo a outra postura diante do processo educativo.

Segundo Dimenstein (1993) p. 20, “cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la”. Assim, é importante salientar que a compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais dependem da leitura crítica e de uma reflexão sobre as informações, muitas vezes contraditórias, que nos são apresentadas. Além de que muitas vezes o discurso sobre a cidadania ou o que está escrito nos livros e materiais didáticos que são trabalhados com os alunos é um e as condições concretas de vida dos educandos é outra, bem incongruente e distante do discurso e imagens que lhes são apresentados.

Nesse sentido, a educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática não pode se limitar ao conhecimento das leis e regras, mas sim a formar pessoas que aprendam a participar da vida coletiva de forma consciente. Portanto é necessário que o trabalho educativo esteja voltado também para a construção de valores educativos e morais, de cidadãos e cidadãs autônomos, que buscam de maneira consciente e virtuosa, a felicidade e o bem-estar pessoal e coletivo.

Entretanto, há que se destacar também o componente territorial da cidadania, isto é, a cidadania em sua prática e concretude através das possibilidades de realização da vida oferecida pelo território. Porém, este tema será analisado mais à frente, no próximo capítulo.

Arantes (2003), chama atenção para que a sociedade atual necessita de uma educação do aluno como um todo, um ser humano complexo que deve ser trabalhado em diversas áreas e não apenas a cognitiva. A escola deve formar pessoas preparadas para o mundo e não apenas para provas, ou seja, a escola deve também ter em seu planejamento uma perspectiva de ensino voltado para a cidadania, para que os alunos saiam da escola com base para lidar, de maneira consciente, crítica e autônoma com a diversidade e o conflito de ideias, bem como outras questões. Segundo esta autora:

A sociedade solicita que a educação assuma funções mais abrangentes que incorporem em seu núcleo de objetivos a formação integral do ser humano. Essa proposta educativa objetiva a formação da cidadania, visando que alunos e alunas desenvolvam competências para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta (ARANTES, 2003, p.157).

De acordo com Turra (1998, p.86), “não podemos dissociar o pensar do agir e do sentir”; esse três elementos estão interligados e são indissociáveis, por isso devem ser trabalhados juntos, e, além disso, a autora também chama a atenção para o aluno, ele é um ser humano que é influenciado por seu modo de pensar e agir.

De acordo com Nunes (1989, p.36), as escolas são as incubadoras dos cidadãos e têm um papel inestimável e imprescindível na formação dos mesmos. E ainda:

Não tenho dúvida de que cabe a escola um lugar de destaque no alargamento das condições de exercício da cidadania e o domínio da 'norma culta' (no plano da linguagem) e dos conhecimentos, hábitos e comportamentos mais valorizados socialmente (dos quais, uma boa parcela é veiculada pela escola).

Porém, uma adequada compreensão da relação escola/cidadania supõe que simultaneamente se afirme e se relativize o papel da escola no processo de construção da cidadania, afinal, “a escola não é a única instância [...] onde a cidadania se forja (NUNES, 1989,

p. 42)”. Segundo o autor, para se instruir um cidadão não se necessita apenas da ajuda da escola, mas também de todas as instituições que o cercam (Governo/Estado, Igreja, Família, Mídias, etc.). Diante de uma falta de tradição da sociedade e da desestruturação familiar, a escola recebe um encargo ainda mais importante de desenvolver a cidadania e a responsabilidade social.

Cavalcanti (2002, p.33), nos coloca que “a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos”. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a geografia escolar é uma das mediações por meio da qual também acontece esse encontro, e assim os alunos em suas práticas, constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, se manifestarem na escola, na sala de aula, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimento sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos.

Assim, entendendo a escola como um lugar para o ensino-aprendizagem, tendo como uma de suas finalidades o desenvolvimento pleno do educando e de seu preparo para o exercício da cidadania, buscamos também compreender o que diz a legislação oficial no Brasil em relação ao ensino de geografia e a formação para cidadania.

## **2.2 Abordagem sobre formação para a cidadania nos PCNs: Leis e Parâmetros da Educação**

A formação para a cidadania encontra prioridade em todos os documentos oficiais que hoje regulamentam e normatizam a educação brasileira, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996).

Porém, cabe atentarmos para os ataques à democracia que estão ocorrendo, e as intenções que guardam essas ações, sobretudo na educação, através de projetos e propostas em vias de serem implantados, como é o caso

da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2016)<sup>10</sup> que está sendo discutida e próximo de ser implementada, além da discussão do projeto de “Escola sem Partido”<sup>11</sup>, que é um ataque brutal à democracia escolar, à liberdade de expressão e à cidadania. Cabe quiçá num futuro percurso, um olhar atento às mudanças curriculares que estão sendo feitas na educação nacional, pois estas influenciam diretamente todo o contexto escolar, nossas práticas e mesmo formação.

Feita essa observação, destacamos que o próprio conceito de cidadania, nos últimos

---

<sup>10</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, junto a outras entidades, já se posicionou contrariamente à metodologia adotada pelo MEC, que no lugar de realizar amplo debate público sobre tema tão sensível e importante para professores, gestores e estudantes das escolas públicas brasileiras optou pelo caminho de escuta de especialistas convidados e consulta fria a contribuições da sociedade. Outro aspecto central refere-se ao abandono ou minimização das Diretrizes Curriculares existentes que trazem o princípio da articulação curricular por áreas de conhecimentos. Segundo Andreia Gouveia, presidente da ANPEd, “A Base não garante o direito à educação e à diversidade. Só é possível pensar currículo se estiver atrelado à flexibilização, e não à unificação”. “É uma visão tecnicista, com forte tendência meritocrática. Estamos falando claramente de uma visão empresarial, que culpabiliza os gestores da rede por maus resultados.” E ainda, de acordo com Paulo Carrano, 1º Secretário da ANPEd, “A Base Nacional Comum fere a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sua trajetória política, fere a autonomia de gestão, dos diferentes sujeitos” (ANPEd, 2016, p.2).

<sup>11</sup> O Projeto de Lei (PLS 193/2016) inclui dispositivos que remetem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o “Programa Escola sem Partido”, que se define contra o que chama de “doutrinação política e ideológica em sala de aula”. Dentre os absurdos previstos no Programa, no sentido de violação à democracia e liberdade pedagógica, encontramos a determinação, no art. 3º, de que as instituições de educação básica deverão afixar na parede das salas de aula e nas salas dos professores de todas as escolas do país um cartaz, onde estarão escritos “os deveres do professor”, determinados no art. 5º., dentre esses “deveres”, destacamos: “No exercício de suas funções, o professor: I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”.

anos, vem sendo tema de análise de inúmeros estudiosos e pesquisadores, como observamos nas obras de Santos (2012a), Carvalho (2002), Gutiérrez (2009, 2010; 2012), Gentili & Frigoto (2000) e de Pinsky & Pinsky (2008). Porém, este fenômeno, no entanto, não é atual. A cidadania foi objeto de atenção nos mais variados tempos do processo histórico do Brasil, modificando-se em virtude das conjunturas.

Segundo os PCNs (1998), o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos<sup>12</sup>. E a formação para a cidadania é um dos objetivos propostos para educação no ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes, dentre outras coisas, de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

É importante falarmos das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, para o Ensino Fundamental, porque eles servem como referência para o trabalho das escolas de ensino fundamental da rede pública brasileira. Mesmo não tendo um caráter obrigatório, eles vêm sendo adotados na maioria das escolas.

No caso da educação no município do Rio de Janeiro, a prefeitura municipal utiliza os PCNs como referência para elaboração de suas Orientações Curriculares – OCs, destinadas ao cumprimento docente. Nesta pesquisa, buscamos utilizar as Orientações Curriculares de Geografia da Coordenadoria de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, para o ensino fundamental, que é onde se concentra a etapa do ensino em discussão nesta pesquisa.

---

<sup>11</sup> (PLS193/2016, p. 2). Para muitos especialistas em educação, esse é um movimento que afirma que o professor não pode discutir a realidade do aluno, não pode discutir valores, apenas os conhecimentos técnicos das disciplinas. De acordo com Penna (2016, p.1), “se o Projeto de lei for implantado, a escola, enquanto espaço para construção da cidadania e de debate está duramente ameaçada. Isso impediria a escola de discutir toda uma gama de assuntos importantes para a construção de uma cidadania ampliada, mais autônoma e dentro dos princípios democráticos.

<sup>12</sup> De acordo com os PCNs, o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como temas transversais nos PCNs, as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. Sendo assim, segundo este documento, isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas, mas os objetivos e conteúdos dos temas transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é atribuído não apenas, mas em especial à Geografia, a missão da educação para a preparação de cidadãos cada vez mais conscientes de sua participação na sociedade como forma de transformação da organização social e espacial mediante a conquista e a consolidação de direitos e deveres individuais e coletivos no exercício da desses parâmetros, em sua meta e preocupação de buscar um ensino para a “conquista da cidadania brasileira”, como descrito neste documento (BRASIL, PCNs, 1998, p.26). A visão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entende a Geografia como a área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. Neste sentido, o ensino de Geografia assume grande relevância dentro do contexto. Porém, percebemos nestes documentos que pautam os currículos oficiais para o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, que muitas vezes a cidadania ainda é tratada numa perspectiva de formar cidadãos cívicos, cumpridores de seus deveres e em exercício de seus direitos, isto é, a perspectiva de cidadania contida nos PCNs se trata de uma cidadania abstrata. A forma como a figura do cidadão aparece nos PCNs nos remete, como Dimenstein (1993) chama, a ideia do “cidadão de papel”, que possui os direitos garantidos por leis, mas não efetivamente na prática.

Esse tipo de perspectiva de cidadania presente nos PCNs, uma cidadania abstrata, não nos leva a discutir se realmente os supostos alunos cidadãos, possuem todos esses direitos e não nos traz uma possibilidade de pensar e formar cidadãos capazes de transformar a realidade, arraigados crítica e dinamicamente ao território onde habitam, como vamos trabalhar nesta pesquisa, a partir de múltiplas e diversas territorialidades (GUTIÉRREZ, 2010; HASBAERT, 2006).

### **2.3 Orientações Curriculares – OCs - da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o ensino de geografia: formação cidadã e abordagem territorial**

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através da Subsecretaria de ensino e da Coordenadoria de educação da cidade, elaborou um documento de referência para o trabalho docente, no ano de 2013, que vem sendo utilizado até hoje como documento oficial para o trabalho dos professores. Até o momento, mesmo com a mudança na gestão da prefeitura, e das mudanças de pessoal e nas secretarias, de educação inclusive, que se iniciou em janeiro do presente ano, ainda não foi elaborado um novo documento com as orientações curriculares do município para o trabalho docente. Então, este documento - as Orientações Curriculares - OCs -, elaborado em 2013, durante a vigência da gestão do ex prefeito da cidade - Eduardo Paes, que ficou em exercício até 2016 -, e da equipe anterior que compunha a secretaria Municipal de Educação, e as respectivas Subsecretaria de Educação e Coordenadoria de Educação, é o documento oficial da prefeitura do Rio de Janeiro que contém as orientações curriculares para o trabalho docente nas escolas.

Esse documento norteia os objetivos, os conteúdos e as habilidades sugeridas ao trabalho docente, é dividido por disciplina e ano de escolaridade, e tem os PCNs como referência para sua elaboração e orientação, e são destinadas ao cumprimento docente, utilizado pela Secretaria Municipal de Educação, nas escolas. O documento pode ser acessado pelos professores através da página da internet da secretaria.

No presente trabalho, estamos nos referindo então à estas orientações curriculares – OCs - da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, elaborada em 2013, da área específica de geografia para os anos finais do ensino fundamental II, 3º e 4º ciclos – 6º ao 9º ano de ensino, que foi o último material de orientação docente produzido por esta Secretaria de educação.

Nestas OCs<sup>13</sup>, percebemos que o tema da cidadania não aparece explicitamente como um conteúdo a ser trabalhado, porém, até por este material ser baseado nos PCNs, a orientação para

a cidadania apreze de forma implícita, de forma transversal, nas próprias sugestões de atividades propostas aos professores trabalharem com os alunos, ou em habilidades sugeridas a se trabalhar com os mesmos. Podemos utilizar alguns exemplos de habilidades e atividades contidas nessas orientações para exemplificar essa ideia e analisar estas sugestões, como expostas a seguir.

Para o 8º ano de ensino, ao orientar que se trabalhe os conteúdos de “redes e movimentos sociais”, por exemplo, a habilidade proposta a ser desenvolvida, é que o aluno perceba a importância das redes e movimentos sociais como uma forma de luta social, e as sugestões de atividades por exemplo, neste caso são:

- Buscar, na mídia, a identificação de atos organizados por ONGs, sindicatos, políticas públicas etc. e discutir com os alunos essas ações;
- Fazer com os alunos, uma redação sobre como estas ações discutidas repercutem na formação social e influenciam na vida de todos;
- Propor a criação de uma campanha com o objetivo de prevenir/erradicar formas de violência existentes no mundo atual.

Outro exemplo, é, ainda para o 8º ano de ensino, quando indicado que se trabalhe o conteúdo “Brasil e a globalização”, é sugerido como atividades de trabalhos para os alunos em sala de aula:

- Pedir aos jovens que pesquisem as marcas/empresas dos eletroeletrônicos que eles possuem em casa. Posteriormente pedir para que eles se reúnam em grupos para listar os aparelhos; depois reunir os trabalhos para montar um painel com a influência da globalização no cotidiano desses jovens. Podemos aproveitar a oportunidade para discutir a questão do acesso às novas tecnologias;
- Pesquisar duas políticas públicas e/ou ações diplomáticas dos governos brasileiros, atual e passado, desde a redemocratização (1989) que estejam influenciando o mundo;
- Discutir com a turma o resultado das pesquisas e, além de montar um painel coletivo, produzir textos individuais sobre o choque micro x macro, interno x externo e seus reflexos na vida brasileiro comum.

Essas ações sugeridas por exemplo, demonstram uma preocupação em vincular o conteúdo trabalhado na área de conhecimento da geografia, com o cotidiano da vida dos alunos, demonstram uma tentativa de aproximação com a realidade concreta de suas vidas, de como a globalização no caso e as ações do governo influenciam suas vidas, como eles percebem esses reflexos, e também os estimula a pensar de forma a relacionar as ações e situações que estão acontecendo no cenário mundial, com a realidade brasileira. Além de estimular atividades coletivas, trabalhos em grupo, construção de painéis coletivos, em que, nessas atividades, os alunos tem a oportunidade de elaborar seus próprios pensamentos, coletivamente, e em discussão com diferentes pontos de vistas, e discutir com os colegas os diferentes pontos de vista, construindo assim, nessa articulação, seus conhecimentos. O que nos remete, à ideia de educação para cidadania.

Neste mesmo âmbito, percebemos ainda, no documento das OCs, não só nas ações sugeridas como sugestões de atividades, mas como na conexão dos próprios conteúdos indicados a se trabalhar com esses alunos, em conjunto com as atividades sugeridas, como é o caso, ainda no 8º ano, por exemplo, orientado que se trabalhe como conteúdo os “aspectos culturais e socioeconômicos dos países latino-americanos”, em que os objetivos de aprendizagem destacados são “compreender os processos de consolidação das diferenças históricas promovidas pelos processos de colonização no continente americano”, e como habilidades destacadas a se trabalhar com os alunos nesse conteúdo, encontramos:

- Conhecer a diversidade cultural do continente americano;

---

<sup>13</sup> O documento das OCs - da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (2013) encontra-se no anexo nº 2, e se trata de um documento sem paginação.

- Relacionar a configuração territorial da América Latina com o processo de colonização/descolonização da América Espanhola e Portuguesa;
- Identificar os caracteres que compõem os territórios.

E para tanto, é sugerido como atividades a serem realizadas com os alunos:

- Solicitar aos alunos para que, em grupos, promovam uma pesquisa sobre os primeiros habitantes do continente americano. Posteriormente, solicitar que eles pesquisem como está a composição da população das regiões na atualidade;
- Dividir a turma em grupos. Cada grupo ficará responsável por pesquisar um elemento da cultura de um país. Através do elemento cultural escolhido, solicitar que aprofundem a pesquisa sobre a importância na vida do país. Ao final, pedir para que os alunos procurem algo similar na cultura brasileira, se possível.

Percebemos neste tópico, algumas atividades voltadas para o reconhecimento de identidades e diversidades culturais no continente americano, a relação da configuração territorial da América Latina com o processo de colonização/descolonização da América Espanhola e Portuguesa, por exemplo, em conexão com atividades que levem ao aluno perceber alguns dos elementos da cultura desses países, relacionando com a cultura brasileira.

Entretanto, neste conteúdo específico quando se fala dos aspectos culturais dos países latino-americanos, sentimos falta de se ampliar o conteúdo e mostrar as perspectivas dos povos que aqui viviam, dos povos indígenas, e relacionar também essa cultura, e a influência cultural de nossas raízes nos povos indígenas, que são, a nosso ver, fundamentais para a formação da identidade e cultura dos países latino-americanos<sup>14</sup>.

Por isso, sentimos falta nesse conteúdo especificamente, de uma abordagem de conteúdo sobre os povos indígenas e orientação ao professor que trabalhe com seus alunos essa raiz cultural indígena, dos países latino-americanos. Claro que entendemos que é uma escolha de conteúdos a serem trabalhados contidos nessas OCs, que pode ter sugerido talvez que se trabalhe esse conteúdo do qual sentimos falta, em outro ano de escolaridade, talvez no 6º ou no 7º ano do ensino, não investigamos essa questão, por não se tratar do objetivo deste trabalho. Mas, a nosso ver, mesmo que se tenha orientado trabalhar essas questões em algum ano anterior do ensino, não faz muito sentido falar em “aspectos culturais” dos países da América Latina sem falar nos povos indígenas que foram os primeiros habitantes do continente, e a raiz cultural desse continente.

Porém, entendemos também que esse material de orientação, é apenas uma orientação, como o próprio nome diz, ao trabalho docente, e não tem caráter único ou obrigatório. E possivelmente, muitos professores, como posso afirmar na minha prática, no momento de trabalhar as questões culturais e de formação do continente americano, e da América Latina, não deixem de lado as questões à respeito dos povos indígenas, que são a origem desse continente.

Já em relação à um outro conteúdo orientado ao trabalho no 8º ano do ensino, “a questão ambiental no/do continente americano”, percebemos uma abordagem para a formação em cidadania. A própria escolha do conteúdo é orientado nos PCNs como um dos conteúdos de

---

<sup>14</sup> Apesar de ser sugerido aos alunos que façam uma pesquisa sobre os primeiros habitantes do continente americano, e depois que se relacione como está a composição da população das regiões na atualidade, abordando possivelmente a dizimação dos povos indígenas no território, por outro lado, não é sugerido como parte do conteúdo a ser trabalhado a presença indígena no território. Questionamos o fato de não haver em nenhum momento nessas OCs específicas para o 8º ano do ensino, quando se fala de aspectos culturais do continente americano, alguma referência aos povos indígenas, que não são nem citados. O que demonstra, a nosso ver, em parte, um problema na estruturação e orientação dos conteúdos a serem trabalhados por essa secretaria de educação para esses estudantes, que é sabido, talvez não seja um problema só dessa secretaria, mas da orientação curricular nacional. Em que se privilegia certos conteúdos, e se fala de certos povos e se abafa ou silencia outros, no caso os que foram fundamentais para nossa formação cultural.

geografia, como tema transversal, o “meio ambiente”, para se trabalhar como tema relacionado à formação para a cidadania. No caso das OCs para o ensino na cidade do Rio de Janeiro, ao se sugerir que se trabalhe este conteúdo, “a questão ambiental no/do continente americano”, é colocado como objetivo desta aprendizagem, o “reconhecimento da importância da biodiversidade para o futuro do continente” e como sugestão de atividade, aparecem propostas voltadas para um trabalho coletivo novamente, e de forma que, no conjunto da aprendizagem esteja se trabalhando a cidadania:

- Escolher alguns princípios da carta de princípios escolares para um mundo sustentável e solicitar aos alunos que observem como esses princípios estão sendo tratados em outros países do continente. Montar um painel, comparando os dados produzidos pelos grupos.

Para o 9º ano do ensino, também percebemos que o tema da cidadania aparece, de forma transversal aos conteúdos e sugestões de atividades, indicados ao trabalho com os alunos. Por exemplo, no 1º bimestre, é sugerido que se trabalhe o conteúdo “aspectos culturais e socioeconômicos do continente africano”, como habilidades ao se trabalhar esse conteúdo, aparecem destacadas: “conhecer a diversidade de culturas que antecederam a chegada do colonizador europeu” e “perceber as semelhanças culturais dos povos do continente africano e do Brasil”, e como sugestões de atividades nesse tópico destacamos:

- Utilizar o Adinkra para evidenciar a riqueza cultural das sociedades africanas. O adinkra, dos povos acã da África ocidental é um entre os vários sistemas de escrita, fato que contraria a noção difundida pela História convencional. Diversos outros sistemas percorrem a história africana em todo o continente. Eles representam ideias expressas em provérbios. Além da representação grafada, são estampados em tecidos e adereços, esculpido em madeira ou em peças de ferro. Muitas vezes são associados à realeza, identificando linhagens ou soberanos. O assento real, um banco esculpido, representa a soberania da nação asante, frequentemente representando um ideograma Adinkra. Assim, o conceito de escrita expande-se para além da noção ocidental da letra grafada. Recomendamos a pesquisa no endereço <http://ipeafro.org.br/home/br>;
- Organizar uma exposição com as imagens reproduzidas pela turma, após trabalho em grupos e registro em folhas de papel A4. Recomendamos que o professor pesquise na coleção sobre a História Geral da África (Unesco), disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/special-themes/ethnic-and-racial-relations-in-brazil/general-history-of-africa/>.

Percebemos nessa escolha de conteúdo, e no tema de percepção das semelhanças culturais dos povos do continente africano com o Brasil, e nas atividades propostas, uma aproximação e reconhecimento da diversidade cultural africana e da influência desta no Brasil, no Rio de Janeiro, e na vida dos estudantes. Trabalhar esses conteúdos e atividades com os alunos, é um resgate também da cultura e de suas identidades.

Outros conteúdos e atividades encontradas nas OCs da prefeitura também podem ser citadas aqui como atividades/contéudos que tem como pano de fundo a questão da formação para a cidadania com esses alunos, e não uma indicação apenas de transmissão de conteúdos. Mas trazem discussões para a sala de aula, para a formação desses jovens para o mundo, que podem ser trabalhados de forma crítica. Como é o caso, por exemplo no segundo bimestre em que é sugerido se trabalhar com os “aspectos culturais e socioeconômicos da Europa”, e se destacam nas habilidades propostas “reconhecer as desigualdades regionais do ponto de vista étnico, cultural e econômico” e como sugestões de atividades, encontramos:

- Debater as migrações por motivos ambientais, políticos e econômicos.
- Pesquisar sobre o desemprego mundial por países ou por regiões, abordando a questão da qualificação profissional e da competição exacerbada entre os indivíduos. Debater o motivo de tal competição.

Já o conceito de território, é encontrado apenas orientado no 8º ano do ensino, aparece no 1º bimestre a orientação de se trabalhar “a formação dos Estados Nacionais”, neste tópico, como objetivo de aprendizagem aparece “reconhecer que a existência de um grupo, ao criar o seu espaço, depende das relações sociais que, disseminadas e trocadas com outros povos, ajudam a forjar novas organizações espaciais”. E como habilidades:

- Distinguir os conceitos de Território, Nação e Estado-Nação.
- Compreender o processo de formação dos Estados-Nacionais.

E como sugestões de atividades neste tópico:

- Buscar, na mídia, a identificação de atos organizados por ONGs, sindicatos, políticas públicas etc. Discutir com os alunos essas ações.
- Fazer, com os alunos, uma redação sobre como as ações discutidas acima repercutem na formação social e influenciam na vida de todos nós.

Encontramos então, o conceito de território sendo orientado a ser trabalhado com os alunos no 8º ano de ensino, numa perspectiva de ensinar o conceito de território, distinguindo-o do conceito de Nação e Estado-Nação. Ou seja, o conceito de território aparece e é orientado a se trabalhar apenas num viés de Estado-Nacional.

Percebemos, por todo o documento das OCs, que tem como referência os PCNs, que orientam que se trabalhe uma educação voltada para a cidadania, e se trabalhe, principalmente através de diversos temas transversais à disciplina e aos conteúdos a serem abordados, percebemos uma intenção ou preocupação em seguir essa orientação dos PCNs, através de atividades, conteúdos e habilidades que fazem parte, de uma formação desses jovens para a cidadania, como um dos objetivos do ensino, não só, mas principalmente no ensino de geografia.

Cabe esclarecer que o objetivo deste trabalho não é realizar uma discussão ou análise do currículo em si de geografia, seja em âmbito nacional ou municipal, mas, antes, um dos nossos objetivos neste capítulo, é discutir o papel do ensino de geografia na construção da cidadania, e para abordar este tema, falamos um pouco da ideia de cidadania presente nesses currículos, que estão em nossa prática diária como educadores, e assim esbarramos na orientação de alguns conteúdos, objetivos ou habilidades para o ensino de geografia, sugeridos nesses documentos, que achamos relevante levantar e trazer neste trabalho para discuti-los, com base nas noções de educação para a cidadania dos jovens, contidas nesses documentos e em relação a ideia de cidadania que traremos para discussão, de uma cidadania territorial, abordada por Gutiérrez (2009, 2010).

## **2.4 O papel do ensino de geografia na construção da cidadania**

Entendemos o papel da escola na formação de cidadãos, sobretudo do ensino de geografia enquanto disciplina escolar. Conforme ressalta Callai (2003), o ensino de Geografia tem um papel importante no sentido de uma educação para formação de cidadania, e de estimular a leitura crítica dos alunos. A autora aponta três razões principais para a relevância do ensino de Geografia, dentre elas, destaca a formação do cidadão:

Primeira: para conhecer o mundo e obter informações, que há muito tempo é motivo principal para estudar geografia. Segunda: podemos crescer que a geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem [...]. Terceira: não é no conteúdo em si, mas num objetivo maior que dá conta de tudo o mais, qual seja a formação do cidadão. Instrumentalizar os alunos, fornecer-lhes as condições para que seja realmente construída a sua cidadania é objetivo

da escola, mas à geografia cabe um papel significativo nesse processo, pelos termos, pelos assuntos que trata (CALLAI, 2003, p. 57).

Em consonância com este pensamento, Cavalcanti (2002) ressalta que a presença da geografia na escola é justificada no sentido de compor contribuições para a formação geral dos cidadãos. E completa que essa contribuição se refere à possibilidade de leituras da realidade a que esse saber disciplinar especializado possui e que pode compor as capacidades cognitivas dos cidadãos. E também Moreira (2007, p. 10), destaca que paisagem, território e espaço formam a tríade das categorias da representação e construção da ideia de mundo da geografia. E, nesse sentido, “os conceitos geográficos são instrumentos básicos para leitura do mundo do ponto de vista geográfico” (CAVALCANTI, 2002, p. 13-15).

Ainda segundo Callai (2003), a Geografia é uma ciência social e, como tal, os seus conteúdos não devem ser ensinados de forma fragmentada e nem isolada da sociedade, da qual os alunos são participantes ativos, pois, para ela, a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho da sociedade (CALLAI, 2003, p. 60).

Em Freire (2003), encontramos, a ideia de que há uma profunda importância em tornar significativa a aprendizagem<sup>15</sup> sobretudo para ensinar os educandos a “ler o mundo”, e assim entenderem sua posição nele, suas possibilidades de formação e atuação. Segundo Cavalcanti (2014), há no ensino, uma orientação para a formação do cidadão diante de desafios e tarefas concretas postas pela realidade social e o equacionamento dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira passa pela educação básica, pela formação da cidadania e pela participação social crítica dos cidadãos, com o controle democrático da esfera pública e ainda, como afirma a autora:

A educação escolar, mediante o ensino e a aprendizagem, ao lado de outras práticas educativas, destaca-se como instância específica na promoção de ações destinadas a assegurar a formação de cidadãos. Investir teórica e praticamente no ensino escolar, em suas múltiplas facetas, é, pois, investir nas formas de promoção da democracia, da vida, da justiça e da igualdade social, considerando-se seu âmbito peculiar de atuação ao lado de outras instâncias sociais, econômicas, políticas, culturais (CAVALVANTI, 2014, p. 10).

A geografia enquanto disciplina escolar, possui como fundamento formar uma visão espacial de mundo, e possibilitar a formação do cidadão com essa consciência, como afirma a autora. Assim, segundo Cavalcanti (2014 p. 11),

[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

Assim, a geografia como disciplina escolar ganha destaque nesse sentido, em que o ser humano tem papel destacado e decisivo em todo o processo, no sentido de se entender o mundo e a realidade em que se vive e poder atuar nela.

Yves Beal (2002) destaca que o ato do saber possibilita a construção de uma consciência cidadã que pode ser instrumentalizada para a emancipação dos sujeitos. Deste modo, pensamos que fazer geografia, ensinar geografia ou aprendê-la, passa pelo crivo de entendê-la e analisa-la.

---

<sup>15</sup> Nessa teoria, um conhecimento torna-se significativo quando alguns conhecimentos prévios relevantes interagem com aqueles que já existem na mente do estudante (AUSUBEL, 1980).

Ou seja, promover uma educação geográfica, capaz de emancipar sujeitos ao fornecer a capacidade dos mesmos em ler suas próprias práticas sociais (Duny, 2002), entender a produção do espaço (Lefebvre, 1991) e intervir nesse processo quando necessário (Santos, 2012b).

Porém, esta é uma tarefa difícil, Pontuschka (2000), afirma que a disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias instâncias governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, aos alunos, sem mudanças radicais na estrutura da escola e na organização pedagógica global.

Também é importante ressaltar neste trabalho, a realidade do ensino e das escolas públicas que nos deparamos e vivemos hoje, e que os problemas que a educação e nós educadores enfrentamos nesse país, são influenciados diretamente por um histórico de políticas públicas para a educação, pelos projetos políticos e ideológicos que estão por trás de tais políticas nacionais, que passa por profundas alterações, sobretudo no atual cenário de estranhamento democrático. E de certo, os problemas causados na educação como consequência desse cenário não começaram de hoje.

Reconhecemos que a crise experimentada na educação, como afirma Silva (2010) é um reflexo dos problemas de ensino e aprendizagens na educação brasileira, crise essa impulsionada pelas mudanças do mundo do trabalho e das políticas para a educação. Os problemas ainda persistem, e o desafio é imenso, o que nos leva a refletir sobre como o professor pode trabalhar os conteúdos de geografia no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de tornar útil o conhecimento geográfico para o aluno, sem perder de vista, seu papel como educador e o papel da escola e do ensino de geografia de formar cidadãos críticos e conscientes.

Ensino e aprendizagem geográfica são os dois lados de uma mesma moeda, que passamos a identificar de forma mais direta, no exercício da profissão docente na educação básica e na academia, como afirma Silva (2010).

Dentro de um currículo escolar baseado num projeto pedagógico que preze a cidadania, não só na teoria, mas na sua prática de efetivação, é imprescindível a contribuição do ensino de Geografia, por esta entre outras coisas, abarcar o estudo do espaço de vivência do próprio aluno, onde certamente se produz, se aprende e se constrói cidadania. Como ressalta Cavalcanti (2002, p. 47):

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas [...].

A Geografia, através do ensino de suas categorias analíticas, dentro do currículo escolar, tem um papel importante na reflexão crítica sobre a cidadania e na construção desta, na medida que insere os alunos num mundo onde estes passam a visualizar de forma crítica as relações e as dinâmicas que se estabelecem no seu território.

E assim, pode impulsionar nossos alunos a buscarem ativamente e modificarem os conceitos de cidadania que eles possuem, oriundos de um ensino não crítico, formal, baseado em uma abordagem de cidadania apenas cívica e não reflexiva, voltada apenas à formar cidadãos numa perspectiva de cidadão como aquele ou aquela que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seus direitos de inclusive, criar novos direitos e ampliar outros, como analisa Cavalcanti (2008). Segundo esta perspectiva, é no exercício pleno da cidadania que se torna possível transformar direitos formais em direitos reais, numa noção de cidadania apenas como conquista de direitos, como aponta Benevides (1998, p.70):

Cidadãos ativos são mais do que titulares de direito, são criadores de novos direitos e novos espaços para expressão de tais direitos, fortalecendo-se a convicção sobre a possibilidade, sempre em aberto, da criação e da consolidação de novos sujeitos políticos, cientes de direitos e deveres na sociedade.

A cidadania, envolve antes de mais nada, a sociedade civil e as formas pelas quais ela se apropria do mundo, assim, o cidadão precisa se reconhecer nele, e vivenciar conscientemente o território no qual está inserido, em suas múltiplas dimensões, e as diversas relações que se estabelecem sobre ele, Damiani (2000, p.60), ressalta:

[...] A cidadania é mais exatamente uma possibilidade e menos uma realidade. Para recuperá-la, enquanto tal, não é o universo do existente que deve ser fixado, mas dos vestígios e possibilidades do/no existente.

E nesta perspectiva, a construção de cidadania, de uma cidadania democrática, que já vinha sendo, e principalmente neste momento, vem sendo bastante aviltada em nosso país<sup>16</sup>, vem dificultando a formação de cidadãos em nossa sociedade. Porém, propomos neste trabalho que essa formação em aporte com os estudos sobre o território, pode ser instrumentalizada para a emancipação de sujeitos, na busca da construção de cidadãos e cidadãs com esta consciência espacial, sobre o território, seja no saber seja no mundo, apesar e para além dos ataques e políticas de atrofiamento cada vez maior da cidadania que observamos em nossa sociedade atual.

Assim, formar um cidadão territorial, como apontado por Gutiérrez (2010) é uma necessidade em que a educação geográfica precisa afirmar para construir indivíduos capazes de intervir em sua realidade vivida e, desta forma, o ensino e a própria escola passarem a fazer sentido para os indivíduos e lhes instrumentalizar para buscarem tal transformação.

No âmbito do ensino de geografia na Educação Básica, o estudo e o (re) conhecimento sobre o território é de fundamental importância para a formação da cidadania, pois segundo Cavalcanti (2014), os conhecimentos geográficos e de seus instrumentos técnicos possibilitam a formação e o desenvolvimento de “leituras do mundo” e de seus significados sociais, políticos, econômicos, ambientais, éticos, religiosos, culturais e etc.).

Concordamos com Zabala (1998) quando afirma que as práticas educativas que se desenvolvem na escola condicionam o olhar e a forma de agir dos sujeitos sobre o mundo. A geografia enquanto disciplina escolar possui como fundamento formar uma visão espacial de mundo, e possibilitar a formação do cidadão com essa consciência, como afirma Cavalcanti (2014).

De acordo com alguns autores como Pontuschka (1999) a geografia acadêmica cumpre função diferente da geografia escolar. Ou seja, enquanto a geografia acadêmica tem obrigação de formar um profissional (geógrafo ou professor de geografia), do outro lado a geografia escolar tem a responsabilidade de formar um cidadão reflexivo, flexível, crítico e criativo. Por isso, a disciplina de geografia deve se comprometer em formar um cidadão que consiga compreender um mundo em constante transformação, como Pontuschka (1999, p.112) aponta:

[...] enquanto a universidade tem como preocupação, em nosso caso específico, formar o profissional de geografia, seja ele geógrafo ou professor de geografia, essa disciplina escolar no ensino fundamental

---

<sup>16</sup> Segundo Santos (2002a, p.25), em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do *cidadão* formou-se um *consumidor*, que aceita ser chamado de *usuário*. O que continua sendo bastante atual analisando o recente cenário do que vem acontecendo no país.

e médio precisa formar uma criança e um jovem que deverão se movimentar bem no mundo de hoje, com a complexa realidade deste final de milênio, e ainda prepará-los para enfrentar outras transformações que estão por vir. A escola da fábrica do século passado ainda está aí e não dá conta da formação desse jovem. Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão. A escola, particular ou pública, precisa ser repensada para a formação desse novo jovem. Pesquisas devem ser realizadas com urgência.

Segundo Moraes & Santos (2014), o ensino da Geografia na escola básica deve ser melhorado, tendo como objetivo, a formação do cidadão, e não somente, a reprodução de conteúdos.

Cavalcanti (1991, p.278) em seu trabalho, constatou alguns problemas no ensino-aprendizagem de Geografia, em relação ao pensar geográfico num viés espacial para a prática social, tais como:

[...] os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário à sua participação ativa na sociedade; não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indiretamente, sua prática social diária. Por não entenderem a importância dos conteúdos de Geografia para suas vidas, os alunos se comportam na sala de aula “formalmente”, ou seja, cumprem deveres de alunos para que possam conseguir aprovação da escola, sem se envolverem com os conteúdos estudados.

Por isso, é tão relevante falar em cidadania no ensino público básico, e mais do que isso, instrumentalizar os alunos para que esses possam se formar como sujeitos autônomos, críticos, reflexivos, no caminho de lutar por sua cidadania e com possibilidade de transformarem sua própria realidade, e sem dúvida o ensino da geografia escolar tem muito a contribuir para essa formação.

