Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Caroline Pinho de Araújo

A identidade cultural no ensino de geografia: estudo de caso no município de Itaguaí-RJ

São Gonçalo
2016

Caroline Pinho de Araújo

A identidade cultural no ensino de geografia: estudo de caso no município de Itaguaí- RJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A663 Araújo, Caroline Pinho de.
A identidade cultural no ensino de geografia : estudo de caso no município de Itaguaí-RJ / Caroline Pinho de Araújo. – 2016.
132f. : il.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Geografia humana – Teses. 2. Geografia – Estudo e ensino – Teses. I. Sacramento, Ana Claudia Ramos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 911.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Caroline Pinho de Araújo

A identidade cultural no ensino de geografia: estudo de caso no município de Itaguaí- RJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em 15 de dezembro de 2016.

Banca examinadora:

_____

Profª. Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profª. Dra. Adriana Carvalho Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

_____

Profª. Dra. Cátia Antônia da Silva

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

À minha família, que sempre teve toda a paciência do mundo comigo.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente eu gostaria de agradecer aos meus pais, Carlos Alberto e Livia Sayão, que em meio a tantas adversidades sempre me incentivaram e me ajudaram a seguir nos estudos.

Agradecer a minha orientadora, Prof.ª Dr. Ana Claudia Sacramento, pelo incentivo, confiança e paciência com sua orientanda, que deveria ter sido muito mais eficiente e produtiva. Certamente a professora foi muito além do que uma orientadora, sendo um grande ser de luz no meu caminho que não me deixou desistir sequer uma vez.

Ao corpo docente da FFP, em especial aos professores do Programa de Mestrado, Cátia Antônia, Marcos Couto, Manoel Santana, Marcos César, Charles da França, Ruy Moreira e André. Ao professor visitante Manoel Fernandes da USP. À Prof.ª Dr.ª Adriana Carvalho da UFRRJ, que aceitou compor minha banca.

Agradecer aos amigos que fiz ao longo do mestrado que me ajudaram e incentivaram com suas palavras de conforto quando tudo parecia ruir, em especial à minha amiga Josilene Farias, que possui uma alma guerreira, aventureira e disciplinada, aprendi muito com você. Obrigada por ser minha parceira na viagem mais incrível que já fiz! À Fabiana Lopes, a mineirinha mais carioca que já conheci, com seu jeitinho meigo e sua fala sempre carinhosa, encorajando-me a seguir em frente, contribuindo com suas críticas sempre pertinentes. Sem o grupo Somos Div@s do Whatsapp eu não conseguiria seguir em frente. Meu muito obrigada a vocês duas!

Aos colegas da turma de mestrado de 2014, Ronald Coutinho, Isabel Linhares, Jaciele, Erick, Natália, Cícero, Felipe, Willian, Ricardo, obrigada pela força e perseverança de vocês, também fonte de inspiração. Aos amigos Taiany Manfeta e Jorge Santana da disciplina cursada externa de sociologia, que estiveram comigo em vários momentos importantes.

Agradecimento especial à Marcinha da UFRS, profissional competente e solidária que me disponibilizou material de leitura e divulgação do NEER.

Ao meu amigo Raff Mota, atual diretor adjunto do Ciep 300, à Prof.ª Ana Paula da piscina, a ajuda de vocês foi fundamental para a realização da pesquisa, sobretudo do trabalho de campo. A todos os meus amigos do CIEP 300 que sempre me deram forças, em especial à amiga Adriana Cunha e à Alessandra Tavares, uma mulher guerreira, mãe e intelectual. Também fonte de inspiração!

Agradecer aos meus sobrinhos Caio Felippe e Eduarda, pela paciência quando eu brigava devido ao barulho. Pensar em educação e não pensar nas crianças seria algo tão vazio quanto inútil, vocês sempre me fizeram refletir. Amo vocês!

Aos muitos amigos que fiz nas escolas do Estado em especial à Sheila, Marcinho e Constantino. Companheiros de luta por uma educação pública de qualidade.

Aos amigos, que mesmo na minha ausência física me incentivaram compreendendo meus motivos, à Gilmara Rodrigues, Graciano Lourenço e Marlon Polissene.

A todos os meus alunos do Estado e do Ciep 300, que me proporcionam as mais diversas experiências que me fazem refletir sobre minha profissão constantemente.

Aos meus amigos do Colégio Estadual Hispano Brasileiro pela experiência de luta política no ensino básico na educação pública, em especial a Erika, Neiva, Fabiano Cachamorra, Aline, Izabela, Liza e Mônica, excelentes educadores, que me incentivaram a continuar!

Agradeço a todos os amigos e familiares que aqui não foram citados, mas que fazem parte da minha história.

Agradeço a todos que oraram por mim e acreditaram em mim. Em especial ao João, meu irmão de fé e à Mãe Eva, Ialorixá que me ajuda nessa caminhada.

Agradeço ao meu Pai Oxalá e todos os Orixás por mais essa etapa concluída.