Há já alguns estudos realizados nessa linha, de articular o ensino de geografia à formação para a vida cidadã dos jovens, como Cavalcanti (2008, 2011); teses como a de Esteves (2010), sobre o percurso da cidadania na geografia escolar em Portugal, Moraes (2010); Damiani (2000), e vinculadas ao estudo do território, Callai (1998), Oliveira (1999), Oliveira (2007), Gutiérrez (2009; 2010; 2012), Cardoso e Neto (2011), Cavalcanti (2013, 2014). Porém, nesta pesquisa pretende-se articular o ensino de geografia à formação cidadã, numa perspectiva de cidadania territorial (GUTIÉRREZ, 2009; 2010; 2012) para jovens do ensino público fundamental numa escola localizada em Paciência, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

## **2. 5 O papel do professor no processo de formação do cidadão**

O professor representa a peça chave do processo de ensino-aprendizagem, como mediador entre o conhecimento e o ser humano, bem como contribui para sua formação (DEZOTTI, & ORTIZ, 2010, p. 82). Neste processo de ensino-aprendizagem, o professor é um agente que atua em conjunto com seus alunos, onde há uma troca constante de conhecimento e informações. Se o professor é um mediador do processo para afirmação do aluno e se a qualidade desta “mediação interfere nos processos intelectuais, afetivos e sociais do aluno, ele tem tarefas importantes a cumprir” (CAVALCANTI, 2002, p.20).

Sobre a ideia de ensino crítico, no âmbito da relação entre o ensino acadêmico e a mediação feita pelo professor no ensino escolar, Vesentini (1987, p. 87) reflete que o professor não é um mero reproduzidor, antes, é criador:

um ensino crítico não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico ou científico deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio(...) não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno- daí o professor não ser um mero reproduzidor mas um criador.

Desta forma, segundo Freire (2006), é que na formação permanente dos professores, é fundamental a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2006, p.39).

O processo de aprendizagem nos remete a um novo olhar, à novas perspectivas e utopias, que podem surgir do entendimento, do ponto de vista e da percepção do aluno. É compensador descobrir os caminhos que os alunos percorrem ao elaborar e sistematizar seus conhecimentos e acompanhá-los em suas novas experiências, propondo questões e nos surpreendendo com suas respostas e vivências, ricas em territorialidades e cultura.

Segundo Freire (2006), educar exige ouvir, exige respeito aos saberes dos educandos, o respeito à autonomia do ser do educando, e ensinar exige também a disponibilidade para o diálogo. Acreditamos, conforme Oliveira (2000), que o espaço da sala de aula seja um ambiente de investigação e de respeito, onde o educador e o educando expressem seus pensamentos, suas dúvidas, suas descobertas e construam vínculos entre si. Conforme este autor (p. 61):

A sala de aula é um espaço de construção cotidiana, onde professores e alunos interagem mediados pelo conhecimento. Desafiadora instigante, espaço de desejo, de negociação ou resistência, a sala de aula é reveladora de nossos acertos ou de nossos conflitos. Torná-la um espaço de construção de experiências educativas relevantes para professores e alunos é uma das questões desafiantes para nós, educadores.

Consoante com Freire (2006) que afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, Callai (2003, p. 58) afirma:

Este é o desafio que temos: fazer da geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade do aluno [...]. Para ir além da aula descritiva e distante, exige-se um esforço do professor para trazer para a realidade do aluno aquilo que está sendo estudado; para ir além das descrições (sejam elas expositivas do professor, escritas no livro didático ou apresentadas nos mapas).

Assim, no caso da geografia escolar, é importante compreender as práticas espaciais dos jovens alunos, pois elas são produtoras de geografia e de cidadania, ou, de não-cidadania. De acordo com Cavalcanti (2013, 116-117):

[...] Esses sujeitos sociais têm um conhecimento espacial, como cidadãos e sujeitos em busca de identificações, produzem uma “geografia”, particularmente nos espaços da cidade. Essa “geografia”, ao ser integrada ao currículo da escola, no intuito de motivar os alunos, de fazer ligações com os conteúdos apresentados pela escola, contribui para a responsabilidade do trabalho docente de intervir nos motivos e nos interesses pessoais dos alunos, a fim de, ao mobilizá-los, mediar os processos de reflexão.

Ainda segundo a autora, há de se estabelecer com os alunos, no trabalho docente cotidiano, um diálogo com base nos diferentes sujeitos, com direcionamento do professor. Assim, de acordo com a mesma, cabe aos professores propiciar momentos de discussão sobre as práticas, os comportamentos e os valores dos jovens e de seus grupos, sua positividade no

sentido de expressar caminhos diversos para a vida cotidiana, e seus perigos quando realizam práticas preconceituosas, excludentes, violentas. Portanto, é “papel do professor estabelecer relações cognitivas, afetivas e sociais com os jovens alunos, visando à formação de conceitos abrangentes sobre a espacialidade contemporânea, com a contribuição dos conhecimentos veiculados pela geografia escolar” (*Idem*, p. 117).

Para Libâneo (1992, p. 51) “a escola é mediadora entre o aluno e o mundo da cultura e cumpre esse papel pelo processo de assimilação crítica dos conhecimentos, inseridos no movimento da prática social concreta dos homens, que é objetiva e histórica.” E é neste contexto que se faz necessário que nós professores venhamos a assumir nosso papel, não de transmissores de conhecimento, como as recentes mudanças no projeto político do governo para a educação estão apontando, mas de criadores das possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2006), e assim, fazermos as ligações e mediações inerentes à ação pedagógica, com o desenvolvimento de nossas atividades docentes de forma crítica no processo da construção de conhecimentos.

Sabemos que o momento atual do cenário político para a educação que se configura nos é preocupante, porém as reflexões sobre democracia, autonomia e pensamento crítico na educação devem sempre nos acompanhar, bem como as reflexões sobre as possibilidades/tentativas pedagógicas de transgredir o que nos está posto. Não temos acordo para o que seja aprender, o que seja ensinar, quais são os conteúdos, qual a função do professor, qual a função da escola. Concordamos com Freire quando, nos leva à reflexão de que educar exige consciência do inacabamento (FREIRE, 2006, p.50), em sua reflexão o autor se coloca:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (grifos do pp autor)

Freire se assume numa postura que deveríamos usar como ideal, de estarmos abertos ao novo, e de nos experimentarmos, enquanto seres culturais, históricos, inacabados que somos, tendo consciência de nosso inacabamento. E assim, também assumirmos essa postura enquanto educadores e seres políticos que somos. Deste modo, pensamos nesse trabalho, a perspectiva de uma formação cidadã, como sendo talvez, um dos caminhos possíveis para se pensar a formação no âmbito do ensino de geografia, enxergando nos estudos sobre o território e cidadania territorializada, um potencial pedagógico para tal compreensão.

É fato que encontramos inúmeras dificuldades para sermos educador e educadora no Brasil, no ensino básico da educação pública principalmente, pela precarização das condições de trabalho do professor, a falta de investimentos e valorização da educação e dos profissionais da educação em geral, quadro que desestimula muitas vezes esse profissional. E no nosso entendimento é também proposital esse quadro de desestímulo a esses profissionais, com a intenção de que estes não tenham condições de refletir sobre sua práxis ou pôr em prática uma educação mais crítica e reflexiva, no seu fazer pedagógico diário.

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos. Para desenvolver sua prática, os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional.

Claro que para isso também é necessário que o professor tenha uma formação de qualidade, contudo, a postura do profissional da educação, em sala de aula, ultrapassa a

questão da formação, até porque sua prática depende de vários condicionantes, como o salário, a infraestrutura do ambiente de trabalho, sua carga horária, entre outros, porém, uma boa formação aos futuros professores já é um passo para a melhoria do ensino da Geografia no ensino básico (SAVIANI, 2009).

Entretanto, mesmo com todo esse quadro de dificuldades que encontramos no ensino e para os professores exercerem sua prática, acreditamos que pensar numa formação crítica, que leve os estudantes à refletirem sobre sua própria postura enquanto cidadãos, enquanto sujeitos ativos na construção e luta por sua cidadania, para que estes possam mudar sua própria realidade, e com possibilidade de mudanças para as futuras gerações, se faz extremamente necessário.

Apesar de todas as dificuldades que encontramos na nossa prática, nós enquanto professores, devemos lutar para que a escola não seja vista e vivida apenas como lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. Mas, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de nosso próprio trabalho, de reconhecimento de nós mesmos, o que possibilita redefinirmos nossa relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades.

Assim, as melhorias para a educação, devem também passar por nós, enquanto professores e educadores, assumindo nossa postura de formadores de cidadãos, ou de sujeitos, que possuam bases para lutar por sua cidadania, ao invés de uma postura de meros transmissores de conteúdo. Afinal, ensinar geografia é uma prática, além de tudo política, e requer que os educadores reflitam em sua práxis, no processo de ensino e aprendizagem, suas próprias práticas pedagógicas e de suas rotinas diárias como educadores e como cidadãos.

## **2.6 Algumas inquietudes educadoras sobre uma cidadania escolarizada**

Na verdade, as questões formuladas neste capítulo, são premissas para refletir sobre como o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem o mundo com a possibilidade de lhes permitir o exercício de cidadania. Nesse processo de busca e conquista da cidadania, de identificação, de múltiplas territorialidades exercidas por esses jovens, a escola e o ensino de geografia, podem contribuir significativamente, movendo ações que despertem os alunos, levando-os a compreender, discutir, refletir, pensar sobre o que é afinal cidadania e lutar por conquista-la, transformando sua própria vida e realidade. De certo esta não é tarefa fácil e isolada, mas é sobretudo, uma tarefa coletiva, como aponta Pontuschka (2000) quando nos fala sobre a criação de novos significados e conceitos para a escola e para o ensino de geografia.

Não podemos esquecer que o cidadão exerce ou luta por uma cidadania no seu cotidiano, no próprio espaço material da cidade, apesar do fato de que estar na cidade não garante automaticamente uma cidadania, como comumente é tratado este tema. Nem estar na escola, mesmo que nos documentos oficiais curriculares haja uma orientação em se trabalhar a formação para a cidadania dos alunos. Ao contrário, a cidadania se faz através de uma luta cotidiana, política e social. Assim, “o direito à cidade” (LEFEBVRE, 1991) e a seus espaços torna-se uma luta constante entre seus sujeitos, inclusive o direito à um ensino de qualidade.

A produção da cidadania se faz em um processo, ou seja, ela não é uma dotação natural, mas antes, é produzida socialmente, a cidadania se aprende (SANTOS, 2012a), e neste sentido, à educação atribui-se o papel de formação e desenvolvimento da consciência crítica e política dos educandos (FREIRE, 2006). Segundo o autor, a evolução da educação está ligada à evolução da própria sociedade, assumindo um importante papel no processo de humanização e transformação social. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. Assim, a Geografia como disciplina escolar ganha destaque nesse sentido, em que o ser humano tem papel destacado e

decisivo em todo o processo, no sentido de se entender o mundo e a realidade em que se vive e poder atuar nela.

Segundo Vesentini (2004), com o passar do tempo, surgiram novos modelos ideológicos, a partir de novos pensadores, com ideias mais humanizadas, flexíveis na educação, mas, dessas ideias novas o que prevaleceu no processo educativo como finalidade pedagógica foi aquela destinada a formar cidadãos e indivíduos socialmente mais ativos e responsáveis, mais conscientes, esclarecidos, embora, na prática, temos dúvidas se isto foi alcançado. Este mesmo autor trabalha com as ideias de criticidade e engajamento no ensino de geografia importantes de se destacar para esta pesquisa, consoante com as reflexões de Freire (2006) de que educar exige criticidade. Segundo Vesentini (2004, p. 222),

pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico consistiram e consistem na criticidade e no engajamento. *Criticidade* entendida como uma leitura do real – isto é - do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E *engajamento* visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a relação das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais (Grifos do pp autor).

Para a concepção de formação cidadã, que estamos utilizando nesta pesquisa e que embasa nossas práticas político pedagógicas, tomamos como referência as reflexões de Freire (2006), sobre as quais nos apoiamos, dialogando com a ideia de cidadania trazida por Santos (2012a), e em paralelo com as discussões trazidas por Gutiérrez (2009; 2010; 2012) sobre o que vem a ser uma cidadania territorial, que será explorada melhor no terceiro capítulo.

Neste sentido, tomamos algumas concepções sobre a educação em Freire, e os apontamentos de Santos e Gutiérrez, como referências para se pensar na formação cidadã como potencial pedagógico no ensino de geografia.

Na contramão do que as novas propostas para a educação preveem e estão em vias de serem implantadas no momento, Freire (2006, p.47), aponta que ensinar não é transferir conhecimentos, mas antes, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e à autonomia do ser do educando, exige humildade, criticidade, curiosidade e também exige ética e reflexão crítica sobre a prática. E é nesse ensino que nos pautamos e lutamos diariamente para ser garantido nas escolas públicas. Em suas palavras:

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção.* Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, quieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* (Grifos do pp autor).

Ainda segundo Freire (2006, p.41), ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Para o autor, uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Neste sentido, assumir nosso papel no mundo, como sujeitos e não apenas objeto, pois para Freire (2006, p. 77), “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Assim, Freire reflete:

[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas

objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* (Grifos do pp autor).

Da mesma forma, também encontramos em Freire a reflexão de que ensinar exige esperança e a convicção de que a mudança é possível, e exige também compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser (idem. p. 98-99. Grifos do pp autor).

Assim, entendendo a educação como uma forma de intervenção no mundo, e o seu papel, principalmente o do ensino de geografia, em formar indivíduos, não como “cidadãos de papel”, com uma cidadania abstrata, ou que só existe nas leis e nos parâmetros para a educação, mas indivíduos capazes de entender o mundo, de serem críticos, conhecedores de sua realidade, para poder quiçá transformá-la, capazes de entender suas formas de espacialização no mundo, capazes de reivindicar uma vida decente, de reclamar sua cidadania, saber que ela pode existir, e lutar para conquistá-la, o direito de ter uma ideia e poder expressá-la.

Nesse sentido, propomos que a contribuição do ensino de geografia para a formação da chamada cidadania na escola, pode se dar através do viés do seu componente territorial, como potencial pedagógico na formação para a dita cidadania, numa forma de expressão espacial, de territorialização, como a ideia trazida por Gutiérrez (2009; 2010), da cidadania territorial, conceito que será apresentado e discutido no capítulo seguinte.

### 3. DISCUSSÕES SOBRE TERRITÓRIO-CIDADANIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CIDADANIA TERRITORIALIZADA

*É por isso que, hoje, seja qual for a escala, o território constitui o melhor revelador de situações não apenas conjunturais, mas estruturais e de crise. (Milton Santos)*

#### 3.1 Território e Territorialidades

Ao se pensar no conceito de território, observamos que o conhecimento científico em Geografia tem acumulado ao longo do tempo, diferentes concepções sobre este, e não há como negar tamanho acervo científico e cultural em torno desta discussão. Contudo, a compreensão de território aqui neste trabalho, está pautada nos estudos de Santos (2005; 2007) e Haesbaert (2002; 2004). Ambos norteiam nossa análise desse conceito e de seus desdobramentos.

Estamos utilizando como referência para esta pesquisa o conceito de território trabalhado por Santos (2005; 2007) entendido como “território usado”. Em suas palavras, “território usado” é o “chão mais a identidade” (Santos, 2007, p.14). É aquele espaço construído pelas pessoas, carregado de identidade, pertencimento, sentimento, trabalho:

A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (SANTOS, 2007, p.14).

Nesse contexto, para Milton Santos, não é o território em si a categoria de análise social, mas, o território usado (SANTOS, 2005; 2007), sinônimo de espaço geográfico (Santos 2012b). Assim, Milton Santos dá ao território um status de escala geográfica. Nesse sentido, o “território usado é simultaneamente material e social, composto por uma dialética, como o espaço geográfico” (QUEIROZ, 2014, p.157). E é esta escala geográfica de análise que será usada neste trabalho, utilizamos então o conceito de território como território usado (SANTOS, 2005; 2007).

Em um ensaio sobre a obra de Milton Santos, Queiroz (2014) debruçado nos pensamentos de Santos, sobre o território e as relações sobre ele na formação socioespacial, afirma:

O território, para Milton Santos, não é organizado somente pelo Estado, como também, não está restrito à dimensão política do espaço, ou seja, não é apenas um espaço delimitado pelas relações de poder (SOUZA, 2013). Há também o uso e apropriação do território por outros agentes. O território engloba as relações de poder, assim como, as relações econômicas e simbólicas. (QUEIROZ, 2014, p.157.)

Como o próprio Milton afirma, “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. (SANTOS, 2012a, p.82). Assim, entendemos que o território é construído pelas relações de poder instituídas e também simbólicas, exercidas pelas pessoas numa relação entre a sociedade e o espaço. Sendo assim, percebemos que o uso do território resulta e é produto histórico das necessidades e interesses humanos, sejam eles econômicos, culturais, morais, sociais, afetivos. Ou seja, o uso do território pelo trabalho, pela economia, pela religião, pelos diferentes setores de governo, pelos grupos sociais, locais, e tantos outros. De tal modo, o território se constitui pelas diferentes formas sociais estabelecidas que, por sua vez, dependem das formas de poder constituídas, lembrando que estas são mutáveis e intrínsecas às relações sociais (HAESBAERT, 2002). Como aponta também Porto-Gonçalves (2006, p.163):

Sociedade e território, vê-se, são indissociáveis. Toda sociedade ao se constituir o faz constituindo o seu espaço, seu habitat, seu território. (...) não

temos primeiro a sociedade (ou o espaço) e, depois, o espaço (ou a sociedade) – sociedade e espaço. Na verdade, sociedade é espaço, antes de tudo, porque é constituída por homens e mulheres de carne e osso que na sua materialidade corporal não podem prescindir da água, da terra, do ar e do fogo.

Portanto, não faz sentido relacionar o conceito de território apenas à delimitação de área geográfica; para estudá-lo é preciso (re)conhecer e analisar as diversas territorialidades que emergem a partir dele, e do poderio ali exercido, seja por formas de exercício cultural como também de práticas urbanas e econômicas (HAESBAERT, 2002), na qual o afetam diretamente. As relações de poder criadas e realizadas sobre o território definem e caracterizam-no, criando assim seus limites não físicos, mas políticos e realizados pela ação de grupos sociais, sendo assim limites mutáveis. Afinal, “o território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência as relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) em que está mergulhado” (HAESBAERT, 2002, p 25).

Sobre o conceito de territorialidade, nos embasamos em Haesbaert (2002; 2004), numa relação com Raffestin (2011), que trabalha como o poder é exercido na construção social do espaço. Tendo estes autores como referência para o embasamento do conceito de territorialidade, utilizamos a ideia das territorialidades criadas a partir da ocupação do espaço físico por determinado grupo social (Raffestin, 2011); segundo esta ideia, este se vê, quando territorializado indissociável daquele por suas raízes e saberes estarem presentes ali. Territorialidade, assim como o território em si, está diretamente ligada ao poder de um grupo social exercido no local e gerador de raízes, identidades culturais e saberes populares. Trata-se de um desdobramento a partir de sua vinculação em uma perspectiva mais sistematizada da concepção de “múltiplos territórios”, e/ou daquilo que Haesbaert (2004; 2007; 2008; 2009) denominou “multiterritorialidade”, conjugando uma multiplicidade ou diversidade territorial de justaposição ou convivência, lado a lado, de tipos territoriais distintos e complexos.

O território, quando utilizado por determinado grupo social, diretamente se incorpora a esta forma de poder, manifestada através do trabalho, gerando assim as características primordiais, como as transformações ao ambiente local e social e na qual gera a territorialidade, que por sua vez se manifestaria em tradições, entre outros (RAFFESTIN, 2011). Assim, a *territorialização* (HASBAERT, 2002) de determinado grupo social se dá quando este não se vê dissociado do seu território, por ali conter suas raízes culturais, afetivas e outros vínculos, sejam eles trabalhistas ou educacionais. Assim, ao falarmos em cultura e identidades, também nos referenciamos em Santos (2012a), que nos lembra da relações existentes entre cidadania, cultura e territorialidade:

Assim como cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido através do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento. (SANTOS, 2012a, p.81).

Todas essas referências e reflexões sobre território e territorialidade e cultura, se fazem necessários para podermos discutir a formação cidadã a partir do potencial pedagógico dos estudos do território, numa perspectiva de cidadania territorializada, no ensino de geografia, no ensino fundamental. Pensar no potencial pedagógico dos estudos do território no âmbito do ensino de geografia, contribui para os processos de formação cidadã dirigidos a formar cidadãos, criar cidadania e fomentar cidadania no território, ou seja, no âmbito que estamos trabalhando nesta pesquisa, a ideia de Gutiérrez (2008; 2009; 2010) de formar cidadãos territoriais.

Porém, para começarmos a dialogar sobre a cidadania, cabe traçarmos um referencial sobre que concepções do conceito de cidadania na sua relação com o território, estamos utilizando para nos pautarmos e entender a noção de cidadania que permeia o ensino fundamental de geografia na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, considerando: perspectivas de formação cidadã e cidadania no ensino de geografia, e pensarmos na construção de uma *práxis* que leve em conta o reconhecimento do território como primordial para as vivências e as práticas educativas para os estudantes e professores do ensino fundamental da Educação Básica pública no município do Rio de Janeiro, como é nosso objetivo neste trabalho.

### 3.2 Território e Cidadania – o componente territorial da cidadania

Na tentativa de apreender as relações que se estabelecem entre a cidadania e geografia, e sua vinculação ao território, buscamos encontrar referências de estudos para uma abordagem da cidadania no âmbito da Geografia.

Oliveira (1999) aponta alguns dos aspectos da geograficidade do conceito de cidadania. Segundo o autor, o primeiro aspecto está na própria vinculação do conceito com o nascimento da cidade. De acordo com a análise deste autor (p.93):

Embora a história do conceito e a trilha que estabelecemos através dos clássicos da ciência política parecesse, a princípio, nos afastar da geografia, logo perceberíamos, na obra *A Política*, de Aristóteles que, se o conceito de cidadania estava distante de nós enquanto ferramenta (ou veio temático) na pesquisa geográfica, sua geograficidade está no próprio nascimento da *polis*, ou seja, no nexó político que vincula a cidade, seus habitantes e o seu território, ao Estado ou sociedade política.

O autor analisa ainda que ao longo da história do conceito de cidadania, por mais que sua noção tenha se afastado da escala territorial (da cidade, no caso), é neste espaço delimitado politicamente, e na rede de lugares que o compõem, que a cidadania deixa de ser um “em si” e assume a sua dimensão mais concreta e cotidiana. (OLIVEIRA,1999, p.93).

Assim, nesse aspecto aponta o autor que, o território se impõe como uma condição continente ao conteúdo político da cidadania e ao nível de organização social, cultural e econômica. De modo que, “fora dele (território) a cidadania torna-se uma abstração contida nos artigos da lei, sem formato definido por práticas específicas” (OLIVEIRA, 1999, p.94). De tal modo. As ideias de Oliveira (*op. cit.*) estão em consonância com as concepções de Santos (2012a) que afirma que é “impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial” SANTOS (2012a, p.144).

Segundo Oliveira (1999, p.94), outro aspecto da geograficidade da cidadania, importante ressaltar, que está relacionada também ao território, é o de sua escalaridade:

A depender do país, da província ou região, da cidade, ou mesmo do bairro em que se mora, a cidadania assume, bem como entre as classes ou grupos sociais, graus diferenciados de existência. Assim, não é absurdo afirmar que somos mais ou menos cidadãos de acordo com o espaço em que estejamos inseridos. Os direitos civis, políticos e sociais passam necessariamente por uma mediação da geograficidade, isto é, dos atributos do espaço [...] numa relação na qual as determinações de diferentes escalas geográficas podem se superpor.

Porém, entendemos, nesse viés que a cidadania não se relaciona apenas a uma questão de escalaridade simplesmente, mas às condições postas à existência das pessoas, à satisfação de suas necessidades e o acesso aos seus direitos. Assim, a cidadania não é igual para todos, mas está ligada à condição territorial, como também aponta Santos (2012a), que nos fala da questão da acessibilidade aos bens e serviços que se impõe nesse território, pelas relações de

poder, ligada à questão da cidadania, num viés dos direitos do cidadão. Santos (2012a), afirma, que em nosso país, o acesso aos bens e serviços essenciais, públicos e até mesmo privados é tão diferencial e contrastante, que uma grande maioria de brasileiros, no campo e na cidade, acaba por ser privada desses bens e serviços. “Às vezes, tais bens e serviços simplesmente não existem na área, às vezes não podem ser alcançados por questão de tempo ou de dinheiro” (SANTOS, 2012a, p.139).

O autor, analisa que, na grande cidade no Brasil, como é o caso do Rio de Janeiro, há “cidadãos de diversas ordens ou classes”, desde o que, farto de recursos, pode utilizar a metrópole *toda*, até o que, por falta de meios, somente a utiliza parcialmente como se fosse uma pequena cidade, uma “cidade local” (SANTOS 2012a, p. 140). Exatamente como podemos observar no caso da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, especificamente da área sobre a qual falamos, o bairro de Paciência e adjacências, onde moram os alunos dos quais falamos e analisamos neste estudo.

Segundo ainda analisa o mesmo autor, a rede urbana, o sistema de cidades, também tem significados diversos segundo a posição financeira do indivíduo:

Há, num extremo, os que podem utilizar todos os recursos aí presentes, seja porque são atingidos pelos fluxos em que, tornando mercadoria, o trabalho dos outros se transforma, seja porque eles próprios, tornados fluxos, podem sair à busca daqueles bens e serviços que desejam e podem adquirir. Na outra extremidade, há os que nem podem levar ao mercado o que produzem, que desconhecem o destino que vai ter o resultado do seu próprio trabalho, os que, pobres de recursos, são prisioneiros do lugar, isto é, dos preços e das carências locais. Para estes, a rede urbana é uma realidade onírica, pertence ao domínio do sonho insatisfeito, embora também seja uma realidade objetiva (SANTOS, 2012a, p. 140).

Assim, segundo o autor, para muitos, a rede urbana existente e a rede de serviços correspondente são apenas reais para “os outros”. Por isso são “cidadãos diminuídos, incompletos” (SANTOS, 2012a, p. 140). E ainda:

As condições existentes nesta ou naquela região determinam essa desigualdade no valor de cada pessoa, tais distorções contribuindo para que o homem passe literalmente a valer em função do lugar onde vive. Essas distorções devem ser corrigidas, em nome da cidadania (*op. cit.*, p. 140).

Gutiérrez também afirma, baseado nas ideias de Santos (2002a), que o valor do indivíduo depende do lugar onde ele habite, pelo acesso aos bens e serviços, tanto públicos como privados, essenciais para uma vida digna. Assim afirma, que dependerá desta localização territorial a qual, muitas das vezes, estará implicada por desigualdades e exclusões territoriais:

Este ciudadano está ubicado y puede hacerse visible em un lugar, en un territorio semantizado, en un espacio geográfico delimitado, caracterizable, real. El valor del individuo que nace depende del lugar en donde se desarrolle, donde habite; por el acceso a los bienes y servicios esenciales para una vida digna, tanto públicos como privados, dependerá de esta ubicación territorial la cual, las más de las veces, estará implicada por desigualdades y exclusiones territoriales para obtener lo esencial que la vida demanda (GUTIÉRREZ, 2010, p. 21).

E assim, em muitas ocasiões, como no caso do espaço do qual estamos falando nesta pesquisa, o espaço vivido contém desigualdades e injustiças que lhe fazem ser, na prática, um espaço sem cidadãos, pela impossibilidade de aderir aos bens e serviços necessários; são espaços, como afirma Santos (2012a), regulados pelo mercado e pelo Estado para servir ao modelo econômico e não ao modelo cívico-territorial, como aponta Gutierrez (2010, p. 19):

El ciudadano es un individuo localizado, ubicado en un lugar, lo cual da paso a la ciudadanía concreta, no en abstracto. En muchas ocasiones, el espacio vivido contiene desigualdades e injusticias que le hacen ser, en la práctica, un

espacio sin ciudadanos, por la imposibilidad de acceder a los bienes y servicios necesarios; son espacios regulados por el mercado e por el Estado para servir al modelo económico y no al modelo cívico-territorial (op.cit. Santos, 1998).

Santos (2012a, p.141) nos coloca que, a localização das pessoas no território é, na maioria das vezes, produto de uma combinação entre “forças de mercado e decisões de governo”. E como o resultado é independente da vontade dos indivíduos atingidos, frequentemente se fala de migrações forçadas por tais circunstâncias. Isso equivale também a falar de “localizações forçadas”, muitas destas contribuem para “aumentar a pobreza e não para a suprimir ou atenuar”, como afirma o autor (op.cit., p.141).

Como afirmam Santos (2012a) e Gutiérrez (2010a), a localização das pessoas no território é quase sempre uma combinação entre as forças do mercado e das decisões do Estado, representado em essência pelo governo. Não é um assunto da vontade do indivíduo, mas está determinado pela combinação destas forças. Por isso, segundo Gutiérrez (2010a), a igualdade dos cidadãos supõe uma acessibilidade semelhante para todos aos bens e serviços essenciais para uma vida digna, e isso pressupõe, como afirma o autor, uma localização territorial longe do alcance do mercado, evitando que o modelo econômico incrementalmente, por isso, as desigualdades sociais que tem gerado já a distribuição territorial (Gutiérrez, 2010a, p.19):

La localización de las personas en el territorio es casi siempre una combinación entre las fuerzas del mercado y las decisiones del Estado, representando en esencia por el gobierno. No es un asunto de la voluntad del individuo; está determinado por la combinación de estas fuerzas. Por ello, la igualdad de los ciudadanos supone una accesibilidad semejante para todos a los bienes y servicios esenciales para una vida digna; ello presupone una ubicación territorial lejos del alcance del mercado, evitando que el modelo económico incrementalmente, por ello, las desigualdades sociales que ha generado ya la distribución territorial.

E ainda segundo Santos (2012a):

Uma política efetivamente redistributiva, visando a que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode, pois, prescindir do componente territorial. É a partir dessa constatação que se deveria estabelecer como dever legal – e mesmo constitucional – uma autentica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível, todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente e que não podem ser objeto de compra e venda no mercado, mas constituem um dever impostergável da sociedade como um todo, e neste caso, do Estado (*idem*, p. 141).

De acordo com Santos (2012a, p.142), o espaço pode ser tratado como um conjunto inseparável de *fixos* e *fluxos*. A definição dos fixos vem da qualidade e quantidade (ou densidade) técnicas que contêm. A definição dos fluxos deriva da sua qualidade e do seu peso políticos. Segundo o autor, essa oposição é necessária e até indispensável, para distinguir entre o processo imediato da produção, e as outras instâncias: circulação, distribuição, consumo, cuja definição é cada vez mais do domínio político. Segundo o autor (op.cit., p.142):

Os fixos são econômicos, sociais, culturais, religiosos etc. Eles são, entre outros, pontos de serviço, pontos produtivos, casas de negócio, hospitais, casas de saúde, ambulatórios, escolas, estádios, piscinas e outros lugares de lazer. Mas se queremos entender a cidade não apenas como um grande objeto, mas como um modo de vida, há que se distinguir os fixos públicos e os fixos privados. Estes são localizados segundo a lei da oferta e da procura, que regula também os preços a cobrar. Já os fixos públicos se instalam segundo princípios sociais, e funcionam independentemente das exigências do lucro.

Ainda segundo Santos (2012a, p. 142), nos países capitalistas avançados, os serviços essenciais são, sobretudo incumbência do poder público, e sua “distribuição geográfica é consentânea com o provimento geral”. Neste caso, as distâncias que podem existir, são

minimizadas por transportes escolares ou hospitalares gratuitos. Assim, como afirma o autor, “não se trata de salário indireto, pois tudo isso é devido a todos os cidadãos, com ou sem emprego, ricos ou pobres” (p.142). Trata-se da “busca de uma equidade social e territorial” (p.142). Já em outros países, como é o caso do Brasil, “ainda não quiseram definir o que são tais serviços, nem adotar um distributivismo geográfico que sirva de base à desejada justiça social” (p.142).

Assim, para o autor *op.cit.* (p. 143):

No território como um todo, nas cidades e sobretudo, na grande cidade capitalista (São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre e tantas outras), o número avultado e a extensão de movimentos diários se “organizam” na anarquia da produção capitalista, segundo a qual a localização de fixos e fluxos está subordinada à lei do lucro, muito mais que à eficiência social. A distância entre a moradia dos pobres e seu lugar de trabalho tem a mesma explicação e o mesmo resultado, do mesmo modo que a localização de atividades econômicas complementares. Isso encarece os transportes urbanos e o custo das utilidades.

Além disso, de acordo com o mesmo autor, o poder público também colabora para a supervalorização de certas áreas, para o melhor êxito da especulação, para o empobrecimento cumulativo das populações. De acordo com Santos (2012a, p.143), “ao empobrecimento pela economia, isto é, pelo mercado, junta-se o empobrecimento pela má organização do território pelo poder político”. Como afirma o autor (p.143), “morar na periferia é condenar-se duas vezes à pobreza”:

À pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modo territorial. Este afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público (*idem*, p. 143-144).

Gutiérrez (2010a) afirma que as dificuldades, desigualdades e exclusões que a localização geográfica gera habitualmente para ser cidadão, são duplicadas pela distância política, dado que viver no centro ou na periferia não só gera distâncias aos bens e serviços necessários para uma vida digna, mas ao mesmo tempo, é fonte do distanciamento das pessoas de suas opções políticas:

Las dificultades, desigualdades y exclusiones que genera la ubicación geográfica para ser ciudadano habitualmente son duplicadas por la distancia política, dado que vivir en el centro o en la periferia no sólo genera distancias de los bienes y servicios necesarios para una vida digna, sino que a la vez, es fuente del distanciamiento de las personas de sus opciones políticas (*idem*, p.19).

Essas ideias do autor também são embasadas em Santos (2012a), quando analisa a condição territorial como componente da cidadania e afirma que “morar na periferia é condenar-se duas vezes à pobreza” (*idem*, 143). Segundo afirma Gutiérrez (2010a, p.21):

Es allí donde puede o no ser efectivamente ciudadano; donde se concreta la práctica de su ciudadanía; donde es posible la construcción democrática anhelada; donde podrá o no contribuir, individual y colectivamente, a mejorar los niveles de bienestar general, siendo, como un todo, producto del territorio, desde el territorio y para el territorio, bajo la sombra y a propósito de las tendencias contextuales. Este ciudadano requiere del lugar, del espacio geográfico semantizado para actuar como tal; el ejercicio de su ciudadanía también tendrá clara referencia territorial; en consecuencia, igual acontecerá con la democracia.

Isso fica evidente, quando analisamos o local de que falamos, e podemos observar e analisar nos próprios trabalhos realizados pelos alunos, em que falavam sobre as condições de vida no bairro, e suas percepções sobre estas.

Nos trabalhos apresentados a seguir, realizados previamente na escola, pelos alunos, no ano de 2015, através de entrevistas aos moradores do bairro, podemos ter uma ideia de como são as condições de vida em Jardim Palmares. As ruas pelas quais passamos e as pessoas entrevistadas, são todas no entorno da escola, e onde muitos dos alunos moram também. Seguem as sínteses dos trabalhos:

### **Relatório 1**

Baseando-se nos fatos que a turma 1901 relatou na entrevista no dia três de setembro, descobrimos que em alguns lugares do bairro de Jardim Palmares, moradores sofrem com a falta de saneamento básico, falta de postes de luz, de água tratada, de rede de esgoto, falta de postos de saúde, escolas municipais, estaduais, creches, asfalto e etc. São condições muito precárias nesta parte do bairro.

Aqui está uma prova disso, esgoto a céu aberto, ao lado das casas das pessoas, causando focos de mosquitos e mal cheiro no lugar, além de possibilidade de contaminação de crianças e moradores:



Imagem 3: Esgoto a céu aberto. Fonte: Foto tirada pelos alunos no dia do trabalho de campo (2015).

Nessa rua, entrevistamos P., um senhor de 82 anos, que mora no bairro há dois anos e construiu sua casa própria. Ele relata que morava em uma favela na zona norte do Rio, que foi desocupada pela prefeitura por motivo de obras, os moradores então foram obrigados a sair de suas casas e alguns até receberam uma indenização, mas segundo o senhor, muito pequena, e não dava pra comprar outra casa em um local próximo de onde ele morava. Então, ele se viu obrigado a procurar um pedaço de chão onde o dinheiro dava pra comprar e por isso veio para essa área.

Esse também é o caso de muitos moradores do nosso bairro e de alguns dos nossos colegas da escola, principalmente os que moram nessa parte do bairro, conhecida como “invasão”, onde a situação das moradias é precária e não tem nenhum tipo de estrutura como asfalto, água encanada, postes de iluminação, etc. e esse local fica bem próximo à nossa escola, a apenas quatro ruas atrás do prédio da escola. É uma área abandonada, muito triste e ficamos muito triste quando entramos lá e vimos a situação das pessoas e conversamos com elas. No nosso grupo não tem ninguém que mora nessa parte, mas sentimos que precisamos fazer alguma coisa, não pode haver uma desigualdade tão grande, as pessoas vivem muito mal ali.

E assim, começa a entrevista. Perguntamos ao senhor P. o que ele achava do bairro e o que ele poderia nos falar, então ele começou a falar sobre os problemas do bairro: “a iluminação não funciona, falta luz com frequência, a coleta de lixo é regular, feita 2 vezes na semana. As ruas não são asfaltadas, o abastecimento de água não é regular, falta água com frequência, a qualidade da água é péssima, o acesso a transporte público não é bom, não pego muito transporte público por conta da minha idade, mas quando uso, uso mais a Van, porque os ônibus demoram muito a passar e o ponto é longe. Não há saneamento básico e nem tratamento de esgoto nas casas e o esgoto na rua entope frequentemente. Não há creches públicas suficientes no bairro, mas as que tem são boas e atendem bem a população, não há escolas estaduais nenhuma no bairro, de ensino médio. Não há hospitais no bairro, há um posto de saúde e uma clínica da família, o atendimento do posto é satisfatório, mas o atendimento da clínica é ruim, não tem atendimento de emergência no bairro, e se precisamos de atendimento de emergência temos que ir pra hospitais longe, em Santa Cruz ou Campo Grande, e se for à noite ou na madrugada não há transporte público pra se chegar, tem horário na madrugada que não circula ônibus, só volta a circular às cinco da

manhã e é bem demorado. Não há praças boas, tá tudo quebrado e cheio de mato, fora que é perigoso, nem outras opções de lazer no bairro”.

Para o Sr. P., os problemas que mais afetam o bairro são falta de asfalto, água sem tratamento, falta de luz, postes e saneamento básico. Quando chove inunda as ruas e as casas, e os moradores são obrigados a pisar na água da chuva com esgoto. O que ele gostaria que mudasse no bairro é que fosse colocado asfalto, saneamento básico, iluminação, água e clínicas mais próximas.



Imagem 4: Rua onde mora o senhor P. Fonte: Foto tirada pelos alunos no dia do trabalho de campo (2015).

L., outra pessoa entrevistada que tem 36 anos, mora no bairro há 10 anos em sua casa própria, que foi construída de pouquinho a pouquinho, e na opinião dela a iluminação é horrível, diz ela que a coleta de lixo é regular e passa 3 vezes na semana, as ruas não são asfaltadas, o abastecimento de água não é regular e falta água diariamente, principalmente na parte da manhã, como a água não é tratada prejudica as crianças com doenças, como vermes, febre, dor na barriga, diarreia e etc.

Aqui estão mais algumas imagens registradas no dia da entrevista com os moradores:



Imagem 5: Fossa de esgoto na rua onde mora a entrevistada.  
Fonte: Foto tirada pelos alunos no dia do trabalho de campo (2015).



Imagem 6: Rua onde mora a entrevistada.  
Fonte: Foto tirada pelos alunos no dia do trabalho de campo (2015).



Imagem 7: Lixo jogado próximo ao córrego.



Imagem 8: Esgoto despejado no valão próximo a casa dos entrevistados.

Fonte: Fotos tirada pelos alunos no dia do trabalho de campo (2015).

## Relatório 2

### Levantamentos dos problemas de infraestrutura no sub bairro de Jardim Palmares



Imagem 9: Fotos tiradas pelos alunos do sub bairro Jardim Palmares. Capa do relatório 2. Fonte: Fotos tirada pelos alunos no dia do trabalho de campo (2015).

Essas são fotos das ruas pelas quais passamos e fomos registrando a situação precária nessa parte do bairro, de ruas sem asfalto e esgoto a céu aberto.

Essa entrevista foi feita na comunidade de Jardim Gramado, sub bairro de Palmares, bairro de Paciência, com os alunos da turma 1901, com a ajuda da professora. Foram entrevistadas duas pessoas, A. da Silva morador do bairro há 55 anos e a outra com o nome de J. Silva moradora do bairro há 8 anos. Ambos não estão satisfeitos com a condição do bairro. Abaixo transcrevemos a entrevista com os moradores.

Eles apontam os seguintes problemas: falta de saneamento básico, as ruas sem asfalto, iluminação péssima nas ruas, a falta de água constante e de luz, não há escolas suficientes para atender a população, a necessidade de ter uma escola de ensino médio, pois os alunos ao terminarem seu ensino fundamental serão obrigados a saírem do bairro em busca de estudo, muitos até param de estudar pela a dificuldade. Mais creches no bairro, existem duas mas elas não são suficientes para a quantidade de

crianças, existe um posto e uma clínica no bairro só que o posto não atende a população e a clínica não suporta a quantidade de pessoas existentes no bairro, não existe nenhum tipo de hospital 24h ou para emergência, o mais próximo é o de Vila Kennedy, e os meios de transporte no bairro são de ônibus ou van. Para o ônibus só existem duas linhas, para Campo Grande e Coelho Neto, se forem para outros lugares terão que ir para a Av. Brasil. E no bairro só tem duas praças como meio de recreação, e os brinquedos estão todos quebrados.

No bairro existe um posto de saúde, uma clínica da família, duas escolas de ensino fundamental, uma do jardim (educação infantil até o 5º ano) e o outro ginásio (do 6º ao 9º ano), duas praças, uma associação de moradores, duas creches e ônibus com só duas linhas para Campo Grande e para Coelho Neto.

### Relatório 3

R., com 51 anos e moradora de Palmares há 9 anos, conta que construiu sua própria casa, com muito sacrifício. Mas que as ruas do bairro não são asfaltadas, o acesso ao transporte público é horrível, o bairro não é bem servido de linhas de ônibus, e geralmente os moradores usam o serviço das Vans para se locomover, pois dos transportes públicos são horríveis e demoram muito. Também conta que não há saneamento básico no bairro, o esgoto é jogado direto no valão. Conta Também que não há creches e escolas suficientes no bairro e que a escola mais próxima de ensino médio é o Octávio Malta, localizado na Estrada do Campinho, no bairro de Campo Grande, e para chegar lá os alunos dependem do ônibus. Em relação à Clínica da Família, não há emergência, mas tem consultas médicas. Não há opções suficientes de lazer. Segundo ela, há um abastecimento de água regular, coleta de lixo sempre, três vezes na semana (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira). Para R., não ter asfalto, não ter saneamento básico e a condução ser de péssima qualidade é considerado um problema grave. Ela pede melhoria na condução, asfalto e melhoria no atendimento médico.



Imagem 10: Alunos do 9º ano no momento das entrevistas aos moradores do bairro.

Fonte: Fotos tiradas pela pesquisadora.

Consideramos relevante expor aqui alguns dos trabalhos realizados pelos alunos no bairro, que tornou-se um registro das condições materiais e de infraestrutura do bairro, pelo olhar dos alunos e de alguns dos moradores entrevistados. Mas foi, para além disso, um exercício de reconhecimento do território, e espacialização dos jovens, do reconhecimento das condições de vida em relação ao acesso à bens e serviços públicos no bairro, e um exercício do olhar espacial, especializado sobre as relações que acontecem no território. Foi também um exercício de reflexão sobre tais condições, de se reconhecer o componente territorial de sua cidadania, nos termos de que nos fala Santos (2012a). De reflexão sobre a regulação do território pelo mercado e pelo Estado também, como nos fala o autor, e sobre estas relações de poder

instituídas e também simbólicas, exercidas pelas pessoas numa relação entre a sociedade e o espaço, que se impõe no território. E tudo isso tem que ser discutido quando se fala em cidadania com os alunos, há de se considerar o componente territorial da cidadania, sem o qual, segundo Santos (2012a), não é possível imaginá-la, fica numa vaguidade do conceito, numa cidadania abstrata, numa cidadania de papel.

Nas palavras de Santos:

É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. Vimos, já, que o valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe (SANTOS, 2012a, p.144).

Segundo o próprio autor, isso significa um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam “pontos de apoio”, levando em conta a “densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez”, Santos (2012a, p. 144). Num território, como no caso brasileiro, onde a “localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem” (SANTOS 2012a, p. 144).

E a questão que se coloca é como trabalhar isso, na formação dos nossos alunos? O que pretendemos neste trabalho é discutir formas pelas quais podemos começar a inserir esta discussão, quando pensamos em formar nossos alunos para a cidadania pelo menos, levando em consideração o componente territorial, e o reconhecimento não só de condições materiais que se impõe naquele território, mas a reflexão sobre estas relações de poder simbólicas, bem como o reconhecimento de suas territorialidades.

### **3. 3 A Geografização da cidadania e a pedagogia da autonomia: caminhos para uma cidadania territorializada**

Segundo Santos (2012a, p.150), a geografização da cidadania supõe que se levem em conta pelo menos dois tipos de *franquias*, a serem abertas a todos os indivíduos: os “direitos territoriais” e os “direitos culturais”, entre os quais, o direito ao entorno.

A distribuição atual dos serviços está gritantemente em desacordo com as exigências presentes das populações, mas também compromete seu futuro, como afirma Santos (2012a, p. 151). Assim, para que esses serviços constituam um direito inseparável da condição do cidadão – isto é, aquele que é igual em deveres e direitos a todos os demais – uma regulamentação constitucional, e não apenas legal, deve se impor.

Segundo as ideias de Santos (2012a), a Constituição deverá (deveria) estabelecer as condições para que cada pessoa venha a ser um cidadão integral e completo, seja qual for o lugar em que se encontre. E para isso, esta, “deverá traçar normas para que os bens públicos deixem de ser exclusivamente dos mais bens localizados” (p.151), e ainda:

O território, pela sua organização e instrumentalização, deve ser usado como forma de se alcançar um projeto social igualitário. A sociedade civil, é, também, território, e não se pode definir fora dele. Para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da cidadania abstrata à cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada (idem, p.151).

E ainda:

Há desigualdades sociais, que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. A República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam (idem, p.151).

Todas as questões levantadas não podem estar de fora em nosso fazer pedagógico diário, e é mesmo impossível que estejam. Quando saio de casa para trabalhar e entro naquele bairro, penso em como falar com os alunos, como falar de cidadania com eles? Como leva-los a refletir sobre tudo isso, sobre as relações de poder ocultas no território, pelas forças do Estado e do mercado? Não é possível ignorar as condições sob as quais estão vivendo. E isso foi o que me levou a refletir que é justamente utilizando a questão do território deles, e as relações que se estabelecem ali, é que poderia ser um caminho. Trabalhar com esses alunos o componente territorial da cidadania, a geografização da cidadania, como afirma Santos (2012a), se abriu como um caminho para o meu trabalho pedagógico com esses alunos.

Na busca de uma alternativa para se pensar todas essas questões e o papel da educação nesse processo, lembramos de Dowbor (2006, p. 13) que qualifica a educação como “formadora e transformadora”, tal como é concebida por Paulo Freire. “Diante da desolação causada pela pobreza vivida por tantos e a insuportável visão da avidez que cerca o lucro, a mudança é a potência da ação educativa” (Idem, p. 112). Deste modo, a educação não apenas *forma*, ela também *transforma*. Como afirmam Berino e Silva (2010, p.2):

A educação não responde apenas ao apetite estritamente intelectual (saber mais). Ela tem também a faculdade de integrar os atos de mudança. Nem sempre é vista assim, é verdade. É que a ideia sozinha de “formação” parece indicar que o caráter supremo da educação é a do “aperfeiçoamento”. Diante dos valores e condutas propagados na sociedade, a *boa educação* é aquela que faz o indivíduo aderir a princípios consolidados. Mas a intenção de promover a educação pode explicitar, com a insatisfação que nos causa a forma como o mundo hoje existe para grande parte das pessoas, seu caráter emergente, problematizador e desafiador, voltado para modificações.

Assim, segundo os autores, discutindo o palco de figuração humana do local, quando insurgências são gestadas, reagindo às investidas dos atores sociais, políticos e econômicos que dificultam a arrumação/conserto/manutenção da vida de muitos indivíduos, como no exemplo que oferecem, de uma música (Rap do Silva - MC Bob Rum) que narra: “o *funk* não é modismo/ É uma necessidade/ É para calar os gemidos que existem nessa cidade”, segundo os autores, é a exata tradução do pensamento de Milton Santos (2000, p.54), quando afirma que: “[...] uma sociedade e um território estão sempre à busca de um sentido e exercem, por isso, uma vida reflexiva.” Santos ainda continua seu pensamento:

Neste caso, o território não é apenas o lugar de uma ação pragmática e seu exercício comporta, também, um aporte da vida, uma parcela de emoção, que permite aos valores representar um papel. O território se metamorfoseia em algo mais do que um simples recurso e, para utilizar uma expressão, que é também de Jean Gottmann, constitui um abrigo (idem).

E assim também pensamos em relação às práticas dos jovens em seu território, e a forma como pensam, refletem e se manifestam. Isso pudemos levantar através de atividades propostas aos alunos, e posterior análise destas, que estão no capítulo seguinte, como formas de reflexão dos jovens em suas práticas no território, na busca de sentidos para sua própria realidade, e transformação desta, e para a aprendizagem.

Em harmonia com este mesmo pensamento, os autores Berino e Silva (2010) afirmam ainda que, se na cidade, ações mais agudas do poder são particularmente sentidas por parte selecionada da população, é no âmbito do local (no registro do bairro, da “comunidade”, da favela, da periferia, da “área” etc.) que essas práticas são vividas com maior intensidade e ali a palavra solidariedade dá sentido à formas coletivas de proteção, reclamação e luta e teríamos assim, “aquilo que de forma muito instigante, para os leitores da Paulo Freire, Milton Santos vai chamar de uma *pedagogia da existência*” (idem, p.2).

Segundo Santos (2000), crescentemente reunidas em cidades cada vez mais numerosas e maiores, e experimentando a situação de vizinhança, as pessoas não se subordinam de forma

permanente à racionalidade hegemônica e, por isso, com frequência podem se entregar a manifestações que são a contraface do pragmatismo. Assim, segundo o autor, junto à busca da sobrevivência, vemos produzir-se, na base da sociedade, um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos. Nas palavras de Santos (idem p. 56), esse é, também, “um modo de insurreição, com a descoberta de que, a despeito de sermos o que somos, podemos também desejar ser outra coisa”. E:

Nisso o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência *naquele* espaço exerce um papel revelador sobre o mundo (idem).

Conforme analisa Santos, e cabe aqui um pequeno destaque, quanto a esse viés da escalaridade da cidadania, o “cidadão do lugar” pretende instalar-se também como “cidadão do mundo”. A verdade, porém, segundo o autor é que o “mundo” não tem como regular os lugares. Em consequência, a expressão cidadão do mundo torna-se um voto, uma promessa, uma possibilidade distante. Como os atores globais eficazes são, em última análise, “anti-homem e anticidadão, a possibilidade de existência de um cidadão do mundo é condicionada pelas realidades nacionais. Na verdade, o cidadão só o é (ou não o é) como cidadão de um país” (idem, p. 55).

Segundo o autor (idem), ser “cidadão de um país”, sobretudo quando o território é extenso e a sociedade muito desigual, pode constituir, apenas, uma perspectiva de cidadania integral, a ser alcançada nas escalas subnacionais, a começar pelo nível local. “Esse é o caso brasileiro, em que a realização da cidadania reclama, nas condições atuais, uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político” (idem).

Para Santos (idem), a multiplicidade de situações regionais e municipais, trazida com a globalização, instala uma enorme variedade de quadros de vida, cuja realidade preside o cotidiano das pessoas e deve ser a base para uma vida civilizada em comum. Assim, segundo o autor, a possibilidade de cidadania plena das pessoas depende de soluções a serem buscadas localmente, porém, desde que, dentro da nação, seja instituída uma federação de lugares, uma nova estruturação político-territorial, com a indispensável redistribuição de recursos, prerrogativas e obrigações.

Trata-se, como aponta o autor, de uma construção de baixo para cima cujo ponto central é a existência de individualidades fortes e das garantias jurídicas correspondentes. Para ele, a base geográfica dessa construção seria o lugar, ou nesse viés, o território, considerado como espaço de exercício da existência plena. Estamos, porém, muito longe da realização desse ideal. Como, então, poderemos alcançá-lo? Ou pelo menos buscar caminhos para tal?

Segundo Santos (2000, p. 56), começou a se instalar na sociedade, um dado comum a todas as pessoas, não importando a diferença de suas situações, que é a descoberta, autorizada pelo cotidiano, da não-autonomia das ações e dos seus resultados. Mas uma coisa é essa descoberta e outra é ultrapassar a descoberta da diferença e chegar à sua ampliação de consciência<sup>17</sup>. Para o autor, “a consciência da diferença pode conduzir simplesmente à defesa individualista do próprio interesse, sem alcançar a defesa de um sistema alternativo de ideias e de vida” (idem):

De um ponto de vista das ideias, a questão central reside no encontro do caminho que vai do imediatismo às visões finalísticas; e de um ponto de vista da ação, o problema é ultrapassar as soluções imediatistas (por exemplo, eleitoralismos interesseiros e apenas provisoriamente eficazes) e alcançar a busca política genuína e constitucional de remédios estruturais e duradouro

<sup>17</sup> Partindo do princípio que todo ser é ser consciente, dentro dos preceitos de Paulo Freire, e que dela não prescinde. O que há sempre é a possibilidade da sua expansão pessoal e coletiva.

(idem, p. 55-56).

Assim, Santos (idem, p. 57), levanta a questão que também nos intriga, e nos permeia nesta pesquisa, de que o problema crucial é: “como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência”. E aí, o autor aponta um caminho, segundo ele:

Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia (idem).

Tendo como base esta perspectiva, de que a existência é produtora de sua própria pedagogia e das questões discutidas até aqui sobre o território, e deste como componente da cidadania, pensamos, no trabalho com os alunos, numa práxis que leve em conta o reconhecimento do território como primordiais para as vivências e as práticas educativas no ensino de geografia, para uma formação voltada à cidadania. Assim, a partir do reconhecimento dos jovens alunos de seu território, das relações de poder estabelecidas, materiais ou simbólicas, da reflexão sobre as forças do mercado e do Estado que, de certa forma, regulam o território, e das formas de transgredir esta ordem imposta, e lutar por uma vida cidadã, se mostrou um caminho potencial pedagógico ao meu fazer em sala de aula com esses alunos, e da minha preocupação de como eles saem da escola, sem ter a noção muitas vezes de nada disso, e ao mesmo tempo em que se mostrou também empoderador para eles, de se tornarem sujeitos ativos na construção de sua cidadania e capazes de intervir em sua própria realidade. Revelou-se assim, uma forma de reconhecimento sobre o território e de suas identidades e de reflexão sobre este.

Nesta perspectiva, trazemos as ideias de Gutiérrez (2009; 2010) sobre o cidadão territorial que estão em consonância com Santos (2002a), e nos dá bases para analisar a cidadania dos alunos, num viés voltado para a busca de uma práxis de cidadania, a territorial.

Segundo Gutierrez (2010b, p. 4), são vários os enfoques políticos clássicos de cidadão<sup>18</sup>:

Existen diversas concepciones clásicas de ciudadano: republicano, liberal, comunitario; una más integral, contemporánea y adecuada al reto de construir la democracia real: el ciudadano territorial. Esta última alude al ciudadano que se forma, al ciudadano que no nace sino que se hace.

A categoria de cidadão que o autor enfoca portanto é de uma concepção de um cidadão mais integral, contemporâneo e adequado ao objetivo de construir a democracia, segundo ele, o cidadão territorial. Cidadão este que não nasce cidadão, mas que se forma.

Segundo Gutierrez (2010a, p.20), o cidadão territorial:

no es sólo el cívico, ni el buen ciudadano: aquel que posee un conjunto de conocimientos y actitudes que le permiten cumplir con los derechos y las obligaciones establecidos, y ejercer prácticas que propicien la relación consigo mismo y con el otro; no se trata simplemente del que participa en la política y en los fenómenos sociales, que ama la patria, practica la cortesía, fomenta el conocimiento de la historia, conoce y aplica las reglas de interacción social, otorga importancia al Estado, reconoce y respeta al ser humano, la familia y exalta valores altruistas; no es solamente el virtuoso, creyente en el interés

---

<sup>18</sup> De acordo com Gutiérrez (2010a, p.20), “son varios los enfoques políticos clásicos de ciudadano: republicano, liberal y comunitario (Bobbio, 1987; Ovejero, 1993; Papacchini, 1997; Kymlicka & Wayne, 1997; Cortina, 1998; Gallardo, 2007). Segundo o autor, “el ciudadano republicano tiene como principio la exaltación del ciudadano virtuoso; el individuo tiene que participar en la hechura de las políticas públicas; el liberal plantea que éste es egoísta, consumidor, paga impuestos y vota por lo que más le convenga; el comunitario se identifica con un grupo, no con la totalidad social” (idem).

colectivo, en la solidaridad, en el bien de todos, con juicios concretos e innovadores, apostándole a un orden social, público y moral. Se refiere al ciudadano que se forma, dado que no todas las personas son ciudadanas (Santos, 1998) (ídem).

Desta forma, entendemos que a ideia do cidadão territorial, de que trata Gutierrez, não está relacionada apenas aquela concepção do “cidadão cívico”, nem a do chamado “bom cidadão”, que seria aquele que cumpre com os direitos e as obrigações estabelecidas, que ama a pátria, nem a ideia simplesmente de um cidadão “virtuoso”, que acredita no interesse coletivo, na solidariedade, no bem de todos. Mas antes, se refere ao cidadão que é formado, consoante com a ideia de cidadão de que Santos (2012a) nos fala.

Assim, Gutiérrez, baseado na ideia cidadão que Santos nos traz, de um cidadão que se forma, traz essa concepção de cidadão mais integral, abrangente, contemporânea e pertinente ao desafio de se construir a democracia real, diferente das ideias clássicas de cidadão, como o “cidadão republicano”, ou o “cidadão liberal” ou mesmo o “cidadão comunitário” (GUTIÉRREZ, 2010b, p. 4). A concepção de cidadão territorial alude ao cidadão que se forma, que é formado, não a um cidadão que já nasceu cidadão por nascer em determinado lugar, como Santos (2012a) também aponta, mas que se faz cidadão, pela sua formação.

Como afirma Gutiérrez (2010a, p.20), pelo fato de nascer, de ingressar à sociedade humana, em um determinado contexto, particularmente o democrático, os indivíduos têm direitos inalienáveis e, por tanto, devem-lhes ser garantidos:

Por el hecho de nacer, de ingresar a la sociedad humana, en un determinado contexto, particularmente el democrático, los individuos tienen derechos inalienables y, por tanto, les deben ser provistos. Nacer y vivir en un momento dado, en un lugar determinado, implica asumir, con los demás individuos, una herencia moral portadora de prerrogativas y de deberes. Prerrogativas, como el derecho a una vivienda que le proteja de la lluvia, del calor y del frío; derecho a la alimentación; derecho a la educación; derecho a la salud; derecho al trabajo, a la justicia y a la libertad; es decir, derecho a una vida, a una existencia digna, en marcos preestablecidos.

Porém, na prática, como afirma Gutiérrez, nem todos esses direitos inalienáveis são garantidos, como também nos revela Santos (2002a). Por isso, estes autores afirmam que o cidadão não nasce na sociedade, tendo seus direitos garantidos pelo Estado, como um processo natural, assim como proclama a Constituição. Mas ao contrário, o cidadão se forma, o cidadão territorial especialmente, esse cidadão se forma cidadão, pelas possibilidades na aprendizagem.

Nesta perspectiva de cidadania, entendemos então que o fato de nascer em determinada sociedade, não garante o direito de ser cidadão à todos, como muitas vezes é proclamado, como se fosse uma condição natural. Nem todos tem aqueles direitos descritos na Constituição como direitos de todos os cidadãos, por isso, muitas das vezes se diz e se escuta que a cidadania no Brasil é de “papel” (Dimenstein, 1993). Entendemos assim de que perspectiva de cidadão estamos trabalhando neste estudo, tentando analisar e apreender nas práticas de ensino de geografia na sala de aula, levando em consideração o componente territorial como parte da formação do cidadão, este é o cidadão que é formado, o cidadão territorial, como afirmam Santos (2002a) e Gutiérrez (2010a), e que luta por conquistar sua cidadania no cotidiano. E que se não tem consciência desta, se não foi formado levado a pensar e refletir sobre ela, como pode lutar para alcança-la? Nas palavras de Gutiérrez (2010b, p.4):

Ello no hace al individuo ciudadano; le hace titular de derechos y deberes, parte de una sociedad humana que, si se trata de una sociedad democrática, le debe asegurar su libertad de ser, hacer y pensar; al tiempo, le demanda y requiere el cumplimiento de los deberes que le son propios. Por tanto, se existe como individuo, como ser humano; ser ciudadano es una categoría que no viene dada, que se puede alcanzar, que se conquista mediante la lucha cotidiana; este ciudadano, se forma.

Como aponta o autor, ter acesso aos direitos e cumprir seus deveres, não faz do indivíduo um cidadão, isso o faz titular de direitos e deveres, parte de uma sociedade que, se se trata de uma sociedade democrática, deveria lhe garantir sua liberdade de ser, fazer e pensar; ao mesmo tempo que lhe demanda e requer o cumprimento dos deveres que lhe são próprios. Por tanto, assim, existe apenas como indivíduo, como ser humano. Como afirma o autor, ser cidadão é uma categoria que não vem dada, que pode ser atingida, que se conquista mediante a luta cotidiana.

Sobre esta categoria de cidadão, o autor nos traz a compreensão de que entre a realização plena do indivíduo e o alcance da categoria de cidadão encontram-se as organizações, de todo tipo, que estruturam a vida social, em um momento e um lugar determinado, e que é também através da relação com outros de maneira organizada, em suas práticas sociais, que se adquire a categoria de cidadão territorial:

Entre la realización plena del individuo y el alcance de la categoría de ciudadano se encuentran las organizaciones, de todo tipo, que estructuran la vida social em la sociedad considerada, en un momento y un lugar determinados. Es através de la relación con otros de manera organizada, en sus prácticas sociales, así las cosas, que puede adquirirse la categoría de ciudadano territorial (GUTIERREZ, 2010, p.20-21).

Segundo Gutiérrez (2010a), portanto, o cidadão territorial trata-se de um cidadão possuidor de características diversas, produto de uma combinação abrangente de concepções clássicas e renovadas, um cidadão alternativo, quiçá mais contemporâneo:

Se trata de un ciudadano poseedor de características diversas, producto de una combinación integral de las concepciones clásicas y renovadas vigentes; un ciudadano alternativo, quizá más contemporáneo, al estar enmarcado por el contexto descrito: el ciudadano territorial que, por serlo precisamente, está en condiciones de conjurar su papel democrático, participativo, social, político activo y crítico que se le ha endilgado; capaz de ejercer la ciudadanía requerida para construir el anhelo democrático (ídem, p.21).

Sendo entendido assim, como um cidadão, que formado para tanto, seja capaz de exercer seu papel democrático, participativo, social, político, ativo e crítico, para a construção e o exercício da cidadania, e exercendo-a para transformar a realidade. Assim, cidadãos capazes de transformar a realidade, arraigados crítica e dinamicamente ao território habitam, a partir de múltiplas e diversas territorialidades. Como aponta Gutiérrez (2010, p.21):

Se trata de un ciudadano resultado de la combinación entre categoría y actividad, dado que, como tal, conocedor y en posesión de instrumentos para la acción, dispuesto a la transformación del territorio ejerciendo la ciudadanía mediante las diversas territorialidades, no es sólo un estatus, una condición básica, normativa y jurídica (Magendzo, 2004); es, a la vez, una praxis que subvierte el orden injusto e inequitativo establecido, una manera de vivir en medio de las diferencias y la diversidad, una forma de actuar individual y colectivamente en marcos éticos, para transformar de modo positivo la realidad.

É assim, um cidadão produto da combinação de vários elementos, de sua formação e intervenção. É uma vez que, conhecedor e de posse de instrumentos de ação, exerce sua cidadania através das várias territorialidades, numa prática que subverte a ordem injusta e desigual estabelecida, um modo de viver no meio das diferenças e da diversidade, uma maneira de agir individual e coletivamente em quadros éticos para transformar positivamente a realidade. Assim:

Ciudadanos territoriales: democráticos, participativos, sociales, políticos, activos y críticos; dispuestos a ejercer una ciudadanía renovada –además de legal, actitudinal, política y crítica-; capaces de convivir en medio y a propósito de las diferencias, la diversidad y pluralidad propias de los humanos y del conflicto que ello implica, de manera connatural, al interrelacionarse;

motivados para la convivencia en función de las relaciones interpersonales, el respeto por la diferencia, los liderazgos, la estima y la autoestima, el clima y la cultura societal; y, ante todo, motivados para contribuir a la construcción del proyecto político democrático como ideal posible (GUTIÉRREZ, 2011, p.4-5).

Nesta perspectiva, o autor traz o sentido de cidadão territorial como aquele cidadão que se apropria do território, critica, dinâmica e livremente, dotando-o de sentido, encontrando motivação e estímulo para o exercício de sua cidadania, e, em consequência para a construção do projeto democrático. Como elucida:

Se trata del ciudadano que semantiza el territorio, quien si arraiga critica, dinámica y libremente al lugar, al espacio al que pertenece, dotándolo de sentido, encontrando motivación y estímulo para el ejercicio de su ciudadanía y, en consecuencia para la construcción del proyecto democrático (GUTIÉRREZ, 2010, p. 21).

Assim, este cidadão se relaciona com o lugar, com o espaço geográfico apropriado, no seu componente territorial, para exercer sua cidadania, e por isso, o exercício de sua cidadania, de acordo com o autor, também terá clara referência territorial; em consequência, igual acontecerá com a democracia.

De tal modo, estudar o território, fazer do território, de suas características e de seu processo de constituição objeto de estudo, contém, segundo Gutiérrez (2010, p. 20), potencialidades pedagógicas para, motivar e incentivar o sujeito, individual e coletivamente, desde processos formativos, a aspiração de atingir a categoria de cidadão, exercer a cidadania e contribuir à consolidação de um projeto político, no âmbito da América Latina, o democrático

La conclusión es evidente: estudiar el territorio, hacer del territorio, de sus características y de su proceso de constitución objeto de estudio, contiene potencialidades pedagógicas para, desde procesos formativos, motivar e incentivar al sujeto, individual y colectivamente considerado, en su aspiración de alcanzar la categoría de ciudadano, ejercer la ciudadanía y contribuir a la consolidación de su proyecto político; en Latinoamericana, el democrático.

Como afirmam Santos (2012a) e Gutierrez (2010a), não se nasce cidadão, o cidadão se forma. Gutiérrez (2010, p.22), afirma que ser cidadão:

Es una manera de ser, una conducta, un modo de vida que se aprende y se fortalece con la práctica y puesta en escena del ejercicio ciudadano territorial, de la ciudadanía territorializada. Para alcanzar esta categoría de ciudadano y obtener los fundamentos para el ejercicio de la ciudadanía renovada, soporte de la democracia territorial, se requiere de una formación adecuada, de una fundamentación íntegra y de escenarios que las propicien; se exige que, en los procesos de formación ciudadana, se incorpore la estrategia pedagógica derivada de la independencia ciudadanía-territorio, para forjarlos, crear la ciudadanía renovada planteada y gestar la democracia territorial que se anhela.

Sendo assim, afirma o autor que, atingir esta categoria de cidadão e obter os fundamentos para o exercício da cidadania renovada, suporte da democracia territorial, requer uma formação adequada. Para tal, exige-se que, nos processos de formação cidadã, se incorpore a estratégia pedagógica derivada da interdependência cidadania-território, para os forjar, criar a cidadania renovada proposta e gestar a democracia territorial que se almeja. Claro que todas essas propostas trazidas pelo autor nos são instigantes, porém o desafio que se coloca, é justamente de como seria possível colocar em prática estas ideias, de que forma podemos pensar em práxis que levem a uma formação para a cidadania com reconhecimento do território.

No âmbito do ensino, a geografia escolar visa instrumentar os cidadãos sobre suas formas de apropriação do espaço, sobre as condições em que vivem, além de conscientizá-los para que estes sujeitos em construção, possam viver como cidadãos reflexivos, críticos,

exercendo sua cidadania (SANTOS, 2012a), e assim, lutarem por sua cidadania que, historicamente no Brasil, lhes foi “negada” (GENTILI & FRIGOTTO, 2000).

Entendemos assim que, segundo Gutiérrez (2009; 2010a; b), a cidadania com aporte dos conhecimentos espaciais levaria a ampliar a escala de ações de intervenção do cidadão, constituindo assim o cidadão territorial. A concepção de cidadania que desejamos discutir nesta pesquisa, é a de uma cidadania exercida como expressão e através das várias territorialidades, no sentido da apropriação do território pelo cidadão, que o dota de sentidos, num viés não apenas político, mas também cultural. Assim, trabalharmos com o conceito de cidadão territorial de Gutiérrez (2009; 2010; 2012), visto que é nesta categoria de cidadão que nos pautamos como referencial, para discutirmos a ideia de formação cidadã, como potencial pedagógico no ensino de geografia.

Sonhar com cidadania plena em uma sociedade pobre, em que o acesso aos bens e serviços é restrito - o direito à uma educação de qualidade, à cultura, à um trabalho com condições justas, enfim, - os direitos sociais sobretudo, são restritos, seria uma realidade bem distante. Contudo, os avanços da cidadania, se têm a ver com a riqueza do país e a própria divisão de riquezas, dependem também da luta e das reivindicações, da ação concreta dos indivíduos (PINSKY; PINSKY, 2008). Assim, entendemos que a cidadania se faz através de uma luta cotidiana, política e social.

Ao se pensar nessas questões, apontamos o papel dos professores e educadores como sujeitos em suas práticas crítico-reflexivas, e da escola e do ensino de geografia, no processo de formação, a partir da construção de conhecimentos, de sujeitos de posse crítica desses processos, capazes de refletir criticamente (FREIRE, 2006), num processo de autonomia e emancipação (BEAL 2002; FREIRE, 2006; SANTOS 2012a), de se tornarem sujeitos ativos na construção de sua cidadania e capazes de intervir em sua própria realidade (FREIRE 2006; SANTOS 2012a), a partir dos processos de formação cidadã dirigidas a formar cidadãos, criar cidadania e fomentar cidadania no território, cidadãos territoriais (Gutiérrez, 2009; 2010a; b; 2012), instrumentados, apropriados e dispostos a sentir, habitar e explorar a ação transformadora de sua realidade sócio territorial.

### **3. 4 Espacialidades dos Jovens e suas vivências no território: caminhos para se trabalhar a cidadania no ensino de geografia**

Como aponta Cavalcanti (2013), os jovens, ao circular pela cidade, pelo bairro, em grupos identitários, expressam em seus comportamentos e práticas leituras e escrituras de suas próprias vidas e de suas concepções sobre elas. De acordo com Oliveira (2007), os jovens usam seus corpos e a cidade para realizar essas leituras e escrituras, assim, o modo pelo qual percebem o mundo, a cidade e a si próprios está inscrito nos seus corpos e nos espaços da cidade. As técnicas usadas no corpo, como grafismos, adereços, cores e cortes de cabelo são elementos que, articulados, definem um grupo e o identificam; da mesma forma que a apropriação, a ocupação, e a produção de marcas na cidade (como pichações e grafites, movimentos, reuniões políticas, religiosas ou de lazer, manifestações artísticas de música e dança também são importantes nesse processo de identificação. Os jovens participam assim, das práticas espaciais constituidoras de territórios.

Segundo Cavalcanti (2013), as cidades são espaços propícios para a formação de diferentes territórios em seus inúmeros pedaços, partes, lugares, onde esses sujeitos sociais podem se agrupar e realizar suas práticas e seus processos de identificação, formando relações com outras partes da própria cidade ou de outros lugares, num jogo multiescalar de territorialidades. Assim como afirma Cavalcanti (2013, p.118), acontece com os diferentes grupos conhecidos de jovens, como o *hip-hop*, o *funk*, grupos religiosos, torcidas de futebol, que resultam de práticas de grupos com vinculações em redes, em grande parte virtuais, às

vezes globais, mas que se delineiam no cotidiano dos territórios por eles constituídos nos locais.

Alguns geógrafos têm contribuído significativamente para a reflexão sobre essas práticas, como Haesbaert (2002), Saquet (2009) e Souza (2007), salientando os conceitos de território e de territorialidade. Eles destacam aspectos diferentes do conceito e dos territórios analisados, mas concordam no entendimento de que, no mundo da chamada globalização, há constituição de múltiplas territorialidades, flexíveis, tecidas na trama multiescalar de relações sociais, de redes, de nós. Esse conceito de território vinculado às relações de poder, à estratégia de grupos sociais, mobilizado em contextos históricos e geográficos determinados, na produção de identidades, de lugares e de territórios, no controle do espaço, ajuda a compreender as práticas espaciais dos jovens.