Muito Axé para todos!

RESUMO

ARAÚJO, C. P. *A identidade cultural no ensino de geografia*: estudo de caso no município de Itaguaí- RJ. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Geografia) − Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Ensinar a Geografia a partir de uma perspectiva da Geografia Cultural é promover a compreensão da importância do componente cultural dos estudantes na sala de aula. Desta maneira, o objetivo central desta pesquisa é compreender como o ensino de Geografia pode abordar didaticamente as identidades culturais com duas turmas de 6º anos e uma turma de 7º ano dos estudantes da Escola Municipalizada Prefeito Vicente Cicarino-CIEP 300, localizada na cidade de Itaguaí, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Em vista disso, este trabalho almeja a expansão dos aspectos culturais na área de educação e no ensino de Geografia, a ampliação das discussões sobre currículo e cultura no âmbito da educação e a necessidade da Geografia escolar em participar dessas discussões, avançar na busca de uma Geografia escolar significativa para o processo de ensino-aprendizagem e ampliar os debates da Geografia Cultural no âmbito do ensino. Considerando que cultura é um tema recorrente na área educacional e a Geografia, enquanto disciplina escolar, possui influências e contribuições nesses debates, de forma rica para possíveis análises. A partir da pesquisa qualitativa, por meio da metodologia de Estudo de Caso, buscou-se identificar particulares e singularidades dentro da realidade do espaço escolar e da sala de aula. Para tanto, como instrumentos de pesquisa foram utilizados os questionários e a redação; a análise do currículo mínimo de Geografia do Estado do Rio de Janeiro, já que não existe um currículo municipal, e três propostas de práticas pedagógicas que tiveram como objetivo pensar as identidades culturais dos estudantes (duas desenvolvidas em sala de aula e um trabalho de campo). Os resultados finais permitiram compreender a falta de mobilidade dos alunos pela cidade, a necessidade de reformulações no currículo e a valorização de aspectos simbólicos e subjetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Identidade cultural. Geografia cultural. Ensino e práticas didáticas.

ABSTRACT

ARAÚJO, C. P. *Cultural identity in the teaching of geography*: case of study in the municipality of Itaguaí- RJ. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Geografia) − Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

Teaching geography from a cultural geography perspective is to promote understanding of the importance of the cultural component of students in the classroom. In this way, the main objective of this research is to understand how Geography teaching can deal with cultural identities with two 6th grade classes and a 7th grade class of the students of the Municipal School Prefeito Vicente Cicarino-CIEP 300, located in the city of Itaguaí , Municipality of the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. In view of this, this work aims at the expansion of cultural aspects in the area of education and in the teaching of Geography, the expansion of discussions about curriculum and culture in the field of education, and the need for school Geography to participate in these discussions, to advance in the search for a Significant school geography for the teaching-learning process and to expand the debates of Cultural Geography in the scope of teaching. Considering that culture is a recurring theme in the educational area and geography as a school discipline, it has influences and contributions in these debates, richly for possible analyzes.From the qualitative research through the methodology of Case Study we sought to identify particularities and singularities within the reality of the school space and the classroom. For this purpose, the questionnaires and the essay were used as research instruments; The analysis of the minimum geography curriculum of the State of Rio de Janeiro, since there is no municipal curriculum and three proposals of pedagogical practices that had as objective to think the cultural identities of the students (two developed in the classroom and a field work). The final results allowed to understand the students' lack of mobility in the city, the need for reformulations in the curriculum and the valorization of symbolic and subjective aspects in the learning teaching process.

Keywords: Cultural identity. Cultural geography. Teaching practices and practices.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do município de Itaguaí no Brasil e no estado do Rio de Janeiro..... 30

Mapa 2 - Localização da escola no município e disposição de seus anexos..... 34

Mapa 3 - Área de abrangência no raio de 2 km que os alunos moram..... 52

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Fotografia da faixada da Escola Municipalizada Prefeito Vicente Cicarino -CIEP 300..... 35

Fotografia 2 - Carta com as descrições da prefeitura..... 82

Fotografia 3 - Carta com a descrição da Igreja Matriz..... 82

Fotografia 4 - As cartas menores representando sentimentos..... 82

Fotografia 5 - Jogo da “GeoCultural” tema: A cidade de Itaguaí-RJ..... 83

Fotografia 6 - Início do jogo com a apresentação das regras..... 84

Fotografia 7 - Os alunos forma se aproximando e querendo conhecer o jogo..... 84

Fotografia 8 - Durante o jogo, momento em que quase todos estavam entretidos na atividade..... 85

Fotografia 9 - Momento em que todos os estudantes estavam entretidos..... 85

Fotografia 10 - Os estudantes tentando reconhecer os lugares..... 85

Fotografia 11 - Apresentando a linguagem de HQ..... 89

Fotografia 12 - Educando elaborando sua HQ..... 90

Fotografia 13 - Estudante apresentando sua HQ..... 90

Fotografia 14 - Primeiro ponto de parada: o antigo Chafariz da cidade..... 95

Fotografia 15 - Teatro Municipal da Cidade..... 96

Fotografia 16 - Parada no “Calçadão de Itaguaí”..... 97

Fotografia 17 - Ponto de Parada Casa de Cultura..... 98

Fotografia 18 - Educandos na entrada da Biblioteca Municipal Machado de Assis.. 99