Segundo Cavalcanti (2013), em um estudo sobre a espacialidade dos jovens nas cidades contemporâneas, afirma que os jovens são agentes do processo de produção e reprodução do espaço urbano, pois em seu cotidiano fazem parte dos fluxos, dos deslocamentos, da construção de territórios, criam demandas, imprimem identidades e dão movimento aos lugares.

Essa produção/reprodução se articula a diferentes modos de inserção desses jovens, dependendo de condição socioeconômica, gênero, etnia, raça, opção religiosa, orientação sexual e sua vinculação a diversos grupos ou “tribos” mais específicos. Assim, de diferentes maneiras, buscam constituir seus territórios em espaços públicos ou privados, na rua, no clube, no baile, na praça, na escola, imprimindo neles suas marcas. É nessa teia que os jovens constituem suas múltiplas identidades (Hall 1997), num movimento dialético com a cidade e o território onde vivem, transformam-no e transformam-se constantemente, produzem espacialidades ao se produzirem, produzem culturas, produzem e consomem a cidade, constroem suas identidades e sua subjetividade com as condições dadas pela espacialidade urbana instituída e dominante, transformando-a em determinadas condições objetivas. (CAVALCANTI, 2013, p.119). Assim, a apropriação territorial feita pelos jovens nesse contexto, ou seja a produção de suas territorialidades pela cidade ou bairro onde vivem, entra em choque com a dimensão política da cidadania, e das condições territoriais desta, de luta pela construção de condições de vida mais dignas.

A respeito de problemas com jovens de camadas mais pobres da sociedade, como é o caso desta pesquisa, Catani & Gilioli (2008) apontam a inexistência de espaços públicos a eles especificamente destinados, por isso, segundo os autores, as gangues e as outras “tribos” urbanas podem ser consideradas estratégias de viabilizar espaços organizados de socialização. As demandas por espaços públicos em bairros da cidade onde vivem as pessoas de menor poder aquisitivo são maiores, se se considera que, neles, a sociabilidade de jovens é mais recorrente.

Esses autores apontam o caso brasileiro, que não é exclusivo, no qual há grande diferença entre os jovens em melhores condições econômicas, no que diz respeito ao acesso à educação e a bens culturais, e os mais pobres, que “dependem de um ensino público com deficiências graves e que têm de abandonar muitas vezes os estudos devido à maternidade precoce ou à necessidade de trabalhar para o sustento próprio e da família (CATANI & GILIOLI, 2008, p.103). E para se trabalhar a cidadania com esses jovens, levando em consideração o componente territorial, é necessário atentar para as condições de vida dos jovens na periferia.

Também nos fala Canclini (2009), da diversidade da condição juvenil. Para isso, faz referência à uma publicação de Rossana Reguillo (*apud* Canclini 2009, p.116-117), que, a par de apresentar heterogeneidades de gêneros, classe e instâncias de inclusão (mercado de trabalho, consumo), assinala uma desigualdade importante:

Existem claramente duas juventudes: uma, maioritária, precarizada, desconectada não só do que se denomina sociedade rede ou sociedade da informação, mas também desconectada ou desafiada das instituições e dos sistemas de seguridade (educação, saúde, trabalho, seguridade), sobrevivendo apenas com o mínimo; e outra minoritária, conectada, incorporada aos

circuitos e às instituições de seguridade e em condições de escolher.  
(Tradução da autora).

Essa desigualdade não pode ser negligenciada quando se analisam as práticas desses jovens e a sua espacialidade urbana, ainda que ela não seja a única questão desse viés. Segundo Cavalcanti (2013), a produção geográfica contemporânea, nessa direção, tem apontado para a busca de diferentes dimensões para compreender a dinâmica urbana, e a especificidade das práticas de jovens. Compreende-se que “de diferentes maneiras grupos desiguais fazem sua leitura da cidade e, ao mesmo tempo, marcam a cidade, escrevem na cidade, inscrevem-se nela, utilizam-se dela, ou seja, eles são responsáveis por uma parte da produção da paisagem, dos lugares, dos territórios e do espaço urbano”. (CAVALCANTI, *ibid.*, p. 120).

Segundo Oliveira (2007), nas últimas décadas, as grandes cidades passam a ter regiões inteiras ocupadas por jovens que as transformam em espaços de lazer e de vida noturna, muitas das vezes, onde podem desfrutar de certa liberdade, onde podem se encontrar para, na rua, festejar e interagir: “nas esquinas se encontram, apropriam-se de território, constroem sua identidade, deixam suas marcas, explicitam suas ideias, exercitam a sensibilidade estética, ocupam a cidade” (*idem*, pp.67-68).

O autor dá destaque para as marcas produzidas por pichações e grafites, afirmando que essa é uma maneira de apropriação ilegal de vias de fluxo, de áreas centrais, resultando, assim, em espalhamento de “assinaturas” pela cidade, que se transformam em “personagens urbanos” que dizem “eu existo”, “eu circulo pela cidade”, “esta cidade também é minha”. Porém, existem também outras formas dos jovens se territorializarem em suas localidades e território, como buscamos apreender e analisar neste estudo.

Portanto, é importante se considerar este fato também sobre o local onde os jovens de que falamos nessa pesquisa vivem e se relacionam, no bairro de Jardim Palmares, em Paciência, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, para entender melhor suas práticas, sua relação, construção e reconstrução do território onde vivem, e poder relacionar as práticas dos jovens com o estudo do território, até para que isto seja motivador para seus estudos, e formação de sua cidadania. E nos perguntarmos na nossa prática, será que a geografia que se ensina nas aulas consegue motivar esses jovens, dessas realidades? Será que a vida cotidiana desses jovens e suas espacialidades pelo território onde vivem e constroem suas territorialidades, não pode ser um caminho para tal estudo e tal motivação, levando-se em consideração um recorte para uma prática mais cidadã?

De acordo com Cavalcanti (2013), a tarefa da escola é promover o desenvolvimento intelectual dos alunos por meio dos conteúdos que veicula. Assim, segundo a autora, o centro da preocupação com a motivação dos alunos é identificar esses elementos nos conteúdos, mais que nas formas, e por isso que a compreensão da espacialidade como um componente do mundo cotidiano dos jovens ganha relevância, pois revela o caráter potencializador daquela motivação.

Como afirma a autora, pode-se supor, que independentemente da diversidade presente na sociedade contemporânea, os jovens, ao entrar nos espaços escolares de qualquer lugar, são portadores dessa espacialidade; por isso, “quando professores de geografia ensinam sobre aspectos da espacialidade geral, estão falando da história dos sujeitos que a configuram, de alguma maneira, estão falando dos próprios jovens, seus alunos” (CAVALCANTI, 2013, pp.121-122). Assim, os conteúdos geográficos ajudam os jovens a compreender sua vida, seu mundo e seu lugar no mundo, e de tal modo, esses conteúdos podem ser motivadores na aprendizagem desses jovens.

Além do que, no próprio território que se forma na escola e também na sala de aula, eles se espacializam, se territorializam, disputam seu território, e isso pode ser observado e usado nas aulas, levando os jovens a refletirem sobre como se territorializam, as formas como o fazem, e as razões que os levam à tal disputa ou territorialização naqueles lugares. Isso pode ser trazido para a própria aula, e analisado e refletido junto aos jovens, para que eles se percebam como

sujeitos, carregados e em construção de suas identidades, produtores de espacialidades diversas, na cidade, no bairro, na escola, na sala de aula; produtores de suas territorializações, e as relações de poder envolvidas nesse processo.

Desse modo, como aponta a autora (*idem*, p. 122), os jovens, ao se apropriar de locais da cidade, os transformam em territórios identificados, partilhados por grupos com a mesma identificação. E assim, afirma:

Essa é, portanto, uma característica relevante a ser considerada na escola: o processo de constituição da subjetividade dos jovens ocorre, em grande parte, como intersubjetividade e requer uma prática espacial que resulte em territorialidades. É importante atentar para o fato de que as práticas identitárias de jovens tem como uma de suas características a “negação” das normas de instituições como a escola. Nesse exercício de negação, os jovens produzem seu espaço vivido (mesmo nos territórios instituídos na própria escola), carregado de vivências gregárias, intersubjetivas e formadoras de territórios (a começar por seus corpos).

Segundo a autora, o “conteúdo” desse espaço pode ser denominado “cultura geográfica de jovens escolares” (*idem*, p.122). E essa cultura pode ser objeto de estudo na escola, como estratégia para “quebrar um antagonismo muitas vezes já estabelecido por eles em relação à instituição e para potencializar suas motivações” (*idem*). Assim, de acordo com a autora, os professores podem então, propiciar a discussão sobre as práticas dos jovens, para aproximar conhecimentos, condutas, no intuito de ampliar seu conceito e suas informações sobre os lugares, identificando e caracterizando os territórios que eles formam, os valores e as regras que seguem nesse território, “considerando suas práticas espaciais urbanas práticas cidadãs, que tem o sentido da copresença, do interesse público, do compartilhamento de demandas diversas com os diferentes segmentos sociais, em detrimento de práticas individuais e particularizadas” (*Idem*. p. 123).

Desta forma, as diferentes experiências de vida dos alunos, experiências espaciais, lugares de vivência, que advêm de uma série de fatores, como classe social, gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, origem geográfica, são parte do currículo a ser praticado pela geografia escolar, como afirma a autora (*idem*, p.123). E essas territorialidades aparecem nas escolas, nas salas de aula, e devem ser aproveitadas e discutidas também para a formação da cidadania.

De acordo com Cavalcanti (*ibidem*), se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno, e só se pode fazer isso se eles se tornarem objeto de seu interesse, é preciso dialogar com ele para refletir sobre a contribuição da geografia em suas vidas. E também, se faz necessário não perder de vista a importância desse conteúdo para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla, daí contemplando a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço global e dos espaços locais (*idem*, p.123).

### **3. 5 Por que aprender e educar no território? Potencialidades pedagógicas do território no ensino de geografia e em processos de formação para a cidadania escolarizada**

Neste trabalho de pesquisa, tivemos como foco a proposta de utilização do território como espaço de aprendizagem. Mas, afinal, por que utilizar o território como espaço de aprendizagem? E voltado para uma perspectiva de formação cidadã? Por que educar no território? Que aprendizagens se constroem a partir dessa estratégia?

Para nos ajudar a refletir sobre estas questões provocativas ou norteadora, e pensar numa práxis que levem em conta o reconhecimento do território e as espacialidades dos jovens num viés para a formação cidadã territorializada, utilizamos como uma de nossas referências, neste tópico, o trabalho do Centro de Referências em Educação Integral<sup>19</sup>. Apesar de ser um trabalho

voltado para propostas de educação integral, que não é nosso caso nesta pesquisa, consideramos relevante as ideias formuladas por tal instituição, que de acordo com a própria, foram estruturadas com base em pesquisas teóricas e experiências nacionais e internacionais, descritas em sua *homepage*. Assim, citamos aqui os sete pontos que organizam a discussão de territórios educativos<sup>20</sup>, segundo a instituição, apresentados no documento.

Esses pontos se mostraram como ideias de metodologias e caminhos que convergem com nossa pesquisa e estão em consonância com as ideias apresentadas por Cavalcanti (2013) no tópico anterior, bem como com as ideias de Santos (2010a) e Gutiérrez (2010), também discutidas neste capítulo. Seguem tais possibilidades, bem como a relevância de se utilizar o território na aprendizagem, e num viés de formação cidadã:

- **Oportunidade para conhecer e reconhecer o território**

Um dos objetivos desta proposta é que os estudantes conheçam o lugar em que vivem. Como é o bairro, que pessoas moram ali, que formas de expressão cultural os moradores utilizam, que histórias são contadas (e que histórias não são). Conhecer o lugar em que vivem é fundamental para que os sujeitos se entendam e a suas próprias histórias, ajudando-os a construir sua identidade, segundo afirma o estudo.

Além disso, o documento afirma que, sair do território próximo e circular por outros lugares da cidade permite que os estudantes tenham contato com outras culturas e experiências. “Circular pela cidade e ver outras formas de organização do espaço, outras manifestações culturais, outra oferta de serviços públicos na cidade auxilia na compreensão da diversidade e das desigualdades que caracterizam nossa sociedade” (p.2).

Entendemos assim, que não apenas os museus, teatros ou outros espaços culturais são importantes, mas também o espaço urbano, as lojas, os shoppings, os estádios, os restaurantes, as lanchonetes, as praças, as escolas, a rua, o bairro, enfim, todos os lugares onde as pessoas transitam, trabalham, se encontram, se desencontram e se divertem, propiciam oportunidades de aprendizagens e ampliação do repertório cultural das pessoas.

- **Construção de sentido para a aprendizagem**

Uma segunda razão para a utilização do território como espaço de aprendizagem, segundo o estudo, é que esta estratégia ajuda os estudantes a construir sentido para o aprender a partir de vivências e práticas culturais concretas, como as relações que estabelecem, os saberes que já trazem para a escola, as crenças e valores com os quais se identificam. De acordo com o estudo, quando os assuntos presentes no território são problematizados pela escola, os estudantes percebem mais facilmente que aquilo que estão aprendendo está de fato relacionado com suas vidas. Como indicado pelo texto Referência para o Debate Nacional,

---

<sup>19</sup> O trabalho em questão é uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), publicado na página em 08/04/2015 e que pode ser encontrado na íntegra em: <http://educacaointegral.org.br/metodologias/porque-aprender-educar-territorio/>.

<sup>20</sup> Para Helena Singer, diretora da Associação Cidade Escola Aprendiz e organizadora da Coleção “Territórios Educativos – Experiências em Diálogo com o Bairro-Escola”, lançado pela Editora Moderna, disponível em: [http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Territorios-Educativos\\_Vol1.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Territorios-Educativos_Vol1.pdf), em entrevista, território educativo é um lugar que atende a quatro requisitos: possui um projeto educativo para o território criado pelas pessoas daquele espaço; agrega escolas que reconhecem seu papel transformador e que entendem a cidade como espaço de aprendizado; multiplica as oportunidades educativas para todas as idades; articula diferentes setores – educação, saúde, cultura, assistência social – em prol do desenvolvimento local e dos indivíduos. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>.

do Ministério da Educação (2009)<sup>21</sup>, sair da escola não significa simplesmente aprender os conteúdos curriculares em outro lugar, mas abrir possibilidades concretas para que os assuntos que interessam às crianças e aos jovens e aqueles assuntos que preocupam a comunidade sejam objeto do trabalho sistemático da escola. Claro que esta proposta, num projeto de educação integral, encontra possibilidades maiores, pela carga horária estendida, porém, é uma proposta a ser pensada com possibilidades de se trabalhar também na educação não integral, como é o caso da escola de onde falamos.

- **Vivência da Cidadania**

Outro aspecto a se considerar diz respeito à educação cidadã. De acordo com o documento, a realização da vida em sociedade acontece nessa dimensão de tempo e de espaço que chamamos território. É nele que as distinções culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. Assim, sair da escola e estar no território permite às crianças e jovens identificar suas características, vivenciar os conflitos que ali se estabelecem e propor soluções para enfrentá-los. Permite também o contato com toda a diversidade que ali se faz presente. Em outras palavras, conforme o estudo, a cidadania somente pode ser construída pela sua vivência. Aprende-se a participar, participando. E a experimentação, pelas crianças e jovens, das questões reais da vida em sociedade, gera oportunidades de aprendizagem que não seriam possíveis no espaço restrito da escola.

- **Valorização da cultura e do conhecimento popular**

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e difusão do conhecimento. De acordo com o estudo, quando a escola, em sua proposta pedagógica, estabelece um diálogo com os saberes das famílias e comunidades, contribui para a efetivação de um currículo que valoriza a cultura e o conhecimento popular tanto quanto os conhecimentos acadêmicos historicamente sistematizados pela humanidade. Paralelamente, estes conhecimentos, construídos no cotidiano do campo e das cidades, tornam-se objeto de novas construções de sentido, sistematizados pelos próprios estudantes em seus percursos de aprendizagem.

- **Outros modos de aprender**

Como aponta o estudo, a escola tem práticas reguladoras que estão impressas em seu espaço e em suas dinâmicas. A forma de distribuição das cadeiras, a posição espacial do professor na sala de aula, os limites físicos do espaço, as regras de barulho ou silêncio são exemplos de como cada unidade ensina os estudantes a se controlarem e controlarem seus corpos para que se adaptem às regras.

Assim, a integração e utilização de outros espaços para a realização de atividades educativas mudam essas dinâmicas. Correr, fazer barulho, pular, sentar em círculo, sentar no chão também são dinâmicas por meio das quais se aprende. Sair do espaço escolar ajuda a construir a noção de que a aprendizagem se dá de múltiplas formas e em diferentes espaços.

- **Direito ao espaço**

Associado a todos esses aspectos já apontados, está presente também o debate sobre o direito ao espaço público. Como afirmado no trabalho, às populações pobres sempre foi negado

---

<sup>21</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf).

o direito à cidade, e, as pessoas de diferentes classes sociais, dada a vulnerabilidade dos nossos territórios, cada vez mais se apartam e se afastam do espaço comum e se fecham em seus lócus privados. Quando a escola intencionalmente reverte essa lógica, e se propõe a ocupar o espaço público juntamente com as crianças e jovens, está lhes garantindo o direito que têm à cidade, reparando, ainda que de forma insuficiente, injustiças historicamente construídas.

Assim, de acordo com o estudo, participar da vida da município, usufruir de seus bens culturais, ocupar praças, circular pelos diferentes espaços públicos são experiências de cidadania que precisam ser garantidas a todas as pessoas.

- **Transformação do Território**

Paralelamente, como afirma o estudo, a circulação das crianças e jovens pelos espaços gera demandas que precisam ser observadas tanto pelo poder público quanto pelos moradores e pelas próprias instituições de ensino: sinalização de trânsito, calçadas, retirada de entulhos, etc. E as possibilidades e ideias apresentadas, podem contribuir, com a circulação dos jovens pelo território, em possibilidades de transformação deste.

Segundo o documento, esses sete pontos apresentados, que expomos aqui, é uma forma de organizar a ideia, mas a transformação de um território em território educativo não se dá por etapas sequenciais. Segundo a instituição, esses objetivos, se assim podem ser chamados, estão intimamente relacionados uns aos outros. Assim, quando falam de construir noções de cidadania, eles levantam também a questão de ampliação do currículo, que inclua os saberes comunitários, para se dar sentido à aprendizagem, porém, isto numa realidade de educação integral, que não é o caso desta pesquisa, por isso não vamos entrar nesta questão. Entretanto, apesar de não ser o mote de nossa pesquisa, cabe destacar essas questões.

No entanto, ter clareza das inúmeras possibilidades de desenvolvimento que se dão quando optamos por aprender no território e o utilizamos num viés de uma formação para a cidadania, pode nos ajudar a dar intencionalidade às ações.

No documento ainda encontramos algumas sugestões de atividades, para instituições educativas compreenderem o território como espaços de ensino e aprendizagem, como afirmam. A seguir expomos tais sugestões, que estão em consonância com nosso trabalho nesta pesquisa, de metodologias e atividades que realizamos com os alunos, as quais apresentamos e analisamos no capítulo próximo:

- Utilização de espaços do entorno da escola para a realização de atividades: praças; parques, quadras, salões, igrejas, bibliotecas comunitárias, clubes, galpões, largos, restaurantes, etc.;
- Realização de atividades para revitalização e ocupação de espaços abandonados ou pouco utilizados no bairro;
- Articulação de agentes do território que possam compartilhar seus saberes em atividades formativas, tanto em oficinas como em rodas de conversa ou apresentações culturais;
- Organização de visitas a museus, parques, clubes, feiras, exposições, natureza local (grutas, cavernas, florestas, etc);
- Problematização do território como conteúdo curricular;
- Articulação com equipamentos públicos, projetos sociais e organizações do território para a oferta de atividades educativas;

– Realização de Trilhas Educativas.

No capítulo seguinte, propomos práxis, através de metodologias e atividades que realizamos com os alunos, que a contribuição do ensino de geografia para a formação da cidadania na escola, pode se dar através do viés do seu componente territorial, numa forma de expressão espacial, territorial, como a ideia trazida por Gutiérrez (2009; 2010), da cidadania territorializada.

## **4. A CIDADANIA TERRITORIALIZADA: caminhos e desafios para seu exercício e sua construção na escola**

*Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade (Fala de um aluno)*

*Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço.*

*(Paulo Freire)*

### **4.1 A turma saiu do papel**

Estamos na Escola Municipal IPEG, localizada no sub bairro de Jardim Palmares, no bairro de Paciência, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Conheci a turma com quem realizei as atividades aqui expostas em fevereiro de 2017, quando se iniciou o ano letivo. Como professora de geografia da turma e pesquisadora, quis entender como eles vivem, entendem a cidadania e o território em suas vidas, na prática. Já vinha exercendo esse viés da práxis professora-pesquisadora, em meu fazer pedagógico, nas minhas aulas, nas turmas e escolas públicas em que venho atuando desde o ano de 2008. E também queria levantar a questão de como e se as aulas de geografia contribuem de alguma forma para alguma noção espacial que eles tenham, apropriação do território, formas de se espacializarem e territorializarem-se, bem como as noções de cidadania que eles tivessem e se esta tinha alguma vinculação com o território.

Além disso, o desafio foi, iniciar toda essa discussão com os alunos, trabalhar essas noções, relacionando também o conteúdo que seria trabalhado ao longo do ano. Seguindo as OCs da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, que orientam os conteúdos a serem trabalhados com os alunos no ano letivo, é sugerido no 9º ano de ensino, que se comece o conteúdo do primeiro bimestre com: “Aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos do continente africano.”<sup>22</sup>

Tendo como algumas das habilidades a serem desenvolvidas através deste conteúdo, segundo o documento:

- Conhecer a diversidade sociocultural do continente;
- Perceber as semelhanças culturais dos povos do continente africano e do Brasil.

Cabe destacar que, como analisado no capítulo dois, por todo esse documento de orientação, encontramos atividades, sugestões de habilidades a serem trabalhadas que dialogam com a formação para a cidadania, em consonância também com o que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, como trabalhado naquele capítulo.

Também vale lembrar, que os conteúdos sugeridos por essas Ocs da prefeitura do Rio de Janeiro, como também descritos no capítulo dois desta dissertação, de se trabalhar a “Formação dos Estados Nacionais”, em que se sugere distinguir os conceitos de “território, Nação e Estado-Nação”, está proposto que se trabalhe no primeiro bimestre do 8º ano do Ensino Fundamental, bem como também os conteúdos “Da bipolaridade à multipolaridade”, em que se sugere trabalhar a “compreensão do processo de formação dos Estados Nacionais” e o conteúdo da “Globalização”, em que se sugere, como habilidade a se desenvolver, “compreender as principais mudanças ocorridas na organização político-econômica do mundo no decorrer do século XX”<sup>23</sup>.

Então, aí me vi num problema. Como trabalhar o conteúdo proposto para eles no 9º ano, no primeiro bimestre, que seria o continente africano e seus aspectos culturais e o socioeconômicos, juntamente com as questões que queria levantar junto aos alunos sobre

<sup>22</sup> As Orientações Curriculares – OCs, onde podem ser visualizados os conteúdos programáticos para o 9º ano do Ensino Fundamental, por bimestre estão no anexo nº 2.

<sup>23</sup> Também podem ser visualizados os conteúdos programáticos para o 8º ano do Ensino Fundamental, por bimestre, no mesmo documento em anexo.

território, apropriação do território e cidadania? Levando em consideração também que no ano anterior, provavelmente, tinham trabalhado a questão do território, nesse viés que é proposto nas Ocs, de território como território nacional e as relações de poder que ali se estabelecem, e o conteúdo da globalização.

O caminho que segui foi, antes de iniciar o conteúdo sobre o continente africano e seus aspectos socioeconômicos e culturais, comecei a dialogar com eles e levantar questões acerca da noção deles sobre território, cidadania, reconhecimento do território, pertencimento, identidade, num viés de uma formação cidadã como é proposta nos documentos oficiais, mas levando em conta o componente territorial da cidadania, como já analisado no capítulo anterior. Para que, após estas discussões e atividades realizadas, fosse iniciado o conteúdo sobre o continente africano e as aproximações e heranças culturais deste com o Brasil, levando em conta aspectos da vida cotidiana desses jovens, e a herança cultural vinda dos povos africanos. Assim, avalei que seria um caminho, até para que a realidade tratada dos povos africanos e seu território, tivesse aproximações com a realidade vivida por esses jovens e suas formas de se espacializarem em seu território, bem como a questão da cidadania, num viés de seu componente territorial<sup>24</sup>.

Para isso, estruturamos um planejamento e atividades que foram realizadas para fazer este trabalho, que serão expostas a seguir.

## 4.2 O percurso das atividades

Logo na primeira aula que tive com eles, no dia três de fevereiro de 2017, como é de costume no meu fazer pedagógico, iniciei algumas conversas e discussões com meus alunos, pedindo que pensassem sobre quais eram suas perspectivas, planos para o futuro, sonhos, objetivos e também como se sentiam em relação a eles mesmos, seus estudos, sua vida. Conduzi esse momento como uma conversa inicial com a turma, pois estávamos começando um novo ano, e eles estavam no último ano do ensino fundamental, e último ano portanto naquela escola. Então pedi que pensassem o que sonhavam e almejavam para seu futuro, que pensassem sobre o que foi conversado e depois, que escrevessem quais eram seus sonhos, perspectivas e objetivos de vida. Pedi que escrevessem em folhas de papel em branco que os entreguei, para que depois eu recolhesse.

A partir desta primeira conversa com os alunos, e após leitura dos registros entregues por eles, que foi feita por mim, ao chegar em casa, pude conhecer um pouco de seus sonhos, perspectivas e sentimentos. A partir daí, comecei a pensar em formas de iniciar com eles a discussão sobre cidadania e território. Aqui, expomos alguns trechos dos registros dessa atividade inicial de conhecimento da turma e primeiras impressões, que seguem:

“Meu sonho daqui há alguns anos é casar, estar formada em uma profissão boa, com o carro que eu sempre desejei e com uma condição financeira legal”.

“Eu sonho em fazer uma faculdade e depois trabalhar e comprar uma casa e um carro e ser feliz com minha família.”

“Sonho em ser jogador de futebol, terminar meus estudos e jogar na Europa.”

“Sonho em morar nos Estado Unidos com uma condição que eu possa me sustentar.”

---

<sup>24</sup> Sendo assim, iniciamos o ano letivo com as atividades propostas sobre território e cidadania, e ao final destas, iniciamos o conteúdo previsto nas Ocs para o primeiro bimestre, “aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos do continente africano”, utilizando as questões e reflexões que tinham sido trabalhadas previamente.

“Eu pretendo estudar muito para alcançar meus objetivos.”

“Meus sonhos são terminar os estudos e conseguir um emprego bom, e me imagino com minha família feliz.”

“Estudar mais para ter um bom emprego e ter uma boa condição. Eu me vejo daqui há alguns anos trabalhando e ajudando meu pai e minha mãe.”

“Quero estudar bastante e dar um boa condição de vida para minha família.”

“Meus sonhos são: ter uma vida boa, comprar uma casa para minha mãe e concluir uma faculdade de medicina.”

“Meu sonho é ser oficial do bombeiro, ter uma família e ser bem sucedido.”

“Quero fazer medicina, ser bem sucedida, alcançar todos os meus objetivos e ter uma família.”

“Meu sonho é ser uma professora de português. Eu me imagino formada e bem de vida.”

“Quero ser enfermeira, casar, trabalhar e ter uma casa própria.”

“Sonho em conseguir passar no concurso para o colégio Pedro II, e fazer faculdade de jornalismo. Sonho trabalhar e morar em outro bairro.”

“Sonho em fazer uma faculdade.”

“Sonho em ser alguém na vida, me imagino bem de vida com uma boa condição financeira.”

“Meu sonho é ser bombeira e ter uma casa na zona sul do Rio e também viajar pelos Estados Unidos.”

Por essas falas dos alunos, podemos perceber que todos falam sobre “sonhos”, projetos de vida, objetivos, mas todos no campo, pra eles, de “sonhos” a serem alcançados. O que talvez possa revelar a dificuldade que eles percebiam em seus caminhos, do lugar onde estão, para chegar a alcançar esses “sonhos”. Também observamos indícios que se repetem nas falas, e assim, tentamos agrupá-las em categorias por aproximação. Por exemplo:

- ❖ “Consumo” e “sucesso”: Alguns falam de vidas idealizadas em um padrão de “sucesso” ligadas ao “consumo”. Quando falam de “condições materiais melhores”, de “comprar uma casa”, “comprar um carro”, “ter uma condição financeira legal”, “ser alguém na vida”, “bem de vida com uma boa condição financeira”, “ser bem sucedida”. Essa visão poderia estar ligada à noção de “consumo” como “cidadania”, e nos leva a pensar do que trata Santos (2010a) que ocorre em nossa sociedade, o problema do “cidadão imperfeito” x o “consumidor mais que perfeito”<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Segundo Santos (2002a, p.47), “a grande perversão do nosso tempo, muito além daquelas que são comumente apontadas como vícios, está no papel que o consumo veio representar na vida coletiva e na formação do caráter dos indivíduos”. Para o autor (idem, p.56), “o consumidor não é o cidadão. Nem o consumidor de bens materiais, ilusões tornadas realidades como símbolos: a casa própria, o automóvel, os objetos, as coisas que dão *status*. Nem o consumidor de bens imateriais ou culturais, regalias de um consumo elitizado como o turismo e as viagens, os

- ❖ “Estudo” e “Profissão”: Elencamos nessa categoria as falas que vão ao encontro ao sonho deles de poder estudar e ter uma boa profissão, conseguindo isso através do estudo. Muitos foram os que falaram do sonho de não parar de estudar, de se qualificar melhor, de ter uma profissão, que é um “sonho” para eles, dadas a dificuldades que encontram, sejam financeiras, de distância, de falta de escolas públicas que atendam às demandas, de falta de oportunidades, de um ensino deficitário, etc. Vemos isso nas falas: “sonho fazer uma faculdade”, “o meu sonho é terminar meus estudos”, “ser uma professora de português”, “eu me imagino formada”, “meus sonhos são terminar os estudos e conseguir um emprego bom”;
- ❖ “Sair do bairro”: Nesta categoria, pensamos nas falas de alguns sobre a vontade e motivação de sair do bairro, seja por alguma insatisfação ou o que pode estar ligado à uma ideia de “ascensão social”, de “status”, de que também nos fala também Santos (2010a). Percebemos essa ideia em algumas falas como: a ideia de “morar na zona sul”, “ir para os Estados Unidos”.

Enfim, muitos também falam de questões pessoais como sonho e realização, como se “casar”, “ter um bom relacionamento com os pais”, “ser feliz com a família”, além do que listamos nas categorias acima. Esses são alguns dos sonhos desses jovens, que achamos relevante ouvir, antes de iniciar o trabalho pedagógico do ano.

### **Passos seguintes**

Na aula seguinte, a esta última que relatei, no dia seis de fevereiro, expus aos alunos o planejamento do ano, os conteúdos a serem trabalhados, a pesquisa em questão e os convidei a participar da mesma. Os expliquei a importância desta, e de que forma iríamos trabalhar o conteúdo, sem perder de vista a noção de território e cidadania. E comecei a pergunta-los acerca do que eles entendiam como cidadania, sem falar nada antes sobre isso. Perguntei se eles já tinham ouvido falar em cidadania, pedi que pensassem e escrevesse se sabiam o que era cidadania e o que eles achavam que seria isso e se achavam que eram cidadãos ou não e porquê. Neste dia, estavam presentes vinte e oito alunos, com idades entre catorze e quinze anos, todos fizeram a atividade. Deixei que eles respondessem livremente, deixando claro que não haviam “respostas certas” ou “erradas”, que não se tratava de uma avaliação, que nem as respostas seriam lidas para a turma nem para ninguém, expliquei para eles que fazia parte da pesquisa, da necessidade de se pesquisar e compreender, o que eles realmente pensavam sobre o que era cidadania<sup>26</sup>.

As respostas foram surpreendentes, eu não fazia ideia do que ia encontrar, visto que eu não os conhecia, nunca tinha sido professora deles em anos anteriores na escola, e realmente não fazia ideia do que se passava na cabeça desses jovens quanto a esse tema, se tinham alguma noção, ou mesmo se tinham noção do que era na prática a cidadania, talvez sem saber o nome desse conceito. Pedi que eles respondessem às perguntas:

- 1) Para você, o que é ser cidadão/cidadã? Explique.
- 2) Você se considera um cidadão/ uma cidadã? Por quê?

<sup>25</sup> clubes e as diversões pagas; ou de bens conquistados para participar ainda mais do consumo, como a educação profissional, pseudo-educação que não conduz ao entendimento do mundo”.

<sup>26</sup> Tive a preocupação de separar as “avaliações” dos bimestres, destas atividades, que realizamos em outros momentos, como no início e ao final do bimestre. Essa foi uma opção metodológica da pesquisadora para garantir o tramite das aulas.

Alguns deles, não sabiam ou não tinham noção do que era cidadania, ou como eles mesmo me disseram e responderam para a primeira e a segunda pergunta:

Quadro 1 – Cidadania? Já ouvi falar?!

<b>1) Para você, o que é ser cidadão/cidadã? Explique.</b>	<b>2) Você se considera um cidadão/ uma cidadã? Por quê?</b>
“Não sei”	“Eu não sei, não faço nada da vida, não saio de casa, não sei nem onde é a padaria”
“Não faço a mínima ideia do que cidadão significa”	“Não sei, porque não sei o que significa isso”
Não sei dizer não”	“Não me considero isso não, até porque não sei o que é isso”
“Não sei”	“Não porque não sei o que é o cidadão”
“Eu nunca ouvi falar o que é ser cidadão”	“Bom, certamente sim, sem saber ao certo, mas eu não acho que cidadão seja uma coisa ruim, então sim, eu me considero cidadão”
“Ser cidadão é uma pessoa que tem intimidade com outra pessoa”	“Sim, porque é muito legal você conhecer outras pessoas diferentes e faz boas amizades”

A partir dessas respostas, percebemos que muitos alunos saem da escola e às vezes nunca ouviram falar da palavra cidadania, ou o que isso representa, ou o que significa.

Também identificamos um outro grupo de alunos que tem a ideia de cidadão como aquele que já falamos no capítulo três, do “bom cidadão”, ou do “cidadão cívico”, aquele que é cortês, bem educado, ou o que cumpre as normas e leis. Do total, identificamos nove alunos com esta concepção sobre cidadão, e aí o considerar-se ou não cidadão teve concepções diversas:

Quadro 2 – Distopia e cidadania?

<b>1) Para você, o que é ser cidadão/cidadã? Explique.</b>	<b>2) Você se considera um cidadão/ uma cidadã? Por quê?</b>
“Ser cidadão é ser honesto, ser trabalhador, ganhar seu dinheiro honesto na vida”	“Sim, porque eu sou honesto, não sou trabalhador mas um dia eu vou trabalhar, agora eu estou estudando”
“É ser uma pessoa de bem, honesta”	“Sim, pois eu sou uma pessoa de bem”
“Ser educado com as pessoas, ser solidário”	“Sim, eu gosto de ser legal com as pessoas”
“Eu acho que é ser educado com todos”	“Sim, porque eu sou um estudante educado”
“Ser um cidadão é ser uma pessoa de bem com as outras pessoas”	“Mais ou menos”
“Eu acho que colaborar com o país, votando, etc.”	“Sim, porque os jovens são muito importantes para o Brasil”
“Uma pessoa que respeita a sociedade e respeita o seu próximo”	“Eu acho que sim, porque na minha opinião tenho todas essas características”

“Ser cidadão é querer o melhor para a sociedade, é respeitar a todos, é ser justo e compreensível”	“Sim, porque estou vivendo e contribuindo com a sociedade”
“Ser um cidadão de respeito”	“Eu sou um cidadão, porque sim”

Esses depoimentos e noções dos alunos sobre cidadania nos fazem refletir acerca do que se ensina na escola com relação à noção de cidadania, e como vimos, nos documentos que orientam as noções sobre cidadania no ensino fundamental, muitas vezes esse conceito ainda está ligado a uma noção de cidadania cívica, de apenas cumprir as leis, ou com a noção do “bom cidadão”, como aponta Gutierrez (2010), daquele indivíduo que pratica o bem e é respeitável.

Além dessas concepções, também identificamos nas respostas dos alunos, ideias relativas a cidadania como conquista de direitos, de participação na sociedade, ou de ser relativo a quem mora na cidade, como na ideia do “cidadão clássico” (Gutiérrez, 2010) da *pólis* grega:

Quadro 3 – “Cidadania tem classe?”

<b>1) Para você, o que é ser cidadão/cidadã? Explique.</b>	<b>2) Você se considera um cidadão/ uma cidadã? Por quê?</b>
“É ter um lugar na sociedade, é ter seus direitos na sociedade”	“Não muito porque jovens da minha idade não tem muitos direitos”
“Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, etc.”	“Não porque não tenho muitos direitos”
“Para mim ser cidadão ou cidadã é alguém que cumpre seus deveres (como impostos, etc.) e quer que seus direitos sejam cumpridos”	“Sim, porque faço parte dessa sociedade onde todos pagamos nossos impostos, e cumprimos nossas obrigações”
“Ter meus direitos de um cidadão”	“Sim porque eu moro numa cidade”
“Ser cidadão para mim é participar de todas as decisões da cidade ou bairro”	“Sim porque moro nessa cidade”
“Para mim um cidadão/cidadã é quem vive numa sociedade e tem participação nela”	“Sim porque eu vivo nessa sociedade”
“Uma pessoa que respeita a sociedade e respeita o seu próximo”	“Eu acho que sim, porque na minha opinião tenho todas essas características”
“Ser cidadão é querer o melhor para a sociedade, é respeitar a todos, é ser justo e compreensível”	“Sim, porque estou vivendo e contribuindo com a sociedade”
“Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade”	“Não porque não tenho direito e muito menos liberdade”
“Uma pessoa normal com seus direitos e deveres a fazer para ajudar a fazer um lugar melhor para todos”	“Sim, porque eu tenho direitos e deveres a cumprir, e pode ajudar outras pessoas”

“Ter direitos civis. E também participar do destino da sociedade”	“Não, porque não temos direito a ter igualdade perante a lei”
“Cidadão/cidadã é uma pessoa que vive na sociedade e participa da sociedade”	“Sim, porque eu participo de algumas coisas na sociedade”
“É lutar pelos seus direitos”	“Sim, porque eu tento lutar pelos meus direitos e mostrar que eu tenho minha própria opinião”

Destacamos aqui algumas das opiniões dos alunos, que demonstram uma noção de cidadania de luta pelos seus direitos ou de participação na sociedade, ideias que se aproximam com as noções trabalhadas no capítulo três, trazidas por Santos (2010a) e Gutiérrez (2010):

“É lutar pelos seus direitos”

“Ter direitos civis. E também participar do destino da sociedade”

“Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade”

“É ter um lugar na sociedade, é ter seus direitos na sociedade”

“Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, etc.”

“Ser cidadão para mim é participar de todos as decisões da cidade ou bairro”

Porém, observamos também que na opinião desses jovens que tem esta noção de cidadania, muitos não se consideram cidadãos, segundo esta perspectiva, por considerarem que não tem seus direitos ou participação na sociedade respeitados, como afirmam:

“Não, porque não temos direito a ter igualdade perante a lei”

“Não porque não tenho muitos direitos”

“Não porque não tenho direito e muito menos liberdade”

“Não muito porque jovens da minha idade não tem muitos direitos”

“Não porque não tenho muitos direitos”

A partir destas respostas dos alunos às perguntas iniciais, que se revelaram muito interessantes, formulamos outras perguntas, para que esses jovens respondessem sobre o que eles achavam sobre sua participação e importância na sociedade, enquanto jovens estudantes de escola pública e sobre os espaços e as oportunidades que os jovens tem na sociedade para opinar, discutir e serem ouvidos. Para realizar as perguntas desta atividade, nos baseamos no material do “Sair do papel - cidadania em construção” (1998), adaptando a atividade, como expomos a seguir<sup>27</sup>.

Assim, nesta atividade, quando foram perguntados: “Para você, qual é o papel e a importância dos jovens na sociedade?”, a maioria das respostas girou em torno da ideia de que eles são “o futuro da sociedade” (como devem ouvir sempre). Muitos reconheceram sua importância, e falaram sobre ideias de mudança dessa sociedade:

“Os jovens tem uma importância muito grande porque nós queremos um mundo melhor e estamos correndo atrás”;

<sup>27</sup> A atividade na íntegra encontra-se no apêndice nº4.

“Serem a diferença na sociedade”;

“Fazer um futuro melhor”;

“Nós jovens já somos o futuro do Brasil, nós podemos mudar essa situação caótica”;

“Papel de estudante que irá se formar e trabalhar e ajudará as pessoas”;

“Construir um novo mundo”;

“Como os jovens tem mais energia, eu creio que seu papel na sociedade é de revolução, os jovens tinham que ser revolucionários, sendo assim, quebrando padrões que a sociedade impõe”;

“Formar o futuro do amanhã, para tentar construir um mundo melhor, mais bonito”;

“Nós somos o futuro, então a sociedade deveria ter mais respeito com a gente na minha opinião”.

Percebemos nas falas dos jovens que eles entendem que possuem grande importância na sociedade, no futuro e desejam ser mais respeitados. Assim, realizamos outra atividade para entender o que eles identificavam como os espaços onde eles acreditam que eram ouvidos e tem o direito de opinar e discutir e os espaços onde não são ouvidos, ou não tem a possibilidade de opinar e discutir. A seguir expomos o resultado das respostas para as perguntas, que foram:

Quadro 4 – Sua opinião vale o que e para quem?

<b>3) “Na sua opinião, quais são os espaços e as oportunidades que jovens tem para opinar e discutir?” e “Na sua opinião, quem escuta os jovens?”</b>	<b>4) “Pra você, onde é que os jovens <u>não</u> tem possibilidade de opinar e discutir? Por quê?”</b>
“Acho que em casa e na escola”; “Outros jovens e alguns adultos que querem entender melhor os jovens”	“Acho que lugares de muita importância, porque os adultos são muito autoritários, nem todos, óbvio”
“Com os amigos”; “Na rua, porque a rua não tem dono”	“Em casa, com meus pais”
“Acho que em casa e na escola”; Na escola e com meus amigos”	“Nos blocos políticos, onde os políticos não dão a mínima para a opinião do jovem”
“Os pais professores e familiares”	“Todos temos o direito e a possibilidade de opinar e discutir”
“Lugar nenhum”; “Quase ninguém, alguns professores”	“Em casa e na sociedade porque eles acham que o jovem não tem opinião porque os jovens não são experientes”
Nenhuma oportunidade e nenhum espaço”; “Quase ninguém”	“Na política, os jovens não tem possibilidade de opinar e discutir por causa de restrição de idade que há para se entrar na política e a questão que muitos adultos não ouvem o jovem porque acham que ele não tem maturidade”
“Na escola e em muitos outros lugares”; “Alguns professores, amigos”	“Em casa, porque alguns pais acham que os filhos não tem responsabilidade”
“Alguns professores, amigos, pais”	“Na mídia, porque para a televisão, nós jovens só queremos esportes, drogas e sexo”

“Os espaços que os jovens tem a oportunidade de opinar são nos protestos e nas redes sociais”; “não sei dizer”	“Quase em todos os lugares, porque a maioria dos adultos dizem que os jovens não sabem de nada”
“Em casa, na escola e com os amigos”; “alguns pais, família, às vezes amigos”	“Acho que na escola, etc. porque aqui não temos tanta voz”
“Na escola”; “Os professores às vezes mais que a própria família”	“Em casa”
“Escola porque é um local que jovem lida com jovem, sendo assim tendo compreensão uns dos outros”; “Os outros jovens e não cem por cento da sociedade mas uns trinta por cento que já tem uma mente mais aberta e aceita o que o jovem fala”	“Nas redes sociais, no facebook, no whatsapp e etc. porque as pessoas mais velhas são contra as decisões dos jovens”
“Na escola”; “na minha opinião, só os jovens escutam os jovens porque pensam da mesma maneira”	“Na própria casa, pelo menos pra mim, as pessoas te julgam por ser jovem e não ter a mesma experiência que eles e não te escutam em nada, por isso eu acho que é na própria casa.”
“Na escola”; “Os professores e os responsáveis”	“Quando tem muitos adultos reunidos o jovem nunca pode falar”
“Não faço ideia”; “Ninguém porque eles acham que o jovem tá sempre errado”	“Em casa, porque para o pai ou mãe sua opinião é um lixo, sem qualquer outro valor”
“Não faço ideia”; “Os pais, o pastor da igreja, líderes de grupos jovens da igreja, etc.”	“Em casa, meus pais sempre vão estar certos”;
“Sinceramente nem em casa, porque em casa você não é escutado”; “O conselho tutelar, direitos humanos”	Em casa, porque eles acham que o jovem tá sempre errado”

Tentamos organizar essas opiniões em duas categorias principais, que destacamos a seguir:

- ❖ “*Espaços onde os jovens consideram que são ouvidos e tem possibilidades de opinar e discutir*”: Dentre esses espaços, encontramos principalmente a escola, a sala de aula (com os colegas e professores), a casa (família, pais), a rua (roda de amigos), a igreja. Essas ideias podem ser observadas nas falas: “Acho que em casa e na escola”, “Na escola e com meus amigos”, “Na escola”, “Na rua, porque a rua não tem dono”, “Nossas casas, a escola”. E também há aqueles que consideram que não há nenhuma oportunidade e nenhum espaço onde podem opinar e discutir por serem jovens.
- ❖ “*Espaços onde os jovens consideram que não tem possibilidades de opinar e discutir*”: Na opinião dos jovens sobre esses espaços, encontramos principalmente “a casa”, “lugares que tem muitos adultos reunidos”, “lugares de muita importância”, “nas redes sociais, no facebook, no whatsapp”, “na política”. O que se percebe neste caso, é que muitos não se sentem ouvidos ou com o direito de opinar ou discutir, porque são considerados pelos mais velhos como “sem maturidade”, “não são experientes” ou que “não sabem de nada”, e isso os incomoda e atrapalha no sentido de se sentirem livres para se expressar. E há também os que consideram que “não tem lugar que não possa, temos liberdade para dar nossas opiniões”.

Observamos assim, que pra muitos alunos, a escola é um espaço onde se sentem ouvidos, que sentem que podem discutir e opinar. Na minha prática, percebo que eles sentem a necessidade de discutir e opinar. Nas minhas aulas, sempre procuro ouvi-los e abrir o espaço para discutir, para que eles se expressem e acredito que assim, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve. Os jovens tem muito a falar, sobre suas práticas, sobre o lugar

onde vivem, sobre como se sentem, e considero fundamental ouvi-los, e muitas vezes se sentem tolhidos a dar sua opinião, discutir, se expressar, justamente porque acham que sua opinião não é respeitada por serem são jovens, e são taxados como os que “não sabem nada” muitas vezes.

Em especial para a construção desta pesquisa, suas contribuições foram não só fundamentais, como foi a partir da fala dos jovens, e da realidade da escola pública e do meu fazer pedagógico, que fiquei instigada a pesquisar este tema.

A partir dessas falas dos jovens percebemos que muitos não se sentem ouvidos em casa, ou na sociedade e na política. No entanto, não apontam a escola como um lugar onde não podem opinar ou discutir, como percebemos na nossa prática, e assim, aproveitamos as vivências, e experiências desses jovens na construção dos conhecimentos, e para termos noção de como compreendem a cidadania.

Também achamos relevante perguntar quais são as coisas que eles achavam mais importantes para os jovens hoje, e para eles especificamente. A pergunta feita foi: “Na sua opinião, quais são as coisas que tem mais importância para os jovens hoje? E para você? Coloque em ordem de prioridade: De 1 a 3, sendo 1 a mais importante e 3 menos importante”.

A seguir apresentamos a sistematização dos dados obtidos com esta pergunta, por ordem de importância para cada jovem:

Quadro 5 – O que de fato importa?

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<i>Os estudos</i>	<i>A família</i>	<i>O celular, a internet</i>
<i>A educação</i>	<i>Os estudos</i>	<i>O respeito</i>
<i>Deus</i>	<i>Irmãos e familiares</i>	<i>Amigos</i>
<i>Deus</i>	<i>Família</i>	<i>Estudos</i>
<i>Os estudos</i>	<i>Família</i>	<i>Tecnologia e outras coisas</i>
<i>Casa</i>	<i>Família</i>	<i>Vida pessoal</i>
<i>Os estudos</i>	<i>Família</i>	<i>O direito de escolher o que fazer</i>
<i>Deus</i>	<i>Estudo</i>	<i>Família</i>
<i>A família</i>	<i>A amizade</i>	<i>Os estudos</i>
<i>Se divertir</i>	<i>Estudar</i>	-
<i>Estudos</i>	<i>Família</i>	-
<i>Ter saúde</i>	<i>Ter uma opinião própria</i>	<i>Ser inteligente</i>
<i>Ser entendido</i>	<i>Ter opinião própria</i>	<i>Não ser tratado como criança</i>
<i>Minha família</i>	<i>Os estudos</i>	<i>Amigos</i>
<i>Deus</i>	<i>Família</i>	<i>Estudos</i>
<i>Deus</i>	<i>Família</i>	<i>Música</i>
<i>Deus</i>	<i>Amigos e diversão</i>	<i>Estudos</i>
<i>Jogar futebol</i>	<i>Estudar</i>	<i>Se divertir</i>
<i>A mãe e o pai</i>	<i>Os professores</i>	<i>Deus</i>
<i>Internet</i>	<i>Eletrônicos</i>	<i>Rede social</i>
<i>Respeito</i>	<i>Educação</i>	<i>Carinho</i>
<i>Celular</i>	<i>Computador</i>	<i>Televisão</i>
<i>Internet</i>	<i>Família</i>	<i>Saúde</i>
<i>Minha mãe</i>	<i>Igreja</i>	<i>Escola</i>
<i>Internet</i>	<i>Namorar</i>	<i>Rede social</i>
<i>Jogar bola</i>	<i>Jogar vôlei</i>	<i>Pegar no notebook</i>

Percebemos na maioria das falas dos alunos, que entre suas prioridades estão a religiosidade (“Deus”), os estudos, a família, a internet e as redes sociais. Então, entendemos

que eles valorizam a escola, por conta da importância que acham que os estudos tem em suas vidas. Outra informação relevante neste tópico foi perceber a questão da importância da internet na vida desses jovens, que a escola deveria valorizar e aproveitar também no processo de ensino-aprendizagem.

Após essa primeira etapa de perguntas, começamos uma segunda etapa que foi trabalhar com eles a questão da cidadania propriamente. Nesta etapa, começamos a levar textos e discussões para a sala de aula que trouxessem o sentido e percepções sobre cidadania para que eles discutissem, refletissem e também opinassem sobre o que entendiam por cidadania. A primeira atividade foi levar alguns textos e imagens para começar a discussão com eles<sup>28</sup>.

Após a leitura e discussão dos textos e interpretação das imagens, pedi que se reunissem em grupos e discutissem entre eles suas opiniões e percepções acerca da cidadania e depois escrevessem seus comentários e reflexões. Assim destacamos algumas dessas reflexões dos alunos:

“Todos nós cidadãos temos direitos, mas nem todos esses direitos que nós devíamos ter são cumpridos, tipo, na saúde, muitas pessoas morrem na fila de hospitais públicos, isso não devia acontecer porque é um direito do cidadão.”

“O texto tem tudo que o cidadão tem que ter mas na prática, ele não tem nada. O cidadão paga os impostos mas não tem um bom atendimento nos hospitais, e paga impostos muito altos. Na verdade, nem todos tem os mesmos direitos.”

“Temos muitos direitos na lei mas nem todos na prática. Poderíamos ter muitos recursos na escola, nas ruas e em todos os lugares, mas com o poder político que temos, muitas das coisas que poderíamos ter não temos.”

“No texto diz tudo e é verdade, porque muitos querem ter uma casa e não tem, na sociedade tem que ter mais respeito uns aos outros, tem que parar com bullying na escola, acabar com a corrupção no governo, etc.”

“De acordo com os textos percebemos que os cidadãos tem poucos direitos, que o governo nos oferecem. Não temos o direito de viver completamente como queremos. Os poucos direitos que temos é para benefício de pessoas de outra classe social.”

“Nós agora entendemos o que é cidadania, e que o governo não cumpre fielmente como está escrito e que nós temos que correr atrás e exigir isso.”

E a partir destas reflexões trazidas pelos alunos, pensando nas ideias gerais que vieram à tona em suas reflexões, destacamos essas ideias em linhas gerais da seguinte forma:

- ❖ *Ideias de cidadania como conquista de direitos e luta por alcançá-la / e a falta ou apequenamento da cidadania*: Em muitas das falas dos alunos percebemos essa ideia, nas reflexões que fizeram a partir das atividades propostas. Essa noção fica evidente em falas como: “todos cidadãos tem direito de ter uma boa educação, saúde e uma boa moradia”, “precisamos nos organizar e lutar por nossos direitos”, “a cidadania também não é dada, mas sim um processo de organização”.
- ❖ *Percepção de uma “cidadania de papel”*: Em algumas falas também percebemos essa reflexão dos alunos, de que a cidadania para muitos ainda está “no papel”, os direitos estão nas leis, mas não são respeitados. Em suas palavras: “A realidade é muito diferente do que está escrito no papel. Pois a lei está apenas escrita, não é cumprida”, “nós achamos que nada que está escrito na lei está sendo cumprido”, “somos cidadãos

---

<sup>28</sup> A atividade na íntegra encontra-se no apêndice nº 5.

teoricamente, mas o governo não cumpre com nossos direitos de cidadãos”.

- ❖ *Cidadania e aproximações com a realidade vivida*: Também analisamos em algumas falas, uma reflexão sobre a ideia de cidadania, com a realidade vivida por eles em seu cotidiano. Em falas como: “na sociedade tem que ter mais respeito uns aos outros, tem que parar com bullying na escola, acabar com a corrupção no governo, etc”, “todos nós cidadãos temos direitos, mas nem todos esses direitos que nós devíamos ter são cumpridos, tipo, na saúde, muitas pessoas morrem na fila de hospitais públicos”, “poderíamos ter muitos recursos na escola, nas ruas e em todos os lugares, mas com o poder político que temos, muitas das coisas que poderíamos ter não temos”.

Esta atividade se mostrou muito interessante, primeiro porque como eles mesmos disseram, alguns não tinham nem ideia do que era “cidadania”, e eles se mostraram muito interessados a pensar e refletir sobre. Muitos disseram que nunca tinham lido nada sobre esse respeito, nada sobre cidadania e que não faziam ideia que tinha alguma coisa a ver com questão de direitos e deveres, ou de que existia uma Constituição que garantia os direitos do cidadão, pelo menos teoricamente. Nem que tinham direitos, políticos, civis e sociais. Nem que ser cidadão poderia ser viver decentemente tendo seus direitos garantidos. Essa discussão foi bem extensa, eles disseram que gostaram muito, pois nunca nem tinham ouvido falar sobre isso, ou não tinham muita noção sobre o que era cidadania, só ouviam falar mas não tinham ideia do que era, e como poderiam sair da escola sem saber nada disso?

Tudo isso me fez refletir muito também. A proposta não era levar uma “resposta” do que era cidadania, até porque não existe uma única. Mas era levar essa discussão para eles, e os fazer refletir e pensar sobre o assunto. E não só trabalhar esse aspecto da cidadania, de direitos, sociais, políticos e civis, mas esse era um primeiro passo para se falar da cidadania, que achei relevante também que eles conhecessem. As questões que eles apontaram, sobre o governo, impostos, toda essa reflexão nem era o meu ponto a levantar, mas essas questões foram surgindo, até por dúvidas deles, por tudo que tem acontecido também na sociedade e eles tem percebido, de condições precárias para a maior parte da população, e eles se identificam e se incluem nessa maioria, a falta de escolas, de hospitais, transporte, saneamento básico, distribuição de água, asfaltamento, iluminação nas ruas, violência. Foram questões que eles levantaram, do mínimo pra se ter uma vida decente, e que não é respeitado. Segundo eles mesmos falaram, saíram da atividade “com a cabeça bagunçada”, “não tinha noção de nada disso”, “e agora, o que podemos fazer?”

## **Próximos passos**

Seguindo as atividades, a próxima atividade realizada, foi baseada no material Sair do papel – Cidadania em Construção, uma atividade que levou duas aulas (em dois dias diferentes), nos dias três e seis de março, para ser realizada. A atividade foi “BRASILEIROS e brasileiros? diferenças sociais e culturais”. Nós adaptamos a atividade, e não discutimos apenas as questões no Brasil, mas numa escala também do bairro. Os objetivos desta atividade foram:

- Refletir sobre a existência de diferenças sociais e culturais no Brasil;
- Discutir as diferenças sociais no Brasil, as principais causas das diferenças sociais;
- Discutir a existência ou não de discriminação e preconceitos no Brasil;
- Identificar os principais motivos das raízes para tratamentos diferenciados;
- Identificar iniciativas que ajudam a construir uma nova sociedade.

A primeira parte da atividade, realizada em dois tempos de aula (de cinquenta minutos cada), no dia três de março de 2017, seguiu o roteiro que está nos apêndices<sup>29</sup>. A segunda parte

---

<sup>29</sup> O roteiro da atividade e a atividade na íntegra encontram-se no apêndice nº 6 e 7.

da atividade, também realizada no dia seis de março, em dois tempos de aula (de cinquenta minutos cada), seguiu o roteiro que é apresentado também nos apêndices<sup>30</sup>.

Nesta atividade, discutimos questões como diversidade, diferença e desigualdade, questionando, sobretudo, a qualidade social. Achemos essa atividade relevante pois nos permitiu discutir com os alunos e questionar o atual sistema de valores, o momento de nossa sociedade, cheia de contrastes, injustiças, tensões, insatisfações, incoerências, ao lado do progresso tecnológico alcançado e de iniciativas que se opõem a este modelo de vida social em âmbito nacional e também local. Fizeram parte desta reflexão também temas como justiça-injustiça, igualdade-desigualdade, discriminação, preconceito, privilégio. As repostas e discussões dos alunos foram muito interessantes e proveitosas.

A atividade seguinte foi realizada em uma aula (de três tempos, de cinquenta minutos cada) e também foi adaptada do material Sair do Papel – Cidadania em Construção, intitulada “A rua é de todos nós... o público, o privado e o social”. Os objetivos dessa atividade foram<sup>31</sup>:

- Refletir sobre o conceito de público e privado;
- Discutir a corresponsabilidade de cada indivíduo na construção de recursos, espaços e valores coletivos.

A atividade seguinte, adaptada do Sair do papel – Cidadania em Construção (1998), chamada de “O jogo das regras”, foi dividida em “parte I – reivindicações” e “parte II – direitos e deveres para todos?”<sup>32</sup>. A primeira parte foi realizada em uma aula de três tempos, no dia dez de março, com os seguintes objetivos:

- Refletir sobre diferentes reivindicações sociais e políticas;
- Refletir sobre a dinâmica da definição dos direitos;
- Pesquisar, analisar e discutir o funcionamento e a importância de movimentos de reivindicação.

A segunda parte da atividade “Direitos e deveres para todos?”<sup>33</sup>, foi realizada na aula seguinte, no dia treze de março 2017, com duração de três tempos de aula também, e teve como objetivos:

- Refletir sobre as palavras direito e dever;
- Discutir os principais direitos e deveres de todos.

Ao final destas atividades, pedi que os grupos compartilhassem suas respostas com a turma, e no quadro, fui anotando as respostas para que depois discutíssemos ponto a ponto. Na pergunta “Todo mundo tem direitos. Qual principal direito você reivindica hoje como jovem?”, achamos interessante registrar as respostas:

Quadro 6 - “Qual principal direito você reivindica hoje como jovem?”

“Uma boa educação”
“Um ensino melhor, mais respeito nos transportes públicos”

<sup>30</sup> O roteiro da atividade e a atividade na íntegra encontram-se no apêndice nº 8 e 9.

<sup>31</sup> O roteiro da atividade encontra-se no apêndice nº10.

<sup>32</sup> O roteiro da atividade e a atividade na íntegra encontram-se no apêndice nº 11.

<sup>33</sup> O roteiro da atividade e a atividade na íntegra encontram-se no apêndice nº 12.

“Direito de ir para a escola”
“Escolas melhores”
“O direito de melhorar as escolas, melhoria da educação”
“Termos o direito de expressar nossa opinião”
“Direito de acabar a corrupção e o racismo com as pessoas”
“Ter uma escola de qualidade”
“O estudo”
“Estudar”
“O direito de ser ouvido pelos políticos”
“De estudar, saúde”

Percebemos pelas respostas dos alunos, que destacamos aqui, em categorias principais de respostas, que esses jovens estudantes de escolas públicas, reivindicam hoje como direito, principalmente:

❖ *Uma escola e um ensino de qualidade, o direito à estudar e ter uma educação de qualidade:* Isto é muito interessante de se observar, visto que muitas vezes, jovens, principalmente de escolas públicas, são vistos como se não quisessem estudar, ou não se importassem com seus estudos. Na fala desses jovens, percebemos a preocupação e o “sonho” do direito de poder estudar, e de ter uma educação de qualidade garantida.

❖ *O direito à “liberdade”:* Expresso por falas como: “o direito de ir e vir”, “direito de ir para a escola”, “o direito de expressar nossa opinião”, “o direito de ser ouvido”. O que também nos parece um anseio desses jovens, de ter a sua liberdade de ir e vir, possivelmente porque onde moram, por forças que disputam aquele território, como no caso do bairro, grupos de milicianos, nem sempre esse direito é garantido. Eles mesmos falaram sobre essa situação, e expressaram essa informação, na atividade dos trabalhos sobre o bairro, que se encontra mais ao final deste capítulo. Também falam do direito de serem ouvidos, e de poderem expressar sua opinião. O que nos dá a ideia, como também percebido em atividade anterior, que muitas vezes eles não se sentem com esse direito, em vários espaços que circulam, pois serem considerados jovens, e por isso, como relataram “sem experiência”.

Também perguntamos a opinião dos jovens a respeito do acesso e efetivação dos direitos na sociedade. A pergunta foi: “Você acha que no Brasil, e na sua cidade, todos usufruem, efetivamente dos mesmos direitos?” Por que?”. Para esta pergunta, selecionamos algumas das respostas, que demonstram as principais “categorias” de ideias que identificamos, entre todas as falas, por isso selecionamos estas

Quadro 7 – “No Brasil, e na sua cidade, todos usufruem, efetivamente dos mesmos direitos?” Por que?”

“Não. A população sofre de desigualdade de direitos, poucos tem todos os seus direitos respeitados no dia a dia”
“Com certeza não”
“Não”
“Não porque em alguns lugares só se você tiver status que você tem acesso ao local”
“Não, muitas pessoas não tem moradia, não tem emprego em alguns lugares”

“Não, porque em muitos lugares os jovens ainda não tem acesso aos estudos”
“Não, porque há pontos em nossa cidade que são valorizados como a zona sul e outros não”

❖ Nenhum dos jovens respondeu à pergunta assertivamente, o “não” foi unanime entre todos, o que demonstra que todos entendem que os direitos não são assegurados para todos de forma igualitária, e que todos acham que no Brasil e na sua cidade, nem todos usufruem efetivamente dos mesmos direitos, apesar destes serem garantidos por lei, o que significa também que nem todos gozam das mesmas condições de vida.

❖ A desigualdade de cidadania pelo componente territorial: Percebemos essa noção em muitas falas dos alunos, o que demonstra, que a partir das discussões que tivemos em sala de aula, com estas atividades, eles começaram a refletir sobre o componente territorial da cidadania. Percebemos isso em falas como: “porque em alguns lugares só se você tiver status que você tem acesso ao local”, “porque em muitos lugares os jovens ainda não tem acesso aos estudos”, “porque há pontos em nossa cidade que são valorizados como a zona sul e outros não”, “muitas pessoas não tem moradia, não tem emprego em alguns lugares”.

Complementando esta atividade, adaptamos uma outra atividade do material Sair do papel – Cidadania em construção (1998), na aula seguinte, no dia dezessete de março 2017, que foi pedir que considerassem os grupos e escrevessem “igual” se achassem que os direitos são aplicados de forma justa entre todos; ou “diferente” se, achassem que os direitos não são aplicados de forma igual. Depois que justificassem<sup>34</sup>.

Quanto a essa atividade, destacamos as respostas dos alunos, da seguinte forma:

Quadro 8 – “Diferenças nos direitos”

Ricos/pobres	Homens/mulheres	Negros/brancos	Moradores da cidade/ moradores do meio rural	Velhos/jovens
“Diferente”, “Pois em nossa sociedade ricos tem seus direitos muito mais respeitados que os dos pobres, muito, muito mais.”	“Diferente”; “olhe com mais atenção e será percebido que em nosso país, homens tem seus direitos mais reconhecidos que os da mulher.”	“Diferente”; “apesar de todos terem direitos iguais, pessoas negras sofrem com o racismo, preconceitos como se os direitos delas não valessem nada.”	“Diferente”; “porque moradores da cidade, as vezes, são mais beneficiados com seus direitos, pois na cidade se encontra mais fácil hospitais, escolas, lazer, etc.”	“Diferente”; “o governo trata com mais preocupação os jovens do que os aposentados.”
“Diferente”; “Porque rico tem uma condição melhor que o pobre”	“Diferente”; “Por existir o machismo”.	“Diferente”; “Porque o negro não é tratado igual”.	“Diferente”; “porque quem mora na cidade tem mais coisas perto, hospitais, etc.”	“Diferente”; “não sei explicar.”

<sup>34</sup> A atividade na íntegra encontra-se no apêndice nº 13.

“Diferente”; “porque um tem condição e o outro não”	“Diferente”; “porque os homens podem fazer tudo e as mulheres não.”	“Diferente”; “Porque na maioria das vezes os negros sofrem racismo.”	“Diferente”; “os moradores da cidade tem mais acesso a coisas melhores do que os moradores do meio rural.”	“Diferente”; “Hoje em dia os trabalhadores mais velhos não conseguem emprego porque rola preconceito com a idade.”
“Diferentes”; “Porque ricos tem uma qualidade melhor de vida”	“Diferente”; “Porque a mulher recebe menos fazendo a mesma coisa que o homem, como outras coisas também.”	“Diferente”; “Muitos lugares não contratam negros por sua pele.”	“Diferentes”; “Porque os moradores do meio rural, a maioria não tem água, eletricidade, etc.”	“Iguais”; “porque nós jovens também quase não temos direitos.”
“Diferente”; “O rico tem o tratamento melhor que o pobre por ter dinheiro”	“Diferente”; “Muitas empresas não contratam as mulheres por acharem que os homens são melhores que as mulheres.”	“Diferente”; “Os brancos tem mais direitos, pois as pessoas tem muito preconceito com os negros.”	“Diferente”; “os moradores das cidades tem muito comércio enquanto na rural tem muitas plantações.”	“Diferente”; “velhos não tem o mesmo acesso que os jovens.”
“Diferente”; “Porque os ricos tem mais direitos em questão de tudo. Ao contrário dos pobres que tem que lutar para conquistar os seus direitos”	“Diferente”; “em questão de salário, o homem recebe mais.”	“Diferente”; “Os negros sofrem muito por causa da sua cor negra.”	“Diferente”; “Por causa de salários e empregos.”	“Diferente”; “porque os mais velhos tem menos chance de trabalho, e precisam muitas vezes ir ao médico e não tem hospital.”
“Diferente”; “Porque os ricos tem mais privilégios, uma segurança, saneamento”	“Diferente”; “as mulheres tem salário menor em algumas empresas, sofrem assedio.”	“Diferente”; “Porque há racismo no mundo, e sendo assim, os brancos tem mais direitos que os negros.”	“Diferente”; “Não sabemos.”	“Diferente”; “Não sabemos.”

Analizamos as respostas, da seguinte forma:

❖ Entre “ricos e pobres”: Todos identificaram que há diferenças em relação aos direitos na prática, considerando que estes não são aplicados de forma justa entre todos, de acordo com as “condições sociais”. O que demonstra uma certa reflexão dos alunos sobre isto, e que algumas vezes é percebido também pelo componente territorial que está atrelado a essas “condições sociais diferentes”, como eles mesmos escreveram. Percebemos essa reflexão em falas como: “em nossa sociedade ricos tem seus direitos muito mais respeitados que os dos pobres”, “ricos tem uma qualidade melhor de vida, “porque os ricos tem mais direitos em questão de tudo, ao contrário dos pobres que tem que lutar para conquistar os seus direitos”. Essas ideias também nos remetem a ideia de cidadania como “conquista de direitos”, como tratado nos capítulos anteriores. Alguns levantaram também uma percepção de que o tratamento é diferenciado entre esses: “o rico tem o tratamento melhor que o pobre por ter dinheiro”.

❖ Entre “homens e mulheres”: Apenas uma, dentre todas as falas acredita que os direitos são iguais entre gêneros. Para as demais, os direitos são diferentes na prática, mesmo estando garantidos como iguais pela lei. Há percepção de diferenças entre gêneros, pelos alunos. Observamos essa noção pelas falas: “diferente, porque ainda há uma cultura do machismo”, “porque os homens podem fazer tudo e as mulheres não”, “muitas empresas não contratam as

mulheres por acharem que os homens são melhores que as mulheres”, “as mulheres tem salário menor em algumas empresas, sofrem assédio.”

❖ Entre “negros e brancos”: apenas uma fala entende que os direitos são iguais, todos os demais entendem que tem direitos iguais na lei, mas não respeitados na prática, entre as principais diferenças estão, as diferenças no mercado de trabalho, de salários, de oportunidades, os preconceitos, o tratamento de forma diferente, e o racismo. Vale lembrar que muitos dos alunos são negros, e sofrem essa realidade, como expõem: “apesar de todos terem direitos iguais, pessoas negras sofrem com o racismo, preconceitos como se os direitos delas não valessem nada”, “porque a sociedade ainda trata os negros com indiferença”, “muitos lugares não contratam negros por sua pele”, “porque os negros sofrem preconceito, algumas pessoas acham que eles não podem ter os mesmos direitos”, “porque os brancos tem mais oportunidades que os negros e há muito preconceito com os negros”.

❖ Entre “moradores da cidade e moradores do meio rural”: Todos entendem que os direitos são diferentes entre esses, com exceção de um que não soube opinar. Entre as diferenças, as principais que apareceram foram em relação a qualidade de vida (entendem que a qualidade de vida é melhor no meio urbano), diferenças em relação à bens e serviços, empregos e salários. Essa questão foi bem interessante, eles se identificam como moradores da “cidade”, e portanto com mais acesso a bens e serviços que os moradores de áreas rurais, e também compreendem o meio rural ainda com aquela visão de que “não tem muita coisa, escolas, hospitais”, nem “comércio”, e “qualidade de vida pior que os moradores do meio urbano”<sup>35</sup>.

❖ Entre “velhos e jovens”: a maioria das falas também considera que há diferenças, principalmente na questão de menos investimentos por parte do governo, nos aposentados e também em relação à trabalho e assistência pública às pessoas mais velhas: “o governo trata com mais preocupação os jovens do que os aposentados”, “trabalhadores mais velhos não conseguem emprego porque rola preconceito com a idade “os mais velhos tem menos chance de trabalho, e precisam muitas vezes ir ao médico e não tem hospital”.

Seguindo a atividade, a próxima pergunta feita foi: “Na sua opinião, quais os direitos mais importantes que deveriam ser garantidos no Brasil e na sua cidade, pra todos?” Esta atividade foi realizada em grupos. De acordo com esta pergunta, destacamos algumas das respostas, dentre todas as falas, com as ideias principais, que seguem:

Quadro 9 – “Quais os direitos mais importantes que deveriam ser garantidos no Brasil e na sua cidade, pra todos?”

“Deveria ter garantido o direito do cidadão de ter uma boa saúde, bons empregos, boas escolas, e deveriam ser aplicados todos os direitos de se ter luz, encanamento de esgoto, etc., por uma cidade melhor.”
“Na minha opinião eles deveriam dar os mesmos direitos do homem e da mulher, pois somos todos iguais.”
“Direitos iguais, mulheres receberem igual aos homens, sem machismo, sem racismo, etc.”
“Ter escola para todos e serviço bom”.
“Direitos iguais para todos.”
“A segurança, a acessibilidade a todos, eu por exemplo sou cadeirante e não vejo acessibilidade.”
“Emprego para todos moradias para todos, vagas nas escolas.”

“Moradia, esporte, lazer, cultura, etc.”
“Saúde, educação, moradia, etc.”
“Os direitos mais importantes que deveria ter é a segurança.”
“O direito à saúde, alimentação, saneamento básico e a moradia.”
“Portas de trabalho para todos, sejam moradores de rua, cidadão rural ou pobre, mais postos de saúde e hospitais.”
“Educação, trabalho, saúde e lazer.”
“Saúde, segurança, moradia, igualdade, seja pra quem for.”
“Educação, saúde, transporte público.”

❖ Percebemos que a maioria das respostas vão ao encontro dos direitos sociais e igualdade entre todos no acesso a esses direitos, como: “direito do cidadão de ter uma boa saúde, bons empregos, boas escolas, direitos de se ter luz, encanamento de esgoto, etc., por uma cidade melhor”, “ter escola para todos e serviço bom”, “emprego para todos moradias para todos, vagas nas escolas”, “saúde, educação, moradia, direito à saúde, alimentação, saneamento básico e a moradia”, “portas de trabalho para todos, sejam moradores de rua, cidadão rural ou pobre, mais postos de saúde e hospitais”, “educação, trabalho, saúde e lazer”, “saúde, segurança, moradia, igualdade”.

❖ Observamos também em muitas falas a questão da educação como um importante direito a ser assegurado, como pode ser percebido em muitas das falas.

❖ Outra questão observada nas falas foi a dos direitos iguais e assegurados por gênero e entre negros e brancos: “na minha opinião eles deveriam dar os mesmos direitos do homem e da mulher, pois somos todos iguais”, “direitos iguais, mulheres receberem igual aos homens, sem machismo, sem racismo, etc.”

Essa atividade foi bem interessante, pois nela pudemos discutir com os jovens as diferenças de acesso e direitos entre homens e mulheres, jovens e idosos, brancos e negros, ricos e pobres, moradores de cidade e do meio rural, além de outras questões levantadas pelos jovens, como a questão do respeito à orientação sexual, respeito as diferenças, respeito e acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais, como é o caso de uma aluna, cadeirante, que não se sente contemplada no espaço, no seu território, da cidade, do bairro e da própria escola.

A atividade seguinte, também foi adaptada do recurso Sair do Papel – Cidadania em Construção (1998), e realizada no dia vinte de março, em uma aula de dois tempos de cinquenta minutos cada, e teve como objetivos:

- Discutir o papel dos jovens na sociedade;
- Discutir o que deve e pode ser feito, a partir de agora, nos diferentes espaços sociais.

Para realização desta atividade, pensamos em deixar fluir a discussão da forma mais livre possível, sem limitar a imaginação e o processo de reflexão. Assim, pensamos em levantar algumas questões para iniciar a discussão, mas deixando que os alunos se manifestassem de forma livre. Escrevi as questões no quadro, e pedi que pensassem sobre elas e assim começamos a discussão, em que eles foram se manifestando livremente. Gravei a discussão, para depois proceder à transcrição e análise. As perguntas que levantei foram:

<sup>35</sup> Esta é uma boa questão a ser explorada no ensino de geografia, quando se trabalha as questões do meio urbano e rural, principalmente naquela área da zona oeste, que se configura entre o que é considerado “meio urbano” e “meio rural.”

- 1ª – “Ao longo deste trabalho, e das discussões e reflexões que tivemos, o que mudou na sua visão e percepção da cidadania?  
 2ª – “Qual é, afinal de contas, nosso papel de jovens, na sociedade?”

As respostas à essa atividade foram muito interessantes, destacamos a seguir algumas das falas dos jovens:

Quadro 10 – Avaliação do trabalho

“Eu não sabia o que era cidadania, nunca tive noção, e hoje entendo a importância desse conteúdo, de sabermos que temos direitos, que precisam ser exigidos e o direito à vida”
“A cidadania é um importante direito a ser conquistado”
“Nós merecemos ser cidadãos, não de papel, mas de verdade, na prática”
“Entendi que a cidadania está na nossa vida, nas vivências, no dia a dia, e precisamos saber disso pra lutar por ela”
“Entendo agora que a cidadania é um processo de luta, que deve ser conquistado”
“Eu achava que cidadania era ser um pessoa honesta, digna, e entendi que na verdade tem a ver com você ser respeitado e ter uma vida que você tem direito a ter”
“Eu não sabia mesmo o que era cidadania, agora estou entendendo a importância de saber isso, e que nunca devemos deixar de lutar por nossos direitos, de ter uma vida, estudar, ter transporte, etc”
“Eu entendi que temos direito de viver, de ter nossas ideias e poder expressar, de ter uma casa, educação de qualidade, oportunidades, poder andar na rua livremente, ter o direito de ir e vir”
“Eu entendo que meu papel de jovem na sociedade é de transformação”
“Eu acho que meu papel como jovem nessa sociedade e de lutar uma sociedade melhor, mais justa, sem diferenças entre o tratamento e o direito das pessoas, sejam ricas ou pobres, sejam jovens ou não, sejam mulheres ou homens, negros ou brancos”
“Eu entendo meu papel de jovem nessa sociedade de renovação, de ter o direito de estudar, de ter o direito de ocupar qualquer espaço que eu desejar, inclusive uma faculdade e eu tenho direito a isso”
“Meu papel como jovem entendo que é aprender, inclusive aprendi coisas novas com esse trabalho que nem fazia ideia, de cidadania, de poder me expressar, de aquilo que eu via como um sonho, na verdade ser meu direito e eu tenho que me apossar dele”

Essa atividade se mostrou muito relevante, até pelo fato de ser uma forma de analisarmos os resultados do trabalho feito até aqui. Foi uma retomada aos pontos de partida, para analisarmos o que mudou na perspectiva deles sobre cidadania, sobre como entendem seu papel na sociedade e qual a relevância do trabalho para a vida deles. A partir destas falas dos jovens, percebemos e analisamos que o trabalho teve muita relevância, pois:

- ❖ Ao final, todos avaliaram que o trabalho foi importante e que aprenderam sobre cidadania, conhecimentos que julgam fundamentais para suas vidas, como a própria noção de cidadania, e o processo de luta por alcançá-la.
- ❖ Repensaram seu papel na sociedade, suas ideias, prioridades, sonhos, a partir da reflexão sobre a cidadania.

A próxima pergunta que fiz, após essas duas primeiras, e pedi também que pensassem e levantassem suas ideias, e procedi da mesma maneira, gravando a discussão para posterior transcrição e análise, e encerrando esta atividade foi:

- 3ª – “O que poderíamos fazer, na escola, ou no bairro, a partir destas reflexões?”

A partir destas discussões, os alunos tiveram ideias, de aproveitar o espaço da escola para realizar trabalhos e discutir essas questões, sobre cidadania, o papel dos jovens na sociedade, mudanças possíveis, etc. Para demonstrar essas respostas, optei por elencar as possibilidades e propostas levantadas pelos alunos, bem como alguns caminhos que já foram sendo realizados:

❖ Uma das ideias dos alunos, e que já pode logo ser concretizada, foi aproveitar uma atividade que acontece na escola, a cada semestre, que é um sarau, para acrescentarem essas temáticas. No primeiro sarau deste ano, realizado no dia trinta de março, eles pediram à direção, que o tema fosse voltado para o direito das mulheres, e que fossem trabalhados temas contra à violência à mulher, direitos das mulheres, discussões acerca do que é o machismo e o respeito às mulheres. Também realizaram esquetes sobre violência contra mulher e roda de discussão com os alunos, neste dia. Além de confeccionarem trabalhos voltados ao tema, que foram expostos no dia do sarau

Também tiveram a ideia de fazer trabalhos sobre acessibilidade, sobre racismo e respeito às diferenças e a sexualidade, contra homofobia. Essas ideias, foram trabalhadas no segundo sarau da escola, realizado no dia catorze de julho. Eles pediram a direção para incorporarem ao tema do sarau, que era a paz, seus trabalhos e discussões sobre esses temas. Pois queriam que esses trabalhos pudessem ser vistos por toda a escola, e por todos os alunos. Não só expuseram os trabalhos, mas realizaram rodas de conversa, em forma de oficinas, com alunos de outras turmas, para falar desses temas. Neste sarau, também aconteceram atividades de música, alguns alunos fizeram um rap e apresentaram, sobre a questão do racismo e respeito às diferenças<sup>36</sup>.

#### **4.3 Na costura do território e a cidadania**

Após as atividades relatadas acima, começamos a discutir com os alunos sobre o território. Como primeira atividade, no dia vinte e quatro de março, pedi que falassem e escrevessem em pedaços de papel o que eles achavam que era território, e fui colocando suas respostas no quadro. Muitos alunos não souberam responder a esta pergunta, e disseram que realmente não faziam ideia, ou não se lembravam do que era território. Os que responderam, escreveram ideias como: “é o território nacional”; “é a fronteira do país”, “é o Brasil”. O que nos remete que, a ideia trabalhada sobre território no ensino fundamental, normalmente realizada no 8º ano de ensino, como vimos no capítulo dois, ainda segue aquela ideia que está exposta nos conteúdos a serem trabalhados pelos professores na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, como a ideia do território nacional, da soberania nacional. E normalmente não se fala de outros aspectos e espacialidades do território.

Então, começamos a trabalhar com os alunos outros vieses possíveis para se entender a noção de território, não apenas como de território nacional, mas como espaço de disputa de poderes, o território não apenas como espaço concreto em si, mas as relações de poder espacialmente delimitadas que operam sobre uma base, um substrato material referencial. Como afirma Souza (2007) que traz a proposta de conceituação do território como “*campo de forças*”, a partir de exemplos de territorialidade urbana, como os territórios da prostituição, do comércio ambulante e das máfias do narcotráfico no Rio de Janeiro. E junto a essa ideia, também a conceituação de Santos (2005; 2007), trabalhada no capítulo 2, de território entendido como “território usado”. Aquele espaço construído pelas pessoas, carregado de identidade, pertencimento, sentimento, trabalho, cultura.

Assim, levamos para os alunos essas interpretações possíveis para o entendimento do território, através de textos simples, depoimentos de grupos de pessoas encontrados na internet, de populações de um bairro, de populações quilombolas, de povos indígenas, e de jovens que

---

<sup>36</sup> As fotos das atividades do sarau, encontram-se no apêndice nº 14.

falavam sobre seu território, na rua, no bairro, na cidade, na escola. Trouxemos esses vídeos, para discussão em sala de aula, o que nos permitiu uma proveitosa discussão sobre estas abordagens sobre território e territorialização.

A partir desta atividade, pedi que os alunos começassem a pensar sobre seu território, o que eles entendiam que era seu território e suas formas de territorialização e discutimos em sala de aula. Esta atividade no total durou uma aula de três tempos. A partir daí, pedi que pensassem sobre essa questão, e em casa, escrevessem um pouco sobre estas ideias.

Na aula seguinte, no dia vinte e sete de março de 2017, em que eles trouxeram um pouco de suas ideias anotadas, pedi que se dividissem em grupos e compartilhassem e discutissem suas ideias. A partir destas discussões em grupos, que muitos trouxeram sua ideia de território como o bairro onde vivem e o que existia nele, inclusive a escola como um território para eles, e apresentaram os aspectos de morar e estudar ali, pedi que começassem a pensar num trabalho, que intitulei de “Território e cidadania em Jardim Palmares”.

Neste trabalho, que solicitei que realizassem em grupos, pedi que levantassem como era a territorialização deles por aquele território, ou seja, como eles utilizavam, circulavam, aproveitavam ou não aquele território, e se achavam que em seu território eles vivenciavam a cidadania, se consideravam que em seu território haviam aspectos de cidadania. Eles poderiam levantar vários aspectos de questões presentes na vivência deles pelo seu território, inclusive sobre aspectos também de infraestrutura, políticas públicas, serviços públicos naquele território, acesso à cultura, lazer, acesso às ruas e praças, acessibilidade, etc., eles levantaram algumas destas questões e eu também acrescentei algumas outras como possibilidades para que eles pensassem, começassem a refletir sobre isso, e levantassem o que achassem relevante e componente de sua territorialização ali naqueles espaços, que eles identificaram como territórios para eles, como o bairro, a rua, a escola.

Foi importante fazê-los pensar sobre estas questões. E para complementar a atividade, depois deles terem iniciado os trabalhos em grupos de discussão e levantamento sobre suas territorialidades e cidadania naqueles territórios, organizei um trabalho de campo, que foi realizado no dia três de abril. No dia do trabalho de campo, fomos caminhando pelo bairro, pelas ruas do entorno da escola, para que eles fossem escrevendo, identificando o que para eles: fazia parte de seu território e territorialização; possíveis conflitos ou disputas de poder naquele território; do que e de que partes daquele território eles se apropriavam ou não e porquê; os aspectos que eles consideravam e identificavam como cidadania ou não naquele território e porquê; o que eles gostavam e valorizavam no território e o que não gostavam ou não valorizavam e porquê; aspectos que achavam positivos e negativos e porquê; e se existisse, o que eles achavam que poderia ser diferente e mudar, ou que não deveria mudar e porquê.

Após as discussões em sala de aula, em grupos, e da saída a campo pelas ruas do bairro, em que pedi que eles fossem escrevendo suas impressões, levantamentos, observações, sobre seu território e os aspectos ou não de cidadania neste, e também que fotografassem o que achassem importante também de registrar, para que depois, elaborassem, de meio digital seus trabalhos. Muitos não tinham acesso a computador em casa, ou só tinham acesso ao celular, e muitos não sabiam utilizar programas de texto, como o Word, nem anexar fotos aos documentos de texto, nem utilizar e-mail para enviar, mas gostariam de aprender. Então, pedi que aqueles que soubessem utilizar tais programas, e tinham acesso a fazer seus trabalhos num computador ou celular, que o fizessem, e trouxessem para a aula, para que eu pudesse ir ajudando e tirando dúvidas. E aqueles que não sabiam utilizar ou não tinham acesso a computador ou celular, pedi na escola, que disponibilizassem um computador para que pudéssemos utilizar. Assim, consegui um notebook da escola emprestado pra utilizar nas aulas, e levei também o meu notebook para que os alunos pudessem elaborar seus trabalhos, e eu fui os ajudando a mexer no programa Word, e anexar suas fotos, e os próprios alunos, foram se ajudando uns aos outros

para elaborarem os trabalhos. Esse processo durou duas aulas, de três tempos cada, para que todos os alunos conseguissem confeccionar seus trabalhos.

Ao final deste processo de confecção, alguns identificaram, que para eles essa atividade também foi de cidadania e apropriação do território, pois muitos aprenderam a utilizar programas de computador, como o Word, aprenderam a utilizar e-mails, e aprenderam a utilizar seus celulares como ferramenta para o outras coisas além de utilizar seus aparelhos para se conectar a redes sociais e jogos, que como eles disseram, era o único uso que faziam de seus aparelhos. Além de também identificarem o próprio trabalho e seu processo de elaboração, que envolveu as aulas, as discussões, o trabalho de campo, como uma forma de cidadania e apropriação do seu território, pois como eles disseram, “nunca tinham pensado em nada disso”; “nunca tinham pensado que ali era seu território e deveriam se apropriar dele”.

A seguir, exponho esses trabalhos feitos pelos alunos, todos realizados com a turma de 9º ano do ensino fundamental:

### Trabalho 1- Território e Cidadania em Palmares

- **A infraestrutura** do nosso bairro ainda não é uma das melhores, algumas ruas não tem asfalto porém tem a promessa há anos. Algumas ruas não tem iluminação correta, alguns postes estão até tortos, também tem esgoto à céu aberto "valão", e a coleta de lixo não é muito boa, muitas vezes o lixo é jogado em terrenos vazios. Nesse ponto, não vemos nossos direitos de cidadãos sendo respeitados no nosso território, a população paga impostos, mas não tem os serviços sendo garantidos. Gostaríamos que isso fosse diferente.



Imagem 11: Rua Rio de Janeiro



Imagem 12: Rua X



Imagem 13: Rua Agai

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017)

- **A segurança** também está ruim, praticamente não temos. Moradores são assaltados constantemente no bairro na região da Avenida Brasil aonde pegam transporte público para trabalhar. Não temos policiamento no bairro. E o bairro tem controle de milícias no seu território, então é perigoso sair muitas vezes, ficamos limitados, procuramos não andar nas áreas onde eles ficam no bairro, muitas vezes à noite existe toque de recolher, e mandam que ninguém saia de casa depois das dez da noite, ou antes até, então não podemos sair pra rua ou pode ser perigoso. E também nisso não vemos nossa cidadania sendo respeitada no nosso território. Pois parece que quem é dono do território são os milicianos e bandidos, não nós, porque nem podemos circular pelas ruas e aproveitarmos nosso bairro.

- **Lazer e Cultura:** Áreas de lazer temos poucas e as que temos são abandonadas pela prefeitura. Temos duas praças no nosso bairro, uma pior que a outra, a maioria dos brinquedos estão quebrados, quadra de futebol com as grades de proteção esburacadas ou até mesmo sem, bancos e mesas de concreto já se desfazendo de tão ruim que estão, sem iluminação correta. Isso é muito ruim também e não estamos tendo nossos direitos respeitados de cidadão. Também temos a associação de moradores que é um espaço para fazer algumas atividades como teatro, luta e etc., é o único espaço bom que há alguma atividade de lazer e cultura, porque nas praças não há, e até pra frequentarmos e utilizar as praças é difícil pelas

condições que estão, e pela falta de iluminação.



Imagem 14: Praça IPEG



Imagem 15: Assoc. Moradores



Imagem 16: Praça da Rua X

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017)

•Temos apenas 2 **escolas no bairro**, uma de ensino fundamental que estudamos e outra para os pequenos, até o 5º ano, mas falta material para os alunos, livros. Os banheiros não tem portas e pias. Tem um projeto na escola IPEG onde estudamos, chamado “Entre Jovens”, que ajuda os alunos a conseguir uma boa escola para o ensino médio. Esse fato achamos positivo, e vemos cidadania nisso, no nosso território, apesar das condições ruins da escola e de tudo que falta. Gostaríamos de uma escola melhor, com mais investimentos, para termos uma educação melhor e mais oportunidades, mais projetos como esse que tem na nossa escola, e mais materiais, mais livros.



Imagem 18: Ciep Major Manoel Acher

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017)



Imagem 17: EM. IPEG

•**Postos de Saúde:** Temos dois postos de saúde em nosso bairro, muitas das vezes ficam cheios e o atendimento demora muito, mas os médicos são maravilhosos e atendem muito bem.



Imagem 19: Posto de Saúde Floripes Galdino



Imagem 20: Clínica da Família Jamil Haddad

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017)

•**Transportes:** A situação é muito ruim. Dentro do bairro circula apenas uma linha de ônibus e van para Campo Grande, se quisermos ir pra outro lugar, temos que ir para o ponto da Av. Brasil pegar um ônibus ou van para o destino. Os ônibus de Palmares estão destruídos, bancos soltos, sem janelas e os motoristas dirigem muito rápido pelas ruas e não prestam atenção nos pedestres, é perigoso. À noite é pior ainda, pois o ponto da Av. Brasil é perigoso. E novamente não vemos nossos direitos sendo respeitados enquanto cidadãos em nosso território, e o transporte é muito importante.



Imagem 21: Ponto da Av. Brasil



Imagem 22: Ponto da Rua Agai



Imagem 23: Ponto Final (ao lado da escola IPEG)

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017)

**Considerações do Grupo:** Palmares é um bom bairro, e identificamos como nosso território. Porém precisa de sérias melhorias em boa parte. Apesar de ser um lugar "calmo", um pouco pobre e largado de mão pela prefeitura, dá pra viver aqui, sem luxo e com pouco lazer, moradores se preocupam com o bairro em que vivem e tentam ajudar o máximo pra conservar o que tem, embora nem todos colaboram, pois alguns jogam lixo em terrenos abandonados, no meio da rua, também tem carcaças de carros abandonadas na calçada e etc. Também tem adolescentes vândalos destruindo o que não tem direito, porque ainda não perceberam que ali é seu lugar, seu território também, e deviam cuidar, e usar melhor. A conclusão é que apesar de ser um lugar bastante abandonado pela prefeitura, muitas pessoas gostam de morar aqui e outras não tem opção. Nós **gostamos**, mas **queremos ver mudanças, melhorias na vida da população, melhorias gerais no nosso território** e pensamos em **formas de levar a população a perceber que precisam cuidar do território, usar melhor este espaço, entender esse espaço como seu, e lutar por sua cidadania aqui.**

Trabalho 2: Nós somos alunas da escola municipal IPEG

Iremos falar sobre o nosso bairro que se chama Jardim Palmares- Paciência. Palmares é um lugar bom de se viver, é um lugar bom de se morar, mas não é perfeito. Temos duas escolas mas não é o suficiente, pois Palmares é um lugar onde mora muita gente. As escolas por serem somente duas estão lotadas, tem mais de quarenta alunos numa sala só, não há professor o suficiente para tantos alunos.



Imagem 24: Escola Municipal IPEG



Imagem 25: Ciep Major Manoel G. Acher  
Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017)

Nem todas as ruas do bairro são asfaltadas. Há buracos nas ruas que às vezes quebram até carros, causam acidentes e quando chove as ruas enchem, as vezes ao ponto de alagar as casas. Nessas ruas que não são asfaltadas há valões e muito mato e os moradores correm risco de pegar certas doenças e crianças caírem no valão brincando.



Imagem 26: Rua A



Imagem 27: Rua da Associação



Imagem 28: Rua Rio de Janeiro



Imagem 29: Rua Piauí

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017)

Nós temos duas praças, a primeira se chama praça IPEG e a segunda praça da Caixa. A praça IPEG tem parquinho mas a maioria dos brinquedos estão quebrados, tem dois campos de futebol que

precisam de manutenção junto com as cestas de basquete, não tem muita iluminação e há muito mato alto, muita sujeira. A praça da Caixa é horrível, porque não há iluminação, é cheia de mato, é sujo e não tem parquinho. Os moradores nem frequentam essa praça direito só uns jovens que vão pra namorar e às vezes são assaltados. O bom de lá é que tem um campo de futebol porém só pode usar durante o dia pois é mais seguro.



Imagem 30: Praça da Caixa



Imagem 31: Praça IPEG

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017)

O que nós gostaríamos que tivesse no bairro:

- 1- Mais duas escolas, sendo uma delas de ensino médio, que não tem.
- 2- Ter todas as ruas asfaltadas, grades de proteção nos valões e iluminação.
- 3- As praças com bastante iluminação, segurança e brinquedos para as crianças e algo para os jovens, como algum projeto de esporte, música ou dança, tanto para os meninos quanto para as meninas.
- 4- Mais ônibus para facilitar a vida dos moradores.
- 5- **SEGURANÇA!**

Também achamos muito importante que a partir deste trabalho, passamos a entender o bairro, as ruas, as praças, a escola como nosso território, nosso lugar de pertencimento, e passamos a ter outra visão, de valorizar mais e lutar por esse território. Queremos passar essa visão pra outros moradores, para os jovens, pensamos em fazer um trabalho na escola para discutir com os jovens, talvez na associação de moradores também pra falar para os adultos e pensar em projetos para o bairro, e fazer um blog de Palmares, com informações para os moradores e quem mais quiser acessar.

### Trabalho 3: Trabalho sobre o bairro Jardim Palmares

Palmares é um sub bairro dentro do bairro de Paciência, é um lugar tranquilo comparado com outros lugares mas aqui ultimamente tem acontecido muitos assaltos.

Falando sobre a infraestrutura e serviços, aqui tem duas escolas, uma pro 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que é a nossa e outra pros pequenos, até o 5º ano e falta uma escola de ensino médio. Escolas que são insatisfatórias, pois aqui tem muitas pessoas e não dá pra todo mundo se matricular, pois acabam as vagas. E única escola que recebe o nosso segmento está superlotada, e isso prejudica muito nosso ensino, e não poderemos estudar aqui no ano que vem, temos que buscar outra escola em outro bairro pois no nosso bairro não tem.

Aqui tem um posto de saúde e uma clínica da família, o atendimento é até bom, mas ainda pode melhorar, pois nem sempre tem médico e atendimento para todos.

Também tem duas pessoas do nosso grupo que moram no sub bairro chamado Morada Verde, que é perto de Palmares, e onde eles moram não há escola. Para eles acessarem uma é preciso ir a outros bairros onde nem se quer tem ônibus da liberdade, o ônibus da prefeitura para ir a escolas, por isso eles estudam aqui. Lá há apenas um posto de saúde com qualidade ruim e pouco satisfatória. Com relação aos comércios há apenas lojinhas de doces e bares nesse lugar, já em Palmares tem comércio de tudo, mercados, farmácias, etc.

Em relação à infraestrutura nesse bairro Morada Verde, ela é péssima. Só tem uma rua asfaltada que foi feita em benefício dos galpões das indústrias que tem ali, fora isso todas as ruas são esburacadas,

e quando chove as ruas ficam intransitáveis por causa da lama; não há tratamento de esgoto, o esgoto é a céu aberto ao lado das ruas onde fede; a iluminação nas ruas são poucas e nada satisfatórias, há serviço de água satisfatória em algumas partes do bairro, tem lugares onde os moradores tiveram que cavar um poço para se ter água, e a água não é regularizada; tem serviço de luz no bairro, mas não em todas as ruas, há coleta de lixo duas vezes na semana, e não há transporte público.



Imagem 32: Estrada do Guaraima (rua principal do bairro Morada Verde), onde não há iluminação boa, cheia de buracos e com esgoto a céu aberto. Fonte: Foto tirada pelo aluno.



Imagem 33: Estrada dos Palmares. Fonte: Foto tirada pelo aluno.



Imagem 34: Palmares Única rua asfaltada (Rua Guarani). Fonte: Foto tirada pelo aluno.

Em relação à **segurança**, as pessoas evitam chegar muito tarde de seus trabalhos com medo de serem roubados, e quando chegam tarde normalmente pegam moto taxi; eles evitam levar celulares por conta da falta de policiamento e assaltos frequentes. Os lugares mais perigosos são os de acesso ao bairro por conta dos assaltos. Isso no bairro Morada Verde. Em Palmares também tem assaltos e é perigoso, mas menos. Sobre **lazer e cultura**, a única fonte de lazer presente no bairro Morada Verde são nossas casas, e sobre a cultura tem lugares para crenças, igrejas.

A **nossa opinião** sobre o bairro é que quase não tem pontos positivos e deveria haver uma infraestrutura, ter policiamento, espaços de lazer para o bairro, pois não temos nossos direitos de cidadão respeitados nem em Palmares, muito menos no bairro Morada Verde. Também deveriam ter lugares para a educação no bairro e deveria haver mais cultura sobre a educação e mais cuidado com os bairros até porque os bairros estão nesse estado não só por causa do governo mas também é culpa de nós cidadãos que não cuidamos devidamente do nosso bairro porque nem nos sentimos parte dele, e isso precisa mudar. Com esse trabalhamos, entendemos melhor nossa cidadania ou a falta dela, e também de passar a enxergar nosso bairro como nosso território, que usamos, que deveríamos usar pelo menos e aproveitar, estar nas ruas, nas praças, a escola também podia estar aberta nos finais de semana, podia ter uma biblioteca pra podermos usar, atividades de lazer e cultura que não temos<sup>37</sup>.

#### Trabalho 4: **Somos do colégio IPEG e vamos falar sobre o nosso bairro Jardim Palmares.**

O bairro onde moramos é muito tranquilo em relação aos bairros vizinhos, por exemplo: Vila Kennedy, Jardim Bangu. Em questão da violência, como todo bairro tem seus assaltos, que por sinal tem sido

<sup>37</sup>Como neste grupo haviam dois alunos que não moram em Jardim Palmares, mas em um sub bairro vizinho, que é o Morada Verde, não foi possível caminhar até lá no dia do trabalho de campo, porque era longe pra irmos andando. Então, conversei com os alunos, que poderiam escrever sobre seu bairro, e se desejassem e fosse possível, fotografar áreas onde não fossem perigosas, ou perto de suas casas, ou no seu caminho para a escola, mas que ficassem atentos à rua e tomassem cuidado, se não fosse seguro, que não fotografassem.

frequente na região da Av. Brasil, tanto no ponto de ônibus quanto no posto de Gasolina, por exemplo: eu conheço um rapaz que já foi assaltado quatro vezes, todas no posto de gasolina da Av. Brasil. Levaram o celular, computador entre outras coisas dele. Este é o ponto, que é o ponto de ônibus principal do nosso bairro, que fica na saída do bairro para a av. Brasil:

Nosso bairro também tem muitas coisas positivas como por exemplo o comércio, tem dois mercados, tem as praças porém não são tão boas, os brinquedos estão muitos ruins, de vez em quando vem um parque de diversões, para a alegria da criançada, só que não são tão seguros, os brinquedos são enferrujados.

Temos também a associação de moradores, que de vez em quando tem shows, eventos e variados cursos gratuitos, que é bem legal.

Em questão da saúde o bairro é meio complicado, porque por exemplo na clínica da Família, é um médico para cada região e demora um pouco o atendimento, fora isso é muito bom, já o posto de saúde tem um porém; O pessoal que mora na Caixa que é uma parte de Palmares, foi mandado pra clínica da família e depois foi mandado de volta para o posto, pois também é muito longe para o pessoal que mora na Caixa, por exemplo: na clínica quando precisamos fazer uma cirurgia, somos encaminhados para Hospitais muito longe, porém em questão de remédios tem farmácias bem próximas dos bairros, mas não farmácias públicas, e os hospitais públicos são longe.

Imagem 35: Clínica da família. Imagem do google maps.



Imagem 36: Posto de saúde. Imagem do google maps.



No nosso bairro temos duas escolas. O CIEP que é uma escola do primário ao quinto (5º) ano, em relação ao CIEP é uma escola boa e tem também o IPEG que é uma escola do sexto (6º) ao nono (9º) ano, é a escola que estudamos uma escola boa mas ela não está em um estado muito bom, as salas tem ar condicionado mas não funcionam pois rede elétrica da escola tá muito velha, mas ela em si tem seu lado bom, porque tem o projeto pros alunos do nono (9º) ano que ajudam a conseguir uma boa formação para uma escola técnica, tem também o atletismo que por sinal ajudou muitos alunos, uns já até viajaram para fora através do atletismo aqui na escola, só que aqui tem muitos alunos e a escola já está muito cheia e só tem essa escola para os alunos do sexto ao nono ano.

Teríamos que ter pelo menos mais uma escola para esse segmento e também teríamos que ter uma escola do ensino médio porque aqui todos os alunos que saírem do IPEG tem que pegar ônibus para ir para Campo Grande ou lugares mais longe como: Itaguaí, Santa Cruz, Santa Margarida etc. Temos duas escolas que estão sendo feitas mais nunca terminam, e não sabemos quais seriam seus segmentos e também temos as creches, que são boas e também ajudam muito as mães que saem pra trabalhar e não precisam se preocupar com seus filhos.

Em relação as transportes, aqui a situação é precária, muito difícil de passar ônibus e quando passa vem cheio ou não param, ainda mais quando é para estudantes, eles não são muito bons, os bancos sempre estão soltos, janelas quebradas, não tem ar condicionado. Mas pra nossa salvação temos as vans, não é muito boa porém ajuda muitas pessoas, dentro de Palmares só tem ônibus e van para Campo Grande e demora muito a passar, para as pessoas que querem ir para outro lugar, precisam ir para a Av. Brasil e correr risco de ser assaltado.

No nosso bairro, as ruas não são muitas boas, a maioria são asfaltadas, mas tudo de qualquer jeito, então são muitos buracos. Tem um lugar aqui no bairro que se chama invasão, alguns colegas moram lá, lá as ruas não são asfaltadas e quando chove as pessoas não podem nem sair de casa que saem todos sujos. Aqui tem um valão que é chamado mesmo de esgoto a céu aberto, não tem tratamento nenhum, nem os matinhos eles cortam, a iluminação daqui não é boa muitas ruas são extremamente escuras e as pessoas correm muito risco de assaltos



Imagem 37: Uma rua da parte da invasão. Foto tirada pelos alunos (2017)

Nós gostamos de morar aqui, pois o bairro é muito tranquilo, porém não tem quase nada, achamos que tinha que ter mais coisas pro nosso lazer, e mais meios de transportes aqui dentro do bairro.

**Trabalho 5:** Trabalho De Geografia Professora: Tereza  
Escola: Municipal IPEG

Meu nome é R., moro na rua Agaí, meu nome é J., moro na rua Piauí, Meu nome é D., moro no condomínio Toledo, meu nome é C., moro na rua 10 favelinha, meu nome é D. e moro no Sagrado que é tipo um sub bairro dentro de Jardim Palmares. E vamos falar um pouco do bairro de onde moramos, Jardim Palmares.

Aqui tem duas praças, e uma delas está em péssimo estado. Tem um posto de saúde e uma clínica da família.

Na escola onde estudamos, no banheiro feminino, das 5 cabines, apenas um tem porta e mesmo assim não adianta porque não tem como fechar direito. As janelas estão quebradas e praticamente a escola toda é pichada, até as cadeiras e mesas. Tem ar-condicionado em todas as salas, mas nenhum funciona, só o da secretaria. Aqui tem duas escolas, mas não é suficiente para todos do bairro.

Nem todas as ruas são asfaltadas, a maioria das ruas ficam cheias de lama quando chove, e toda esburacadas. Tem esgotos abertos aqui, mas não todos e nem a maioria, são poucos mesmo. Os postes das ruas são a maioria sem luz, principalmente a rua da nossa escola à noite, e aí fica muito perigoso e não podemos andar na rua.

Às vezes falta água, e quase sempre a falta de água é no Brejo (que é uma parte do bairro, que as ruas não são asfaltadas, tem esgoto a céu aberto). No bairro, tem poucos ônibus e demoram bastante pra chegar, mas as vans daqui são o suficiente pra todos e não demoram como os ônibus.

As pessoas aqui não se sentem seguras em qualquer parte do bairro, sempre tem assaltos e muita gente evita sair de casa por isso, mas na Avenida Brasil é mais provável de ter assaltos e mais à noite.



Imagem 38: Uma das ruas daqui do Bairro sem asfalto e como fica quando chove. Fonte: foto tirada pelos alunos 2017.

Na **nossa opinião**, deveriam ter mais escolas pra todos do bairro de Palmares poderem estudar perto de casa. Uma das praças tem que ser arrumada para as crianças poderem brincar melhor. Além do posto e a clínica da família, deveria ter um hospital mais próximo. Na escola onde estudamos deveria ter portas nos banheiros, as janelas quebradas terem vidros, consertarem os ar condicionados das salas.

As ruas deveriam ser asfaltadas, fecharem os esgotos abertos, os postes das ruas deveriam ter

luz, a falta de água ser menor, os ônibus chegarem mais rápido por que muitas pessoas se atrasam para as coisas pela demora dos ônibus, pois demoram bastante.

Gostamos de morar aqui, mas Palmares deveria ser um bairro melhor, e principalmente diminuir os assaltos pra nos sentirmos seguros aqui em qualquer parte. Mas é bom morar aqui, apesar de tudo. Só que em relação à nossa cidadania, percebemos que não somos considerados muito cidadãos pois não somos tratados com a mesma dignidade e respeito no nosso território, do que em outras partes da cidade. Mas percebemos também que a gente não enxergava que esse era nosso território, a escola, as ruas, o bairro, a cidade. E isso foi muito importante na opinião do grupo, porque precisamos ter essa consciência para podermos cuidar desse nosso território, e cada vez mais usar ele, viver nele com dignidade e lutar pela sua melhoria e pelos nossos direitos de uma vida mais digna.

### **Trabalho 6: Cidadania e território no nosso bairro**

Eu moro em um bairro chamado Manguariba, que fica do outro da avenida Brasil, em frente ao bairro de Palmares, lá há quatro escolas públicas, um posto de saúde não muito bom, e as escolas não posso dizer porque não estudo nelas, mas sei que também são superlotadas, e não tem vagas para todos, por isso que tive que ir estudar em Palmares e dependo do ônibus para ir pra escola. No bairro onde eu moro nunca vi esgoto a céu aberto, e acho que tem sim tratamento de esgoto. A maioria das ruas tem iluminações, sobre a água às vezes tem falta, mas não é uma coisa diária. Todas as segundas e quartas passa um caminhão da Comlurb fazendo uma coleta de lixo, as ruas não são muito limpas, apesar da maioria ser asfaltadas tem algumas que não são, que é a parte da Fazenda (uma parte do bairro onde as ruas não são toda asfaltadas). Tem linhas de ônibus que são bastante úteis, mas só na parte da Av. Brasil. Manguariba tem no mínimo três praças, que são bastante frequentadas pela população, tem também a associação de moradores que a maioria dos eventos que são feitos aqui são lá na associação.

Aqui não é um lugar muito perigoso, às vezes surgem boatos de assaltos quando está muito tarde de madrugada por exemplo.

Eu não acho que meu bairro é um lugar ruim, a única coisa que poderia melhorar é o posto de saúde e as ruas da Fazenda, o resto é tudo muito tranquilo.

Imagem 39: Posto de saúde.

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017).



Imagem 40: Praça. Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017).



Imagem 41: Rua sem asfalto na Fazenda.



Imagem 42: Ponto de ônibus

Fonte: Fotos tiradas pelos alunos (2017).

### **Trabalho 7: Como é a vida no nosso bairro de Palmares e como achamos que é morar aqui.**

**Escolas no bairro:** temos duas escolas públicas, e duas escolas privadas, nós estudamos em umas das escolas públicas chamada E.M. IPEG e podemos dizer que a qualidade dela é boa, a infraestrutura da escola é bastante boa, e os professores são ótimos também, tanto na explicação, quanto nos ensinando. Essa parte do nosso território que é a nossa escola, nós gostamos muito, dos projetos que tem, de música, esporte, teatro e curso para os jovens do 9º ano, para podermos nos preparar para provas pra concursos para boas escolas para estudar no ensino médio.

**Infra estrutura:** É boa também, de forma geral, não no bairro todo, tem partes que é horrível e também não tem muito tratamento de esgoto, algumas ruas tem vazamentos de esgoto, mas o restante estão direitas, as ruas também são boas bem asfaltadas, mas não todas. Os pontos de ônibus tem poucos, e de vans também, mas os transportes são tranquilos, só poderia ter mais.

**Postos de saúde:** temos um posto de saúde e uma clínica da família, todas tem um atendimento bom, porém os resultados de algumas consultas e exames demoram para serem entregues, tirando isso, tem uma ótima estrutura e bons profissionais, só não tem nenhum atendimento vinte e quatro horas, e os hospitais públicos mais próximos que tem esse atendimento são só em Santa Cruz ou Campo Grande, que pra ir de ônibus a noite ou de madrugada é muito difícil pois quase não tem ônibus nesses horários e os pontos são perigosos.

**Lazer e cultura:** temos duas praças, e bastante casas de shows, nos finais de semana temos um parque de diversão com brinquedos, mas não é nada feito pelo governo não, é tudo pago, e só tem esse lazer para a população de Palmares, ainda temos academias seja de musculação quanto de luta, mas tudo pago, nada é serviço público, que temos direito.

### **Trabalho 8: O lugar de que vamos falar é Palmares.**

Nosso bairro, lugar onde moramos, é um lugar calmo, tranquilo, muito bom de se morar, tirando a milícia. Temos duas escolas, a primeira é o CIEP Major Manoel Gomes Archer e a segunda é onde estudamos, EM IPEG, que vai até o 9º ano. Também temos duas praças, a primeira que é a praça principal que é perto da nossa escola e a segunda e mais conhecida como praça da caixa, mas está muito abandonada pela prefeitura e sem cuidados.

No bairro de Jardim Palmares temos só duas escolas, sim escolas boas pra estudar mas o problema é que o bairro de Jardim Palmares é grande e a escola está muito cheia deveria ter mais escolas para acomodar melhor os alunos, a nossa escola é a única de 6º a 9º ano, e está muito lotada, a população do bairro é muito grande e a escola ainda recebe alunos de bairros e sub bairros vizinhos que também tem poucas ou nenhuma escola, e aí com a escola lotada prejudica o ensino dos alunos. E também poderia haver uma escola de ensino médio, pois assim nós não precisaríamos ir estudar em outros bairros longe de casa.

Jardim palmares é um lugar bom de se morar pois tem pontos de vendas perto e opções de lazer, mas nada da parte do governo.

Destacando a importância de se trabalhar o território, como componente da cidadania, na prática, com os alunos, voltamos ao que Santos (2012a, p.82) afirma, “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. Assim, entendemos que o território é construído pelas relações de poder instituídas e também simbólicas, exercidas pelas pessoas numa relação entre a sociedade e o espaço. Percebemos então, na prática, que o uso do território resulta e é produto histórico das necessidades e interesses humanos, ou seja, o uso do território se dá pelo trabalho, pela economia, pela religião, pelos diferentes setores de governo, pelos grupos sociais, locais, e tantos outros. De tal modo, como afirma também Haesbaert (2002), o território se constitui pelas diferentes formas sociais estabelecidas.

Desta forma, que, nesta última etapa da pesquisa de campo, considerando que o ensino de geografia deveria apoiar esse reconhecimento nos sujeitos em uma relação territorial – vias de uma outra cidadania, para além do papel, realizamos um reconhecimento do bairro, no

entorno da escola e das moradias dos alunos, e em alguns pontos, identificando com eles, a partir dos conflitos que identificavam no território, e do que eles entendem de como se apropriam do território e produzem territorialidades, e também como enxergam a cidadania na prática, e problematizamos a questão do território e da cidadania a partir disto.

Assim, a partir das reflexões conceituais, e das atividades práticas realizadas, propomos a concepção de uma cidadania territorializada na construção de uma práxis que levassem em conta o reconhecimento do território como primordial para as vivências e as práticas educativas no ensino de geografia, para esses alunos, do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal IPEG, em Jardim Palmares. E assim, pensamos na possibilidade de construção coletiva do olhar, da identidade e das formas de empoderamento dos saberes por parte dos alunos, nesse processo de construção, como a expressão do cotidiano vivido e praticado, e no processo de reconhecimento e apropriação do território, num viés para a formação cidadã.

Após estes trabalhos realizados com os alunos, foram discutidos com eles qual foi a importância e relevância da realização destes para eles.

Os jovens apontaram que o trabalho foi muito relevante para eles, por poderem ter uma noção que não possuíam: do que é o território e da apropriação deste, do bairro, da escola, das ruas, da cidade, ou seja, de seu entorno. A partir do trabalho também, apontaram que foi muito importante pensar e entender essa apropriação, que não se davam conta, das relações de poder envolvidas no território, passaram a refletir sobre isso, bem como a questionar a questão da cidadania, que muitas vezes é tratada de forma rasa e como se todos fossem automaticamente cidadãos, por terem nascido numa sociedade, numa cidade, por pagarem impostos e terem obrigações a ser cumpridas. Ao invés disso, eles começaram a perceber e refletir sobre que na verdade nada disso lhes confere de fato uma cidadania, mas que o cidadão não nasce cidadão, antes, se forma, como afirmam Santos (2002a) e Gutierrez (2009; 2010), e que ser cidadão não está restrito apenas a cumprir leis, como o modelo do cidadão cívico, ter direitos e deveres numa sociedade, nem tão pouco ser aquela pessoa de “bem”, como o modelo do “bom cidadão”, mas, para além disso, é o direito de viver decentemente (Dimenstein, 1993), em condições dignas, é o direito de se apropriar do conhecimento, de se apropriar do território, da cultura, das vivências, como afirma Gutiérrez (2010), de se tornar um cidadão territorial. De pensar o seu cotidiano e suas práticas como forma de luta e transformação, como afirma Freire (2006) numa forma de uma pedagogia de sua autonomia. De se apropriar de seu entorno, de sua realidade, conhece-la para transforma-la, como uma forma de viver, uma pedagogia da existência, segundo Santos (2000).

**“Nós gostamos de morar em Palmares, mas queremos ver mudanças, melhorias na vida da população, melhorias gerais no nosso território e pensamos em formas de levar a população a perceber que precisam cuidar do território, usar melhor este espaço, entender esse espaço como seu, e lutar por sua cidadania aqui”** (Fala dos alunos: grifos nosso).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, demos ênfase aos estudos sobre o território, como um dos temas de suma importância e com um caráter potencialmente pedagógico no trabalho de construção de cidadania. Pensar a prática desta cidadania com consciência no território é construir a capacidade de intervenção sobre os eventos e fenômenos que se desenrolam no território.

A produção da cidadania se faz em um processo, ou seja, ela não é uma dotação natural, mas antes, é produzida socialmente, a cidadania se aprende (SANTOS, 2012a), e neste sentido, à educação atribui-se o papel de formação e desenvolvimento da consciência crítica e política dos educandos (FREIRE, 2006). Isso está em contrassenso com a naturalização da condição de cidadão, que muitas vezes encontramos não só nos documentos oficiais para a educação, como nos livros didáticos e demais matérias pedagógicas oferecidos aos docentes e discentes.

Pensar a prática desta cidadania com consciência espacial e no território é construir a capacidade de intervenção sobre os eventos que se desenrolam sobre este espaço e no território. E pensar no potencial pedagógico dos estudos do território no âmbito do ensino de geografia, contribui para os processos de formação cidadã dirigidos a formar cidadãos, criar cidadania e fomentar cidadania no território, ou seja, cidadãos territoriais (Gutiérrez, 2009; 2010; 2012) instrumentados, apropriados e dispostos a sentir, habitar e explorar a ação transformadora de sua realidade sócio territorial.

Nesta pesquisa, problematizamos a formação cidadã orientada nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, mais especificamente analisando uma turma do 9º ano do ensino fundamental, da escola municipal IPEG, em Jardim Palmares. E também nos propomos a analisar como está orientado o ensino de território na base curricular da cidade do RJ, para o ensino de geografia do 9º ano do ensino fundamental, considerando perspectivas de formação cidadã. Ao final do trabalho, cumprimos com nossos objetivos, e finalizamos apresentando a concepção de uma cidadania territorializada a partir do reconhecimento de territorialidades por parte dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, no município do Rio de Janeiro.

No caso específico que esta pesquisa abordou, problematizamos a formação, de modo que esta fomente bases aos sujeitos, para que tenham condições de lutar pela conquista de sua cidadania, uma vez que esta não é da ordem da natureza, mas antes, necessita ser conquistada e efetivada. Nessa direção, a sua efetivação e conquista, carece de uma luta intensa, na busca da ampliação da consciência dos sujeitos, como nos fala Santos (2000).

Apresentamos, com esta pesquisa, uma abordagem voltada para formação de cidadania territorializada, em que foi possível aos alunos, reconhecerem o território a partir de suas práticas e vivências, discutindo assim, a construção local da cidadania a partir das experiências do cotidiano em diálogo com uma escala mais global, na construção de uma práxis que leve em conta o reconhecimento do território para as vivências e as práticas educativas dos alunos do 9º do Ensino Fundamental, no ensino de geografia, no município do Rio de Janeiro.

A potencialidade dos trabalhos de campo como instrumento pedagógico, no entorno da escola e do bairro, foram destinadas para atender a demanda de compreensão e apreensão do território onde habitam e lutam, dos desafios que estão postos em sua realidade, das dificuldades, e dos conflitos existentes naquele território, além do campo de disputas de poder contidas no território de nossa cidade, sabendo-se que estas, influenciam investimentos e políticas para cada parte da cidade, para cada bairro. Destacado ainda, o sentimento que os alunos possuem de pertença ou não sobre o seu território, de empoderamento sobre o mesmo, e sobre sua cidadania; de possibilidades de exercerem suas territorialidades, sobre sua capacidade de empoderamento e emancipação através do ensino, tendo o exercício de sua cidadania como mote de sua percepção sobre sua alteridade, em detrimento de sua objetificação -sujeitos participantes ativos e transformadores, capazes de compreender o seu território, onde vivem, lutam e sonham.

Ao final do trabalho, através do processo de construção deste, levantamos a concepção de uma ação prática na construção de práxis que levem em conta o reconhecimento do território como primordiais para as vivências e as práticas educativas no ensino de geografia para esses alunos. E assim, construímos a possibilidade de construção coletiva do olhar, da identidade e das formas de empoderamento dos saberes por parte dos alunos, nesse processo de construção, como a expressão do cotidiano vivido e praticado.

Destacando a importância de se trabalhar o território, como componente da cidadania, na prática, com os alunos, voltamos ao que Santos (2012a, p.82) afirma, “o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. Assim, entendemos que o território é construído pelas relações de poder instituídas e também simbólicas, exercidas pelas pessoas numa relação entre a sociedade e o espaço. Percebemos então, na prática, que o uso do território resulta e é produto histórico das necessidades e interesses humanos. O uso do território se dá pelo trabalho, pela economia, pela religião, pelos diferentes setores de governo, pelos grupos sociais, locais, e tantos outros. De tal modo, como afirma também Haesbaert (2002), o território se constitui pelas diferentes formas sociais estabelecidas.

Desta forma, consideramos que o ensino de geografia deveria apoiar esse reconhecimento nos sujeitos em uma relação territorial – vias de uma outra cidadania, para além do papel. Assim, nesta pesquisa, realizamos um reconhecimento do bairro, no entorno da escola e das moradias dos alunos, e em alguns pontos, identificando com eles, a partir dos conflitos que identificavam no território, e do que eles entendem de como se apropriam do território e produzem territorialidades, e também como enxergam a cidadania na prática, e problematizamos a questão do território e da cidadania a partir destas experiências.

Os jovens apontaram que o trabalho foi muito relevante para eles, por poderem ter uma noção que não possuíam: do que é o território e da apropriação deste, do bairro, da escola, das ruas, da cidade, ou seja, de seu entorno. A partir do trabalho também, apontaram que foi muito importante pensar e entender essa apropriação, que não se davam conta, das relações de poder envolvidas no território, passaram a refletir sobre isso, bem como a questionar a questão da cidadania, que muitas vezes é tratada de forma rasa e como se todos fossem automaticamente cidadãos, por terem nascido numa sociedade, numa cidade, por pagarem impostos e terem obrigações a ser cumpridas. Ao invés disso, eles começaram a perceber e refletir sobre que na verdade nada disso lhes confere de fato uma cidadania, mas que o cidadão não nasce cidadão, antes, se forma, como afirmam Santos (2002a) e Gutierrez (2009; 2010), e que ser cidadão não está restrito apenas a cumprir leis, como o modelo do cidadão cívico, ter direitos e deveres numa sociedade, nem tão pouco ser aquela pessoa de “bem”, como o modelo do “bom cidadão”, mas, para além disso, é o direito de viver decentemente (Dimenstein, 1993), em condições dignas, é o direito de se apropriar do conhecimento, de se apropriar do território, da cultura, das vivências, como afirma Gutiérrez (2010), de se tornar um cidadão territorial. De pensar o seu cotidiano e suas práticas como forma de luta e transformação, como afirma Freire (2006) numa forma de uma pedagogia de sua autonomia. De se apropriar de seu entorno, de sua realidade, conhece-la para transformá-la, como uma forma de viver, uma pedagogia da existência, segundo Santos (2000).

Lembramos que no início da pesquisa, quando os alunos foram perguntados sobre o que entendiam sobre cidadania e território, muitos responderam que não sabiam, “não tinham ideia”, ou não tinham noção do que era cidadania, ou como eles mesmo me disseram e responderam: “não faço a mínima ideia do que cidadão significa”, “eu nunca ouvi falar o que é ser cidadão” e a partir dessas respostas, percebemos que muitos alunos saem da escola e às vezes nunca ouviram falar da palavra cidadania, ou o que isso representa, ou o que significa. Por isso também a importância de se trabalhar este tema, principalmente num viés voltado para a prática dessa cidadania, com consciência no território e apropriações deste. E constatamos ao

final da realização da pesquisa, que a partir desta, muitos desses alunos passaram a identificar e refletir sobre a condição da cidadania, com a porte no reconhecimento do território. Destacamos assim, algumas dessas reflexões dos alunos, após as atividades realizadas com eles: “todos nós cidadãos temos direitos, mas nem todos esses direitos que nós devíamos ter são cumpridos, tipo, na saúde, muitas pessoas morrem na fila de hospitais públicos, isso não devia acontecer porque é um direito do cidadão”, “na verdade, nem todos tem os mesmos direitos”, “temos muitos direitos na lei mas nem todos na prática. Poderíamos ter muitos recursos na escola, nas ruas e em todos os lugares, mas com o poder político que temos, muitas das coisas que poderíamos ter não temos”, “percebemos que os cidadãos tem poucos direitos, que o governo nos oferecem. Não temos o direito de viver completamente como queremos. Os poucos direitos que temos é para benefício de pessoas de outra classe social”, “nós agora entendemos o que é cidadania, e que o governo não cumpre fielmente como está escrito e que nós temos que correr atrás e exigir isso”.

A partir das reflexões trazidas pelos alunos, destacamos: ideias de cidadania como conquista de direitos e luta por alcança-la / e a falta ou apequenamento da cidadania - em muitas das falas dos alunos percebemos essa ideia, nas reflexões que fizeram a partir das atividades propostas. Essa noção fica evidente em falas como: “todos cidadãos tem direito de ter uma boa educação, saúde e uma boa moradia”, “precisamos nos organizar e lutar por nossos direitos”, “a cidadania também não é dada, mas sim um processo de organização”; percepção de uma “cidadania de papel - em algumas falas também percebemos essa reflexão dos alunos, de que a cidadania para muitos ainda está “no papel”, os direitos estão nas leis, mas não são respeitados. Em suas palavras: “A realidade é muito diferente do que está escrito no papel. Pois a lei está apenas escrita, não é cumprida”, “nós achamos que nada que está escrito na lei está sendo cumprido”, “somos cidadãos teoricamente, mas o governo não cumpre com nossos direitos de cidadãos”; Cidadania e aproximações com a realidade vivida - também analisamos em algumas falas, uma reflexão sobre a ideia de cidadania, com a realidade vivida por eles em seu cotidiano. Em falas como: “na sociedade tem que ter mais respeito uns aos outros, tem que parar com bullying na escola, acabar com a corrupção no governo, etc”.

A pesquisa se revelou muito importante, primeiro porque como os alunos mesmos disseram, alguns não tinham nem ideia do que era “cidadania”, e eles se mostraram muito interessados a pensar e refletir sobre. Muitos disseram que nunca tinham lido nada sobre esse respeito, nada sobre cidadania e que não faziam ideia que tinha alguma coisa a ver com questão de direitos e deveres, ou de que existia uma Constituição que garantia os direitos do cidadão, pelo menos teoricamente. Nem que tinham direitos, políticos, civis e sociais. Nem que ser cidadão poderia ser viver decentemente tendo seus direitos garantidos, e em apropriação ao seu território.

A partir deste estudo, os alunos produziram, através do trabalho de campo, atividades de reconhecimento de suas territorialidades e de como enxergam existência de cidadania, a partir de suas práticas e vivências. Destacamos algumas destas ações práticas, em que os trabalhos foram expostos nos murais da escola, e os mesmos tiveram a ideia de apresentar seus trabalhos para os outros alunos da escola e discutir com os demais a temática da cidadania territorial, e também apontaram ideias para criação de um blog e um canal no youtube onde pudessem colocar seus trabalhos e discutir a cidadania no sub bairro de Paciência, Jardim Palmares. Os jovens tiveram ideias, de aproveitar o espaço da escola para realizar trabalhos e discutir essas questões, sobre cidadania, o papel dos jovens na sociedade, mudanças possíveis, etc. Também tiveram a ideia de fazer trabalhos sobre acessibilidade, sobre racismo e respeito às diferenças e a sexualidade, contra homofobia. Essas ideias, foram trabalhadas na escola, eles não só expuseram os trabalhos, mas realizaram rodas de conversa, em forma de oficinas, com alunos de outras turmas, para falar desses temas.

Ao final desta pesquisa, os alunos identificaram, que para eles, esta se tornou uma experiência de vivência de cidadania e apropriação do território, pois muitos aprenderam além de outras coisas, a utilizar programas de computador, como o Word, aprenderam a utilizar e-mails, e aprenderam a utilizar seus celulares como ferramenta para o outras ações além de utilizar seus aparelhos para se conectar a redes sociais e jogos, que como eles disseram, era o único uso que faziam de seus aparelhos. Além de também identificarem o próprio trabalho e seu processo de elaboração, que envolveu as aulas, as discussões, o trabalho de campo, como uma forma de cidadania e apropriação do seu território, pois como eles disseram, “nunca tinham pensado em nada disso”; “nunca tinham pensado que ali era seu território e deveriam se apropriar dele”.

Acreditamos que a cidadania vai se manifestando na sociedade através de um processo de lutas, assim como afirma Santos (2012a), a cidadania passa a ser uma liberdade, que aos poucos torna-se algo a ser mantido e cultivado na sociedade e para a sociedade. Acreditamos que, num processo renovador, em que a escola pode ser de fundamental importância para que as gerações atuais e futuras conheçam, exerçam e modifiquem-na.

Como educadora percebo a escola como um espaço de formação dos jovens e de construção de saber. O saber não é construído apenas nas Universidades, no chão da escola muito saber é construído também, e por isso, a geografia escolar deve andar junto com a geografia acadêmica e faz-se necessário cada vez mais valorizar as licenciaturas e cursos nas áreas de ensino. O educador não deve pautar suas práticas pedagógicas de acordo com as ideologias impostas (pelo governo, pelas grandes empresas, pela sociedade capitalista). Precisamos ter um olhar crítico sobre os recursos e que trabalhamos, afinal educar é sim um ato político.

A relação entre educação, escola e sociedade está sendo alvo de uma transformação contínua, que influencia o modelo vigente de educação, de escola e de sociedade. Porém, ultimamente, presenciamos diversos ataques à democracia, sobretudo no âmbito da educação pública, feitos através das graves mudanças e propostas que estão em curso no atual momento para a educação no país. Tais ataques e mudanças colocam as práticas pedagógicas mais críticas, o processo de autonomia e emancipação dos sujeitos, bem como uma escola pública democrática, em risco.

Porém, apesar dessa realidade, e com todos os desafios e dificuldades que encontramos em trabalhar na educação pública, como as péssimas condições de trabalho que temos, além de outros fatores quase inumeráveis, em minha prática, trazida através da práxis discutida e analisada na presente pesquisa, acreditamos que há possibilidade do ensino de geografia trabalhar com uma cidadania territorializada e não apenas de papel, apesar da realidade, dos parâmetros, das leis, das não condições de trabalho, das não condições de vida das crianças-jovens e suas famílias, apesar da periferia não apropriada ou ainda não apropriada. Percorremos um caminho possível na realização de práticas possíveis.

## REFERÊNCIAS

- ANPED. Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi tema de debate entre associações científicas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curricular-bncc-foi-tema-de-debate-entre-associacoes-cientificas-em.2016>>. Acesso em 10 set. 2016.
- ARANTES, V. A. (org.) et al. *Afetividades na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- ARENDDT, H. *O que é política?* 8.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, Território Em Disputa*. Ed. Vozes. 2011.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, J. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- Associação Cidade Escola Aprendiz. Centro de Referências em Educação Integral. Por que aprender e educar no território? Data de publicação: 08/04/2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/metodologias/por-que-aprender-educar-territorio/>>. Acesso em: 1 fev. 2017.
- BEAL, Y. Cidadão no saber e/ou cidadão no mundo? In: APAP, Georges [et. al]. *A Construção dos Saberes e da Cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: *Encontro Nacional de didática e prática de ensino*, 9. Anais. Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula. Águas de Lindóia: FEUSP, v.2, p.165-177, 1998.
- BERINO, Aristóteles; SILVA, Monique de Oliveira. Paulo Freire e Milton Santos: aproximações, seduções. In: CAMPOS, Marília Lopes de; SOUZA, Lana Cláudia Fonseca de. *Oficinas de ensino: III Semana Paulo Freire da UFRRJ*. Seropédica: EDUR, 2010. p. 119-127. Disponível em: [https://www.academia.edu/4388292/Paulo\\_Freire\\_e\\_Milton\\_Santos\\_aproxima%C3%A7%C3%B5es\\_sedu%C3%A7%C3%B5es](https://www.academia.edu/4388292/Paulo_Freire_e_Milton_Santos_aproxima%C3%A7%C3%B5es_sedu%C3%A7%C3%B5es). Acesso em: 17/07/2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes de Bases de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso 22 de mar. de 2014.
- BRASIL, Portal MEC. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. 2015. Acesso 10 set. 2016.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso 1 dez. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>.
- BRASÍLIA: Mec, Secad. Educação integral: texto referência para o debate nacional. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso 15 abr. 2016.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano*. 2. ed. Rio Grande do Sul: Mediação, p. 84-134, 2000.
- \_\_\_\_\_. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, A. C. et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 57-63, 2003.
- CAMACHO, R. S.; ALMEIDA, R. A. de. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental em debate. *Revista Formação*, n.15 volume 1 – p.36-60, 2008. Disponível

- em: <<http://revista.fct.unesp.br/ojs/index.php/formacao/article/view/734/748>>. Acesso 10 dez. 2015.
- CARDOSO, D. S. e NETO, N. T. Juventude, cidade e território: Esboços de uma geografia das juventudes. *Anais do I Seminário de Juventudes e Cidades*. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/juventudeseacidade/files/2011/09/JUVENTUDE-CIDADE-E-TERRIT%C3%93RIO-ESBO%C3%87OS-DE-UMA-GEOGRAFIA-DAS-JUVENTUDES.PDF>>. Acesso 23 jul. 2016.
- CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CATANI, A. M. e GILIOLI, R. DE S.P. *Culturas Juvenis, múltiplos olhares*. São Paulo: Editora da Unesp. 2008.
- CAVALCANTI, L. de S. *O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Faculdade de educação/UFG, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- \_\_\_\_\_. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. In: *Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O Ensino de Geografia na Escola*. Campinas, SP: Papirus, 2ª Reimp., 2013.
- \_\_\_\_\_. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus. 18ª ed. 2014.
- DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *Geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, p. 50-61, 2000.
- DAWBOR, L. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8ª ed. São Paulo: Olho d'Água, p. 7 – 14, 2006.
- DEZOTTI, M. dos S. & ORTIZ, C. M. *O Ensino de Geografia em escolas de educação básica na cidade de Santa Maria, RS: Uma análise metodológica*. 2010. Disponível em <<http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2010/06.pdf>>. Acesso em 10 set. 2016.
- DIMENSTEIN, G. *O cidadão de papel. A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 3º ed. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1993.
- DUNY, A. Projeto e cidadania: o projeto e tentativa de desalienação?. In: APAP, Georges [et.al]. *A Construção dos Saberes e da Cidadania*. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. São Paulo: Vozes. 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez. 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GENTILI, P. & ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GENTILI P. & FRIGOTTO G. (Orgs.). *A Cidadania Negada Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2000. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010020526/gentili.pdf>>. Acesso 29 fev. 2016.
- GOOGLE. Google Earth, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Paci%C3%Aancia,+Rio+de+Janeiro+-+RJ/@-22.8971085,-43.6727169,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9bfb4b70f71695:0xe8bba1f295a7cbcf!8m2!3d-22.9202638!4d-43.6320026>>. Acesso 7 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Jardim+Palmares++Paci%C3%Aancia,+Rio+de+Janeiro+-+RJ/@-22.9004895,->

[43.6613846.13z/data=!4m5!3m4!1s0x9bfb5353aff2d5:0xb771ed29924ada6a!8m2!3d-22.8900644!4d-43.6399307](http://43.6613846.13z/data=!4m5!3m4!1s0x9bfb5353aff2d5:0xb771ed29924ada6a!8m2!3d-22.8900644!4d-43.6399307)>. Acesso 7 jul. 2017.

GRUPO ARTICULADOR LOCAL EM JARDIM PALMARES – GAL Berço dos Sonhos - Jardim Palmares. [Blog Internet]. Disponível em: <<http://bdossonhos.blogspot.com.br/2009/11/conhecendo-jardim-palmares.html>>. Acesso 23 jul. 2016.

GUTIÉRREZ, A. L. Ciudadanía y territorio: escenario para la formación ciudadanía. *Revista Palabra: palabra que obra*, n.º10, p. 109-127. 2009. Disponível em: <<http://ojs.udc.edu.co/index.php/palobra/article/view/44>>. Acesso 10 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação cidadã em perspectiva dos estudos do território como potencial pedagógico. Caso: PUI-NOR, Medellín, Colômbia (FOCET). *Boletim Paulista de Geografia*. Vol. 1, abril, p.11-3, 2010.

\_\_\_\_\_. Formación ciudadana en perspectiva territorio: potencial pedagógico y reto didáctico para las ciencias sociales y la geografía. *Revista Espacios* 2(3): 1-22. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2012. Disponível em: <[http://www.revistaespacios.cl/pdf/n3/2\\_formacion\\_ciudadana\\_en\\_perspectiva\\_territorio.pdf](http://www.revistaespacios.cl/pdf/n3/2_formacion_ciudadana_en_perspectiva_territorio.pdf)>. Acesso 10 dez. 2015.

HAESBAERT, R. Concepções de Território para Entender a Desterritorialização. In: SANTOS, Milton; SILVA, Carlos A. F.; PORTO-GONÇALVES, Carlos W. (et al). *Território Territórios*. Rio de Janeiro: AGB, p. 17-38, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Mito da Desterritorialização: Do fim dos territórios à Multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

\_\_\_\_\_. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAÚJO, Frederico Guilherme; HAESBAERT, Rogério (Org.). *Identidade e Territórios: questões e olhares contemporâneos*. Rio de Janeiro, p. 93-123, 2007.

\_\_\_\_\_. Dos múltiplos Territórios à Multiterritorialidade. In: Heidrich, Álvaro et al. (Org.). *A emergência da multiterritorialidade: a resignificação da relação do humano com o espaço*. 1ª ed. Porto Alegre (RS): Editora da ULBRA e Editora da UFRGS, p. 19-36, 2008.

\_\_\_\_\_. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.) *território e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. 1ª ed. São Paulo; Expressão Popular, p. 95-120, 2009.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP& A. 1997.

**INSTITUTO PEREIRA PASSOS**; IBGE-microdados dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Cálculos - Convênio IPP/IUPERJ/IPEA e FJP-MG. Dados básicos. <[http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2352\\_Relat%C3%B3rio%20de%20Desenvolvimento%20Humano.pdf](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2352_Relat%C3%B3rio%20de%20Desenvolvimento%20Humano.pdf)>. Acesso 23 jul. 2016.

LADKIN, D. Action Research. In: SEALE, Clive et al. *Qualitative research practice*. London: Sage Publications, p. 478-490, 2007.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *A Democracia da Escola Pública*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARCOS, V. de. Trabalho de campo em geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. *Boletim Paulista de Geografia / Seção São Paulo - Associação dos Geógrafos Brasileiros*. Nº 84, São Paulo: AGB, 2006.

MASPERO, F. (Org.). *Marx e Engels. Textos sobre educação e ensino*. 2ª ed., São Paulo: Moraes, 1992.

MINAYO, M. C. de. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 28ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação do Paraná, Ceará e Distrito Federal. Raio. Sair do Papel – Cidadania em construção. Coleção Educação para a paz. Recurso audiovisual interativo. Vitória, ES, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*. 2004. Disponível em: <[http://sites.aticascipione.com.br/aprendendo/pdf/9anos\\_orient\\_gerais.pdf](http://sites.aticascipione.com.br/aprendendo/pdf/9anos_orient_gerais.pdf)>. Acesso 23 Jul. 2016.

MORAES, B. B. dos S.; SANTOS, L. dos. Geografia e a formação da cidadania. In: FERRETTI, Orlando; CUSTÓDIO, Gabriela A. (orgs). *Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II: segundo semestre de 2013*. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014. Disponível em: <<http://nepegeo.ufsc.br/files/2014/06/Artigo-Bruna-e-Lucas.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2016.

MORAES, J. V. de. *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de geografia*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-103955/pt-br.php>>. Acesso 23 mai 2016.

MOREIRA, R. Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

NOGUEIRA, P. R. Territórios Educativos: como aprender na cidade? Publicado em 06/04/2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/>>. Acesso 07 dez. 2016.

NUNES, C. et al. *Escola e Cidadania: aprendizado e reflexão*. Salvador: Oea UFBA EGBA, 1989.

OLIVEIRA, A. U. de (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

OLIVEIRA M. P. de. Um Conceito de Cidadania para se Trabalhar a Cidade. *Revista GEOgraphia* – Ano 1 – No 1 – 1999. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/10/8>>. Acesso 15 fev. 2016.

OLIVEIRA, R. de C. A. Estéticas juvenis: Intervenções nos corpos e na metrópole. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, vol. 4, n.9, mar., pp. 63-86. 2007.

PENNA, F. de A. “Escola Sem Partido é impossível de ser aplicado”: depoimento. *Jornal do Comercio*, RS. [13/09/2016]. Entrevista concedida a Isabella Sander. Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/conteudo/2016/09/geral/520631-escola-sem-partido-e-impossivel-de-ser-aplicado--diz-penna.html>>. Acesso 15 nov. 2016.

PINSKY J.; PINSKY C. B. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

PLS 193/2016. Projeto de Lei do Senado, nº 193 de 2016. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>>. Acesso 15 nov. 2016.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: *Novos caminhos da geografia*. CARLOS, Ana F. A. (org.). São Paulo: Contexto, p. 111-137, 1999.

\_\_\_\_\_. *Geografia, representações sociais e escola pública*. Terra Livre, São Paulo, nº15, p. 145-154, 2000.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECENÁ, Ana Esther. *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2006. pp. 151-197. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/cece/Carlos%20Walter%20Porto-Goncalves.pdf>>. Acesso 15 fev. 2016.

QUEIROZ, T. A. N. de. *Espaço Geográfico, Território usado e Lugar: Ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. Para Onde!?*, v. 8, n. 2. p. 154-161. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/61589/36420>>. Acesso 15 set. 2016.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Khedyr, 2011.

RIBEIRO, Ana Clara Torres *et al.* Por uma cartografia da ação: pequeno ensaio de método. *Cadernos IPPUR*. v. 15, n. 2 e Ano XVI, N.1, 2001-02.

\_\_\_\_\_. *Pensamento vivo de Ana Clara Torres Ribeiro: compreendendo contextos, abordagens, conceitos e proposta metodológica da Cartografia da Ação Social* 2004. Disponível em: <[http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2012/04/redobra9\\_Pensamento-vivo-de-Ana-Clara-Torres-Ribeiro.pdf](http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2012/04/redobra9_Pensamento-vivo-de-Ana-Clara-Torres-Ribeiro.pdf)>.

Acesso 15 set. 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas Específicas: Geografia*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4112032/OC\\_Geografia\\_6\\_ao\\_9Ano\\_2013\\_valeesta.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246635/4112032/OC_Geografia_6_ao_9Ano_2013_valeesta.pdf)>. Acesso 10 dez. 2015.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. O retorno do território. In: *OSAL: Observatorio Social de América Latina*. Ano 6 n. 16. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. O dinheiro e o território. In: *SANTOS, M. et al. Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3. ed..

\_\_\_\_\_. *O espaço do Cidadão*. 7ª ed. São Paulo: Edusp, 2012a.

\_\_\_\_\_. *A Natureza do Espaço*. Técnicas 4 ed. São Paulo, 2012b.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M.A. E SPOSITO, E. S. (orgs.). *Territórios e Territorialidades: Teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>>. Acesso 1 dez. 2015.

SILVA, C. R. da; SILVA, L. F. da; MARTINS, S. TF. *Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento*, v.1, n.1, p 7-18. Unesp. São Paulo, 2013. Disponível em: <[http://www2.fc.unesp.br/revista\\_educacao/arquivos/Marxismo\\_ciencia\\_e\\_educacao.pdf](http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Marxismo_ciencia_e_educacao.pdf)>. Acesso: 15 set. 2016.

SILVA, G. R. Da. *O Ensino de Geografia na Educação Básica: Os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo*. Tese (Doutorado). USP. São Paulo, 2010. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/24092010/2010\\_GilcileideRodriguesdaSilva](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/24092010/2010_GilcileideRodriguesdaSilva)>. Acesso em 29 fev. 2016.

SOUZA, M. L. de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 10ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 77-116, 2007.

SOUZA SANTOS, B. *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 13.ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de Campo em Geografia. In: *Geographia*, ano IV Nº.7 jan./jun, 2002. Disponível em: [http://www.uff.br/geographia/rev\\_07/edicao7.htm](http://www.uff.br/geographia/rev_07/edicao7.htm). Acesso em 15 Jul. 2016.

TOMITA, L.M.S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em geografia. In: *Geografia: Revista do Departamento de Geociências*. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 08 n°. 01 p. 13-15, jan./jun. 1999.

TURRA, C.M.G. et al. *Planejamento de Ensino e Avaliação*. Porto Alegre, RS. Sagra Luzzato, 1998.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. *O ensino de Geografia no século XXI*. São Paulo: Papirus, 2004.

VIEIRA, E. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Ano XVIII, n.º 53, pp. 67-73, 1997.

ZABALA, A. A Prática Educativa. *Como ensinar*. Porto alegre: ARTMED. 1998.

## ANEXOS

### Nº 1 – Parecer favorável do Comitê de Ética da UFRRJ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 864/17

#### PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "*Da formação cidadão e dos estudos do território como potencial pedagógico no Ensino de Geografia em tempos de estranhamento democrático*" sob a coordenação da Professora Dra. Ana Maria Marques Santos, do Instituto Multidisciplinar/PPGEO, processo 23267.01566/2016-07, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 17/08/17.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lúcia Helena Cunha dos Anjos', written in a cursive style.

Prof.ª Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos  
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação

Nº 2 - Orientações Curriculares. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas: Geografia. Rio de Janeiro, 2013:



**EDUARDO PAES**  
PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

**CLAUDIA COSTIN**  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**REGINA HELENA DINIZ BOMENY**  
SUBSECRETARIA DE ENSINO

**MARIA DE NAZARETH MACHADO DE BARROS VASCONCELLOS**  
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO

**REJANE CRISTINA DE ARAUJO RODRIGUES – PUC Rio**  
CONSULTORIA

**ELISABETE GOMES BARBOSA ALVES**  
**MARIA DE FÁTIMA CUNHA**  
COORDENADORIA TÉCNICA

**BEATRIZ ALVES DOS SANTOS**  
**CARLOS FERNANDO GOMES GALVÃO DE QUEIRÓS**  
REDAÇÃO FINAL

**ALFEU OLIVAL BARRETO JUNIOR.**  
**ANDERSON FÉLIX FERNANDES**  
**BEATRIZ ALVES DOS SANTOS**  
**CARLOS FERNANDO GOMES GALVÃO DE QUEIRÓS**  
**LIGIA ALVES DOS SANTOS SOUZA**  
**LUIZ CLAUDIO ESPÍRITO SANTO DE OLIVEIRA**  
**MARCELUS SILVA DA SILVEIRA**  
**SILVINA MARIA LEAL DE SOUZA**  
PROFESSORES COLABORADORES

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação.  
Orientações Curriculares: Geografia. Rio de Janeiro, 2013.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 8.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
<p>Reconhecer que a existência de um grupo, ao criar o seu espaço, depende das relações sociais que, disseminadas e trocadas com outros povos, ajudam a forjar novas organizações espaciais.</p> <p>Compreender as relações entre os países na atualidade.</p> <p>Reconhecer o fenômeno da mundialização ou globalização enquanto fenômeno social.</p>	<b>A formação dos Estados Nacionais</b>	Distinguir os conceitos de Território, Nação e Estado-Nação.	X				<p>Organizar um painel em que constem fotos e reportagens sobre o fenômeno da MUNDIALIZAÇÃO ou GLOBALIZAÇÃO.</p> <p>Buscar, na mídia, a identificação de atos organizados por ongs, sindicatos, políticas públicas etc. Discutir com os alunos essas ações.</p> <p>Fazer, com os alunos, uma redação sobre como as ações discutidas acima repercutem na formação social e influenciam na vida de todos nós.</p> <p>Promover, com a turma, um <i>júri simulado</i>, após pesquisa sobre o mundo bipolar (Comunismo x Capitalismo), procurando apontar os pontos positivos e os pontos negativos de cada um deles.</p> <p>Propor a criação de uma campanha com o objetivo de prevenir/erradicar formas de violência existentes no mundo atual.</p>
	<b>Da bipolaridade à multipolaridade</b>	Compreender o processo de formação dos Estados-Nacionais.	X				
	<b>Globalização</b>	Compreender as principais mudanças ocorridas na organização político-econômica do Mundo no decorrer do séc. XX.	X				
		Identificar os principais atores da Guerra Fria e as demandas dos sistemas socialistas e capitalistas.					
	<b>REDES E MOVIMENTOS SOCIAIS</b>	Perceber a importância das redes e movimentos sociais como uma forma de luta social.	X				
	<b>BLOCOS REGIONAIS</b>	Identificar os principais blocos regionais.	X				

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 8.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
	<b>O BRASIL E A GLOBALIZAÇÃO</b>	Situar o Brasil no contexto dos movimentos e fluxos globais.		X			<p>Pedir aos jovens que pesquisem as marcas/empresas dos eletroeletrônicos que eles possuem em casa. Posteriormente, pedir para que eles se reúnam em grupo para listar os aparelhos.</p> <p>Reunir os trabalhos para montar um painel com a influência da globalização no cotidiano dos jovens. Podemos aproveitar a oportunidade para discutir a questão do acesso às novas tecnologias.</p> <p>Pesquisar dois reflexos, no Brasil, de movimentos e ações globais, identificando suas origens ideológicas e seus rebatimentos espaciais.</p> <p>Pesquisar duas políticas públicas e/ou ações diplomáticas dos governos brasileiros, atual e passados, desde a redemocratização (1989), que estejam influenciando o mundo.</p> <p>Discutir com a turma o resultado das pesquisas acima e, além de montar um painel coletivo, produzir textos individuais sobre o choque <i>micro x macro, interno x externo</i> e seus reflexos na vida do brasileiro comum.</p> <p>Solicitar aos alunos para que, em grupos, promovam uma pesquisa sobre os primeiros habitantes do continente americano. Posteriormente, solicitar que eles pesquisem como está a composição da população das regiões na atualidade.</p>
	<b>A cidade e o estado do Rio de Janeiro</b>	O Rio de Janeiro, o estado e a capital, como um nó fixo dos fluxos globais.		X			

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 8.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Compreender os processos de consolidação das diferenças históricas promovidas pelos processos de colonização no continente americano.  Reconhecer a importância da biodiversidade para o futuro do continente.	<b>Aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos dos países LATINO-AMERICANOS:</b> - América Platina - América Andina - América Central - México  <b>AMÉRICA ANGLO-SAXÔNICA</b>	Conhecer a diversidade cultural do continente americano.  Relacionar a configuração territorial da AMÉRICA LATINA com o processo de colonização/descolonização da AMÉRICA ESPANHOLA e PORTUGUESA.  Identificar os caracteres fisiográficos que compõem os territórios.			X		Dividir a turma em grupos. Cada grupo ficará responsável por pesquisar um elemento da cultura de um país. Através do elemento cultural escolhido, solicitar que aprofundem a pesquisa sobre a importância na vida do país. Ao final, pedir para que os alunos procurem algo similar na cultura brasileira, se possível.
		Entender a origem da hegemonia dos Estados Unidos no Mundo.  Compreender o espaço agrário dos EUA organizado em cinturões agroindustriais ( <i>belts</i> ).  Registrar as relações entre a economia do Canadá e a economia dos EUA.  Explicar os objetivos do Nafta e da proposta da Alca.  Descrever o processo de expansão territorial dos EUA.  Perceber as mudanças que ocorreram no continente no que se refere às questões ambientais, no final do século XX e início do século XXI.				X	

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 9.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Reconhecer a diversidade cultural, fisiográfica e econômica do CONTINENTE AFRICANO.	<b>Aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos do CONTINENTE AFRICANO.</b>	Conhecer a diversidade de culturas que antecederam a chegada do colonizador europeu.  Perceber as semelhanças culturais dos povos do CONTINENTE AFRICANO e do Brasil.  Identificar a diversidade fisiográfica das regiões.  Conhecer a diversidade sociocultural do continente.	X				Utilizar o Adinkra para evidenciar a riqueza cultural das sociedades africanas. O adinkra, dos povos acã da África ocidental (notadamente os asante de Gana), é um entre os vários sistemas de escrita, fato que contraria a noção difundida pela História convencional. Na verdade, a grafia nasce na África com os hieróglifos egípcios e seus antecessores. Diversos outros sistemas percorrem a história africana em todo o continente. Eles representam ideias expressas em provérbios. Além da representação grafada, são estampados em tecidos e adereços, esculpidos em madeira ou em peças de ferro. Muitas vezes são associados à realeza, identificando linhagens ou soberanos. O assento real, um banco esculpido, representa a soberania da nação asante, frequentemente representando um ideograma Adinkra. Assim, o conceito de escrita expande-se para além da noção ocidental da letra grafada. Recomendamos a pesquisa no endereço <a href="http://ipeafro.org.br/home/br">http://ipeafro.org.br/home/br</a>  Organizar uma exposição com as imagens reproduzidas pela turma, após trabalho em grupos e registro em TNT ou folhas de papel A4.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 9.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
<p>Compreender as transformações socioeconômicas que ocorrem na seara internacional com a intensificação do processo global.</p> <p>Reconhecer a diversidade cultural, fisiográfica e econômica do CONTINENTE EUROPEU.</p>	<p><b>Aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos da EUROPA.</b></p>	<p>Reconhecer a existência de uma pluralidade de povos no CONTINENTE EUROPEU e os conflitos resultantes, notadamente fora do continente.</p> <p>Entender a dinâmica da população europeia.</p> <p>Identificar as paisagens naturais da Europa.</p> <p>Reconhecer as desigualdades regionais do ponto de vista étnico, cultural e econômico.</p>		X			<p>Recomendamos que o Professor pesquise na coleção sobre a História Geral da África (Unesco), disponível em <a href="http://www.unesco.org/new/pt/brasil/special-themes/ethnic-and-racial-relations-in-brazil/general-history-of-africa/">http://www.unesco.org/new/pt/brasil/special-themes/ethnic-and-racial-relations-in-brazil/general-history-of-africa/</a></p> <p>Escolher alguns princípios da CARTA DE PRINCÍPIOS ESCOLARES PARA UM MUNDO SUSTENTÁVEL e solicitar que os alunos observem como os princípios estão sendo tratados em outro país do continente.</p> <p>Montar um painel, comparando os dados produzidos pelos grupos.</p> <p>Debater as migrações por motivos ambientais, políticos e econômicos.</p> <p>Pesquisar sobre o desemprego mundial por países ou por regiões, abordando a questão da qualificação profissional e da competição exacerbada entre os indivíduos. Debater o motivo de tal competição.</p> <p>Usar mapas temáticos para entender os diferentes quadros naturais europeus.</p> <p>Realizar debates, por meio de textos, em que se discuta o nexó entre as questões demográficas na Europa e o desenvolvimento de seus países.</p>

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 9.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
<p>Reconhecer a diversidade cultural, fisiográfica e econômica do CONTINENTE ASIÁTICO.</p> <p>Estudar o Oriente Médio, com ênfase em sua posição estratégica, sua economia e seus conflitos.</p> <p>Reconhecer a diversidade cultural e fisiográfica da Oceania.</p>	<p><b>Aspectos culturais, fisiográficos e socioeconômicos do CONTINENTE ASIÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- China</li> <li>- Índia</li> <li>- Japão</li> <li>- Tigres Asiáticos e Novos Tigres</li> <li>- Outros países</li> </ul> <p>- Oriente Médio</p> <p><b>Oceania: Austrália, Nova Zelândia e outros.</b></p> <p><b>O investimento tecnológico no ÁRTICO e no ANTÁRTICO.</b></p>	<p>Comparar os índices de desenvolvimento, qualidade de vida etc. das regiões que integram o CONTINENTE ASIÁTICO.</p> <p>Identificar as paisagens naturais da Ásia.</p> <p>Conhecer os principais conflitos que assolam as regiões.</p> <p>Reconhecer o Oriente Médio como uma região de culturas e interesses diversos, observando e avaliando os conflitos nele existentes.</p> <p>Caracterizar a Austrália e a Nova Zelândia como países desenvolvidos.</p> <p>Perceber a importância do estudo das áreas do ÁRTICO e do ANTÁRTICO para o desenvolvimento de novas tecnologias.</p>			X		<p>Promover uma exposição sobre a diversidade cultural destes povos. Recomendamos que a turma seja dividida em grupos e os conteúdos dos endereços abaixo sejam distribuídos para a montagem dos trabalhos. A forma da apresentação ficará a critério do Professor: painel, cartaz, mosaico, livro etc.</p> <p>- China: <a href="http://portuguese.cri.cn/chinaabc/">http://portuguese.cri.cn/chinaabc/</a>(ABC da CHINA)</p> <p>-Índia: <a href="http://www.wdl.org/pt/item/3081/?q =por&amp;a=-8000&amp;b=2010&amp;c=N&amp;r=CentralSouthAsia&amp;view_type=gallery">http://www.wdl.org/pt/item/3081/?q =por&amp;a=-8000&amp;b=2010&amp;c=N&amp;r=CentralSouthAsia&amp;view_type=gallery</a></p> <p>(SETENTA E DUAS ESPÉCIES DE CASTAS NA ÍNDIA – BIBLIOTECA DIGITAL MUNDIAL – UNESCO).</p> <p>-Japão: <a href="http://www.br.emb-japan.go.jp/cultura/panorama.html">http://www.br.emb-japan.go.jp/cultura/panorama.html</a></p> <p>(Dados fornecidos pela Embaixada)</p> <p>X Oriente Médio: <a href="http://www.wdl.org/pt/search/gallery/?r=MiddleEastNorthAfrica&amp;a=-8000&amp;b=2010">http://www.wdl.org/pt/search/gallery/?r=MiddleEastNorthAfrica&amp;a=-8000&amp;b=2010</a></p> <p>(África e Oriente Médio)</p>

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA – 9.º ANO							
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
						X	<p>Verificar a contribuição destes povos para a história da humanidade, por meio das imagens históricas (escolhida pelo Professor).</p> <p>Trabalhar em grupo, procurando imagens da região na atualidade. Posteriormente, poderá ser elaborada uma síntese no caderno</p> <p>Escolher alguns princípios da CARTA DE PRINCÍPIOS ESCOLARES PARA UM MUNDO SUSTENTÁVEL. Solicitar que os alunos observem como esses princípios estão sendo tratados em um dos países do continente.</p> <p>Montar um painel, comparando os dados produzidos pelos grupos.</p>

## APÊNDICES

### Nº 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro Responsável:

Solicitamos a sua autorização para a participação do menor \_\_\_\_\_, na pesquisa intitulada **Perspectiva dos Estudos do Território e Formação Cidadã como Potencial Pedagógico no Ensino de Geografia**, que se refere a um projeto de Mestrado acadêmico em Geografia vinculado ao Programa de Pós-graduação em Geografia- PPGGEO da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, realizado pela professora e pesquisadora **Tereza Helena Nunes Fonseca**, sob orientação da **Prof. Dra. Ana Maria Marques Santos**.

O objetivo geral deste estudo é discutir, no ensino de geografia, a formação cidadã a partir do potencial pedagógico dos estudos do território, numa perspectiva de uma cidadania territorializada. E ainda, analisar de que modo os estudos do território no ensino fundamental podem contribuir para formar ou ainda indicar, uma cidadania de pertença sobre e ao território, sendo este considerado em suas múltiplas dimensões, no âmbito do ensino de geografia no 9º ano do ensino fundamental. Pensar a prática desta cidadania com consciência no território é construir a capacidade de intervenção sobre os eventos e fenômenos que se desenrolam no território.

Os resultados contribuirão para se pensar e discutir o potencial pedagógico dos estudos do território no âmbito do ensino de geografia, e como este contribui para os processos de formação cidadã dirigidos a formar cidadãos, criar cidadania e fomentar cidadania no território.

Seu consentimento consiste em permitir que a produção escrita e demais informações coletadas por meio de atividades, questionário, entrevista, mapas e anotações de campo realizada pelo menor nas atividades em sala com a professora e pesquisadora sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Seu nome nem o nome de seu filho (a) não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora – Tereza Helena Nunes Fonseca – helenanf@yahoo.com.br.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do responsável), confirmo que Tereza Helena Nunes Fonseca explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação do menor por quem sou responsável.. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para que o meu filho (a) possa participar como voluntário desta pesquisa.

Rio de Janeiro,.....de.....de 2017.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável do participante)

\_\_\_\_\_  
(Nome do pesquisador)

## Nº 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada Perspectiva dos Estudos do Território e Formação Cidadã como Potencial Pedagógico no Ensino de Geografia, que se refere a um projeto de Mestrado acadêmico em Geografia vinculado ao Programa de Pós-graduação em Geografia- PPGGEO da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, realizado pela professora Tereza Helena Nunes Fonseca

O objetivo geral deste estudo ao qual o (a) convido a participar comigo é discutir, no ensino de geografia, a formação cidadã a partir dos estudos do território, numa perspectiva de uma cidadania no território. E ainda, analisar de que modo os estudos do território no ensino fundamental podem contribuir para formar ou ainda indicar, uma cidadania de pertença sobre e ao território, sendo este considerado em suas múltiplas dimensões, no âmbito do ensino de geografia no 9º ano do ensino fundamental. Pensar a prática desta cidadania com consciência no território é construir a capacidade de ações sobre os eventos e fenômenos que se desenrolam no território.

Os resultados obtidos com esta pesquisa, contribuirão para se pensar e discutir o potencial dos estudos do território no ensino de geografia, e como este contribui para os processos de formação cidadã dirigidos a formar cidadãos e criar cidadania no território.

Sua forma de participação consiste em realizar atividades, discussões, confecções de mapas e debates em aula sobre território e cidadania, participação no trabalho de campo, e também em permitir que sua produção escrita e demais informações coletadas por meio de atividades, questionário, entrevista, mapas e anotações de campo sejam utilizadas pela professora para investigação do tema e publicação na dissertação produzida, ou seja, no trabalho final de pesquisa realizado pela professora.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os nomes dos voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora – Tereza Helena Nunes Fonseca – helenanf@yahoo.com.br.

Eu, \_\_\_\_\_

(nome do participante), confirmo que Tereza Helena Nunes Fonseca explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Assentimento, portanto, concordo em participar como voluntário(a) desta pesquisa.

Rio de Janeiro,.....de.....de 2017.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

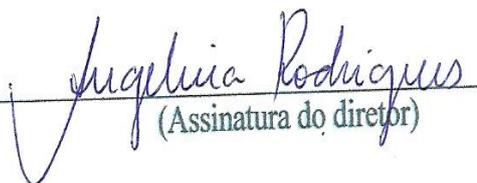
\_\_\_\_\_  
(Nome do pesquisador)

Nº 3 - CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

Pela presente, a E.M. IPEG, situada à Rua Cabo Saulo de Vasconcelos, s/nº, Jardim Palmares, Paciência- Rio de Janeiro - RJ, representado por sua diretora Angelina Rodrigues, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa **Perspectiva dos Estudos do Território e Formação Cidadã como Potencial Pedagógico no Ensino de Geografia**, realizada nesta instituição de ensino público, pela pesquisadora Tereza Helena Nunes Fonseca, para a obtenção do Título de Mestre em Geografia, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO/UFRRJ, sob orientação da **Prof. Dra. Ana Maria Marques Santos**, durante o ano letivo de 2016/2017.

Rio de Janeiro, 15 de maio de 2017.

  
(Assinatura do diretor)

Angelina Rodrigues  
Diretor IV  
Matrícula: 11202.585-8

**Nº 4 – Atividade realizada com os alunos, adaptada pela autora do recurso “Sair do papel - cidadania em construção”**

Escola \_\_\_\_\_ Municipal \_\_\_\_\_ IPEG  
Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Atividade de Geografia – Professora Tereza Helena

- 1) Pra você, qual é o papel e a importância dos jovens na sociedade?
- 2) Escreva o que você acha dos seguintes comentários:
  - a) “Jovens não tem experiência nenhuma.”
  - b) “Jovens precisam de conselhos e orientações de adultos.”
  - c) “Jovens não tem opinião própria.”
- 3) Na sua opinião, quais as três coisas têm mais importância para os jovens hoje?  
E para você? Coloque em ordem de prioridade:
  - 1-
  - 2-
  - 3-
- 5) Na sua opinião, quais são os espaços e as oportunidades que jovens tem para opinar e discutir?
- 6) Para você, onde é que jovens não tem possibilidade de opinar e discutir? Por quê?
- 7) Na sua opinião, quem escuta os jovens?

## Nº 5 - Atividade realizada com os alunos, adaptada pela autora.

Atividade de Geografia – Professora Tereza Helena

TEXTO 1: O que é cidadania? (do latim, “*civitas*”, “cidade”)

O conceito de cidadania teve origem na Grécia clássica, sendo usado para designar os direitos relativos ao cidadão, ou seja, o indivíduo que vivia na cidade e ali participava ativamente dos negócios e das decisões políticas. Cidadania, pressupunha portanto todas as implicações decorrentes de uma vida em sociedade. Ao longo da história, o conceito de cidadania foi ampliado, passando a englobar um conjunto de valores sociais que determinam o conjunto de direitos e deveres de um cidadão.

TEXTO 2

### Cidadania hoje

- Ser cidadão é ter garantia de todos os direitos civis, políticos e sociais que asseguram a possibilidade de uma vida plena. Esses direitos não foram conferidos, mas exigidos, integrados e assumidos pelas leis, pelas autoridades e pela população em geral. A cidadania também não é dada, mas construída em um processo de organização, participação e intervenção social de indivíduos ou de grupos sociais. Só na constante vigilância dos atos cotidianos o cidadão pode apropriar-se desses direitos, fazendo-os valer de fato.

Atividade:

- 1) De acordo com a leitura dos textos, escreva seus comentários e reflexões.

<h3>Cidadania</h3> <p>Ser <b>cidadão</b> é ter direitos e deveres. <b>Direitos</b> que devem ser cumpridos pelo governo e deveres que cada um de nós tem que cumprir na sociedade.</p> <p>A <b>Constituição</b> é a lei máxima que garante todos os nossos direitos.</p> <p>Temos como <b>direito político</b> o <b>voto</b> para escolhermos nossos governantes e representantes. Como <b>direito civil</b> o direito à vida, à <b>liberdade</b>, à propriedade e à <b>igualdade</b> perante a lei. Temos ainda os <b>direito social</b>, que nos garantem o direito a uma vida digna, com trabalho, salário justo, aposentadoria por tempo de serviço, educação, moradia e saúde.</p> <p>Como <b>deveres</b>: o dever de <b>votar</b>; pagar impostos e exigir que eles retornem à população, participar da comunidade e buscar soluções para problemas; <b>respeitar</b> as diferenças culturais, religiosas, sexuais e intelectuais e muitos outros.</p>	<p>Embora assegurados pela Constituição, será que todos os brasileiros desfrutam plenamente desses direitos? O exercício da cidadania está sendo garantido?</p> <p><b>2º</b> Observe as fotos e faça uma reflexão (comente).</p>  <p>Famílias vivendo em lixões.</p>  <p>Hospitais lotados.</p>  <p>Moradores de rua.</p>
--	--

Atividade adaptada pela autora. Textos retirados

de: <http://cantinhodesugestoesparaeja.blogspot.com.br/2010/03/cidadania-e-participacao.html>.

TEXTO 3:

CIDADANIA: Direito de ter direitos

É muito importante entender bem o que é cidadania. É uma palavra usada todos os dias e tem vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente.

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que cometa um erro. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro sem ser discriminado, de praticar uma religião sem ser perseguido.

Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios de cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento, está o respeito à coisa pública.

DIMENSTEIN, Gilberto. 1993. O Cidadão de Papel.

Atividade: Entendendo o Texto

- 1) Você já sabe o que Gilberto Dimenstein pensa sobre cidadania. E para você, o que significa cidadania?
- 2) O que é ter direito de viver decentemente?
- 3) Com a ajuda de sua professora, faça a relação entre cidadania e democracia.

TEXTO 4: Agora leia abaixo o poema Cidadania, do poeta Thiago de Mello:

CIDADANIA

Cidadania é dever

de povo.

Só é cidadão

quem conquista o seu lugar

na perseverante luta

do sonho de uma nação.

É também obrigação:

a de ajudar a construir

a claridão na consciência

de quem merece o poder.

Força gloriosa que faz um homem,

caminho do mesmo chão,

luz solidária e canção.

Para Thiago de Mello, o que é cidadania? É a mesma visão que tem Gilberto Dimenstein?

Segundo Thiago de Mello, o que é preciso fazer para ser um cidadão?

Textos e atividades retirados de:

<http://cantinhodesugestoesparaaja.blogspot.com.br/2010/03/cidadania-e-participacao.html>.

## Nº 6 – Roteiro da atividade “BRASILEIROS e brasileiros? diferenças sociais e culturais”

1- Retratando o Brasil: Trabalho individual. Pedi aos alunos que listassem na primeira coluna 5 (cinco) elementos ou palavras-chave que caracterizassem, da melhor forma possível a visão deles sobre o Brasil. Depois pedi que fizessem a mesma coisa, mas em relação à sua cidade.

2- Completando o retrato: Pedi aos alunos que pensassem e preenchessem, na segunda coluna do quadro, os opostos/contrastes das palavras-chave anotadas na primeira coluna.

3- Nesta atividade, pedi que fizessem uma breve reflexão individual, seguida de troca de opiniões com toda a turma. Eles sentiram dificuldades ao realizar esta atividade, então intervi, levantando alguns questionamentos com eles, como “Vocês acham por exemplo que a existência de favelas ao lado de bairros nobres enriquece a nossa cultura ou representa um desequilíbrio?”, e então eles foram levantando outros questionamentos dentro da realidade brasileira e dentro da realidade do bairro.

4- Exibimos um videoclipe que vem com o próprio material Sair do Papel, o videoclipe chamado “BRASILEIROS e brasileiros?” que traz uma sequência de imagens que mostram situações altamente contrastantes, tais como: Uma longa fila num posto de saúde x uma clínica privada luxuosa; uma escola na periferia precária x uma escola num bairro nobre com muitos recursos; pessoas morando na rua e em favelas x uma série de mansões luxuosas; um shopping center moderno x crianças trabalhando num lixão; um parque de diversões sofisticado x brincadeiras de criança numa favela; distribuição de alimento na rua x um restaurante luxuoso. Em combinação com essas imagens, foi usado o hino nacional tocando ao fundo. Após exibição do vídeo de oito minutos, pedimos que escrevessem como se sentiram ao assisti-lo. Essa atividade foi realizada em pequenos grupos.

5- Nesta atividade, ainda em grupos, pedimos que escrevessem, na opinião deles, porque existiam diferenças sociais tão grandes no Brasil, e que listassem três causas para a existência dessas diferenças.

6- Pedimos que, com base na resposta anterior, selecionassem a causa principal que eles achavam e justificassem sua escolha. Continuamos a discussão nos mesmos grupos, depois, socializamos o resultado do trabalho em plenária, anotando as principais causas que foram levantadas no quadro.

## Nº 7 – Atividade “BRASILEIROS e brasileiros? diferenças sociais e culturais”

Retratando o Brasil e a sua cidade. Liste na primeira coluna do quadro abaixo, 5 (cinco) elementos ou palavras-chave que caracterizam, da melhor forma possível, a sua visão do Brasil. Mostre o seu Brasil.

Retrato do Brasil	Completando o retrato
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	

Agora, faça a mesma coisa, mas em relação à sua cidade, escreva 5 elementos ou palavras que caracterizam da melhor forma possível, a sua visão do Rio de Janeiro, mostre sua cidade.

Retrato do Rio de Janeiro	Completando o retrato
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	

2) Completando o retrato: Após o debate, preencha na segunda coluna do quadro, os opostos/contrastos das palavras-chave anotadas na primeira. E reflita sobre essas diferenças/desigualdades.

3) O Brasil é conhecido como um país de contrastes. Quais dos contrastes nas atividades anteriores você considera positivos, por enriquecerem a cultura brasileira, e quais você considera negativos, por parecerem uma injustiça?

4) Observe as imagens a seguir:



Fonte: <http://portalsuaescola.com.br/desigualdade-social/>

Fonte: <https://www.patrocinioonline.com.br/noticia/brasil-e-um-dos-poucos-paises-que-diminuiram-diferencas-sociais-diz-relatorio-4610.html>

Na sua opinião, por que existem diferenças sociais tão grandes no Brasil? Liste 3 causas para a existência dessas diferenças na sua opinião.

5) Com base na resposta anterior, selecione a causa principal para você. Justifique a sua escolha.

## **Nº 8 – Roteiro da segunda parte da atividade “BRASILEIROS e brasileiros? diferenças sociais e culturais”**

Foram apresentados os seguintes textos aos alunos, para leitura e análise:

- 1- Tratamentos diferenciados.  
Caso A: Expulsão do Shopping Center. Lemos o texto e ouvi opiniões da turma sobre o primeiro caso.  
Caso B: Direitos iguais para meninos e meninas? Ouvi as opiniões, depois pedi que discutissem em pequenos grupos e após, levamos a discussão para a plenária e anotamos as diferentes opiniões e os diferentes porquês.
- 2- Pedimos que escolhessem um dos seguintes comentários e escrevessem suas opiniões sobre ele. O trabalho foi realizado em pequenos grupos, pedi que mesmo que tivessem opiniões diferentes dentro do grupo, que notassem. Depois, os comentários foram relatados e discutidos em plenária.
- 3- Foi apresentado um comentário sobre o Brasil, que segue abaixo na atividade. Pedi que escrevessem em uma só frase a própria descrição deles sobre o Brasil. Dei um papel para cada grupo para que escrevessem seu comentário. Depois colamos os papéis na sala para que os alunos observassem as opiniões dos colegas e depois opinassem e discutissem sobre o que falaram.
- 4- Nesta parte da atividade, pedimos que continuassem a discutir em pequenos grupos, relatando suas respostas e discussões em plenária depois, e registrando-as, e que levantassem iniciativas que eles conhecessem ou tivessem, que poderiam ser entendidas tanto como atividades iniciadas por pessoas como por instituições/entidades, e tanto em âmbito local como nacional.

## Nº 9 – Segunda parte da atividade “BRASILEIROS e brasileiros? diferenças sociais e culturais”

Depois da leitura dos textos, responda as questões:

- 1) Tratamentos diferenciados.  
Caso A. “Trate sua mãe com carinho”. Este é o slogan da campanha criada pelo “Shopping Amor” para o dia das mães. Um menino mal vestido entra nesse shopping center para tentar comprar um presente para sua mãe. Depois de entrar em algumas lojas e ser tratado com desdém e desconfiança pelos vendedores, alguém chama um dos seguranças do shopping, que expulso o adolescente do local. Por que você acha que o segurança agiu dessa forma? Você acha justa a atitude dele? Responda com sinceridade: o que você faria se você estivesse nesse shopping naquele instante e presenciasse a cena? Por quê?  
Caso B. Irmã e irmão gêmeos, 15 anos. Os pais deixam o menino sair com os amigos dele durante a noite, voltar tarde a casa, ir a festas nos fins de semana, etc. A filha não pode fazer nada disso, nem se seu irmão a acompanhar. Os pais dizem que é “para o seu próprio bem”. Você acha essa atitude justa? Por quê?
- 2) Escolha um dos seguintes comentários e escreva a sua opinião sobre ele, escreva como você se sente a respeito:
  - A- Mulheres deveriam ser tratadas exatamente da “mesma forma que os homens”
  - B- “Deficiência física ou mental simplesmente é azar. É duro pra quem tem alguma deficiência, mas não é problema meu. ”
  - C- “Você tem mais chances de ter uma boa carreira profissional e de ser rico se você for branco. ”
  - D- “Os pobres não mudam de vida porque não se esforçam. ”Comentário: \_\_\_\_\_. Escreva sua opinião:
- 3) É bastante comum o seguinte comentário: “O Brasil é um paraíso onde todo mundo sente-se em casa; homens e mulheres de raças e religiões diferentes são tratados da mesma forma; há oportunidades para todos e aqueles que se esforçarem terão sucesso na vida.” O que você acha desse comentário? Tente fazer em uma só frase, a sua própria descrição do Brasil.
- 4) Que iniciativas para ajudar a construir uma nova “nação” ou uma nova sociedade você percebe e acha que poderiam ajudar? Por quê?

## Nº 10 – Roteiro da atividade a “A rua é de todos nós... o público, o privado e o social”

### 1- Meu/minha

Pedi que os alunos anotassem coisas importantes que eles chamam exclusivamente de “meu” ou “minha”, outros itens que não são “só meus ou minhas”, e as coisas que eles achavam que “não me diz respeito” e depois escrevessem porque essa diferença. Primeiramente essa atividade foi individual, depois foi feita uma discussão sobre os trabalhos e debate em pequenos grupos.

2- A atividade era para que os alunos respondessem: Quando você passa a chamar uma determinada rua de “minha rua”, que diferença você percebe? E depois que que relacionassem, na lista de palavras apresentadas, o que poderia ser chamado de meu/minha e se isso faz alguma diferença pra eles. O trabalho foi realizado em grupos, depois discussão em plenária.

3- Foi apresentada para os alunos o seguinte texto: *O que eu faço com a natureza no meu quintal e no meu país, quem decide sou eu.* Essa foi a visão que dominou por muitos séculos. Hoje, uma outra concepção está crescendo: *tudo o que acontece com o ambiente, seja no ‘seu’ quintal, seja na Amazônia, interfere no equilíbrio do Universo como um todo, portanto, a natureza é um bem social, e não individual, é um bem de todos.*

Pedi para que os alunos respondessem o que achavam das duas diferentes opiniões e escrevessem suas opiniões.

Nesta atividade, também feita em grupo e depois discutida em plenária, fizemos esta pergunta para aprofundar, problematizar e relativizar as respostas à primeira pergunta. E problematizarmos as perguntas: “existe alguma coisa que realmente pode ser chamada de meu ou minha?” e “existem coisas que absolutamente não tem nada a ver comigo?”

Nº 11 – **Roteiro da atividade** “O jogo das regras”, “parte I – reivindicações” e “parte II – direitos e deveres para todos?”

A atividade seguiu o seguinte roteiro:

Exibição do vídeo “O jogo das regras”, com duração de três minutos, que vem com o material utilizado. O vídeo traz uma rápida sequência de imagens de indivíduos e grupos manifestando a sua insatisfação e inconformação com sua situação. Eles reivindicam soluções para problemas específicos ou gerais que consideram injustos. Assim, encontramos protestos de pessoas em situação de rua, sindicalistas, indígenas, estudantes, trabalhadores rurais, ao lado de manifestações mais amplas, como a marcha pela Ética na Política, campanhas contra a violência, para uma educação sem alienação, contra trabalho infantil, etc. em alguns momentos essas imagens misturam-se com ilustrações e símbolos do poder judicial. E ao fundo, novamente, aparece o Hino nacional do Brasil, estabelecendo, assim, entre a temática discutida na atividade “BRASILEIROS e brasileiros?”, como direitos e deveres, contrastes, tratamentos diferenciados, desigualdades.

Vale destacar que, apesar do tempo de publicação do material, no ano de 1998, as discussões que traz são bem atuais, porém, trouxemos para acrescentar, outros vídeos tirados da internet com reivindicações mais atuais também, como o caso dos alunos que ocuparam escolas estaduais no Rio de Janeiro no ano passado, greve de professores, movimentos de reivindicação de populações quilombolas, caiçaras, para enriquecer o debate e trazer movimentos mais atuais também para a discussão. Após exibição do vídeo, ouvi os comentários dos alunos e foram proposta as seguintes atividades:

- 1- Que respondessem: Que reivindicações apareciam nos vídeos? Pedi que cada aluno anotasse as reivindicações que identificassem. Depois, pedi que abrissem suas respostas para a plenária e listamos as respostas no quadro.
- 2- Pedi que dissessem quais outras reivindicações eles lembravam, que atualmente, estariam em pauta no Brasil. Levantamos espontaneamente as respostas em plenária e fui anotando suas respostas no quadro.
- 3- Pedi que respondessem por que achavam que existiam movimentos de reivindicação. Essa parte da atividade se deu oralmente, em discussão com toda a turma.
- 4- Pedi que pensassem quais seriam as características de um movimento de reivindicação. Também levantamos as respostas oralmente com a turma.
- 5- Pedi que pesquisassem e analisassem um exemplo em que um direito tenha sido conquistado pelo fato de as pessoas o terem reivindicado em forma de organização. E que respondessem porque existem movimentos de reivindicação. Essa atividade ficou para que pesquisassem em casa e trouxessem na próxima aula para discutirmos. Na aula seguinte, quando trouxeram a pesquisa, pedi que primeiro discutissem em grupos e apresentassem sua pesquisa e depois, para toda a turma, discutimos as reivindicações e direitos que eles trouxeram.

## **Nº 12 – Roteiro da atividade “O jogo das regras, “parte II – direitos e deveres para todos?”**

1- Pedi que escrevessem, individualmente em papeizinhos, qual era para eles, o significado das palavras “direito” e dever”. Recolhi os papeis, e peguei aleatoriamente algumas definições de cada uma das duas palavras, lendo-as em voz alta, anotei essas palavras no quadro e abri para discussão.

2- Após, pedi que se reunissem em grupos e respondessem, na opinião deles, a pergunta: “Todo mundo tem direitos. Qual o principal direito que você reivindicaria hoje como jovem?”

3- Ainda nos grupos, pedi que respondessem à atividade:

Você acha que no Brasil todos usufruem, efetivamente, dos mesmos direitos?

Depois que respondessem à pergunta: “Quais os direitos mais importantes, na sua opinião, que deveriam ser garantidos no Brasil?”

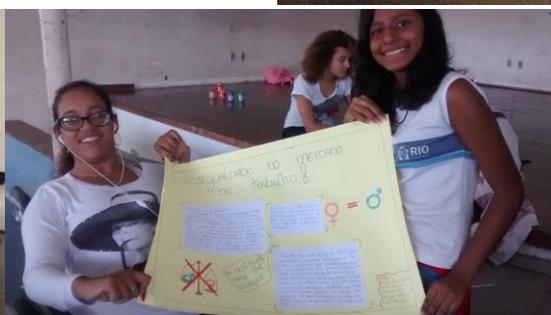
4- E por último que respondessem ao seguinte questionamento: “Ninguém pode ferir os direitos dos outros. Portanto, para que haja direitos para todos, todos também tem deveres. Quais, para você, os cinco principais deveres de todos?”

### Nº 13 – Atividade sobre “Diferenças nos direitos”

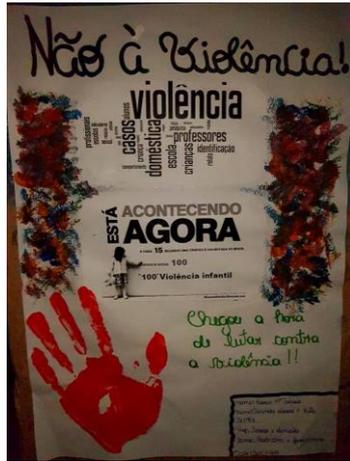
1- Considere os grupos abaixo e escreva “igual” se você acha que os direitos são aplicados de forma justa entre todos; ou “diferente” se, a seu ver, os direitos não são aplicados de forma igual. Depois justifique”.

Grupos	Igual ou diferente?	Por quê?
Ricos/pobres		
Homens/mulheres		
Negros/brancos		
Moradores da cidade/ moradores do meio rural		
Velhos/jovens		

Nº 14 – Fotos das atividades do Sarau



Fotos da confecção dos trabalhos pelos alunos, para o dia do sarau. Fotos tiradas pela pesquisadora, 2017.



Exposição dos trabalhos e realização do sarau, com rodas de debate e oficina de cartazes. Fotos tiradas pela pesquisadora, 2017.