Fotografia 19 - Ponto de Parada na linha férrea em frente ao local da Expo-Itaguaí 100

Fotografia 20 - Complexo Industrial, vista da Igreja da Matriz São Francisco..... 111

Fotografia 21 - Imagem de Satélite do município de Itaguaí..... 112

Fotografia 22 - Praça Central da cidade..... 114

Fotografia 23 - Entrada da Expo Itaguaí do ano de 2015..... 116

Fotografia 24 - Grade com arquitetura antiga..... 117

Fotografia 25 - Símbolo com datação..... 117

Fotografia 26 - O antigo prédio do cinema..... 118

Fotografia 27 - Faixada arquitetônica do antigo cinema..... 118

Fotografia 28 - Antigo casarão..... 118

Fotografia 29 - Atual curso de idiomas..... 118

Fotografia 30 - Casas antigas..... 119

Fotografia 31 - Casarão Colonial..... 119

Fotografia 32 - Escombros de uma antiga habitação no centro da cidade..... 119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produção textual do aluno no pré-teste com pontos positivos e negativos da cidade..... 43

Figura 2 - Produção textual do aluno no pré-teste com destaque para as festas..... 44

Figura 3 - Aulas de natação na piscina da escola..... 45

Figura 4 - Produção textual em que as festividades são destacadas..... 46

Figura 5 - Festival de pipa..... 47

Figura 6 - Produção textual com a referência religiosa..... 47

Figura 7 - Os shoppings aparecem nas produções textuais como lugares de lazer... 48

Figura 8 - Produção textual que apresentam diversos pontos presentes em outras produções..... 48

Figura 9 - Pré-teste..... 132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de escolas do município de acordo com o nível do ensino..... 30

Tabela 2 - Distribuição de docentes por nível de ensino..... 31

Tabela 3 - Número de matrículas de alunos por nível de ensino..... 31

Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM..... 33

Tabela 5 - Os lugares elencados pelos alunos da turma 6ºC como os mais frequentados..... 57

Tabela 6 - Os lugares elencados pelos alunos da turma 6ºD como os mais frequentados..... 58

Tabela 7 - Os lugares elencados pelos alunos da turma 7ºD como os mais frequentados..... 58

Tabela 8 - Os cinco lugares elencados pelo total de alunos das três turmas..... 59

Tabela 9 - Elementos para proposta de currículo de 6º e 7º ano..... 70

Tabela 10 - Currículo Mínimo do 7º ano de Geografia do Ensino Fundamental..... 72

Tabela 11 - Elementos para proposta de currículo de 6º e 7º ano..... 122

Tabela 12 - Lugares conhecidos pelos estudantes na cidade..... 131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalhos apresentados no NEER nos períodos de 2006-2016..... 21

Gráfico 2 - Temas gerais dos trabalhos apresentados no NEER 2006-2016..... 21

Gráfico 3 - Distribuição das escolas de ensino fundamental por gestão pública ou privada e nas esferas estadual, federal e municipal..... 32

Gráfico 4 - Distribuição de alunos por turma de acordo com a naturalidade..... 50

Gráfico 5 - Meio transporte utilizado pelos alunos para se deslocarem até a escola..... 51

Gráfico 6 - Mostra a relação entre as turmas a partir do número de alunos que gostam ou não do bairro em que vivem..... 52

Gráfico 7 - Mostra a distribuição do número de alunos por turma na relação com a cidade..... 54

Gráfico 8 - Lugares que os alunos da turma 6º C conhecem..... 56

Gráfico 9 - Lugares que os alunos da turma 6º D conhecem..... 56

Gráfico 10 - Lugares que os alunos da turma 7º D conhecem..... 57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CSA	Companhia Siderúrgica do Atlântico
ENG	Encontro Nacional de Geografia
HQ	História em Quadrinhos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEER	Núcleo de Espaço e Representação
NEPEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDUC/ RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de janeiro
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ITAGUAÍ: A ESCOLA PÚBLICA, O LUGAR E A RELAÇÃO COM ESTUDANTES**.....	26
1.1	**A escola na atualidade e a caracterização da rede escolar de Itaguaí**.....	26
1.2	**A construção identitária dos estudantes sobre cidade de Itaguaí.**.....	37
1.3	**O lugar e a influência na identidade cultural**.....	49
2	**O ENSINO DE GEOGRAFIA E CURRÍCULO: COMPREENSÃO DA IDENTIDADE CULTURALEM ITAGUAÍ**.....	61
2.1	**A construção do currículo e suas implicações para o ensino de geografia**.	61
2.2	**Localizando o conceito de identidade cultural**.....	65
2.2.1	A identidade cultural no currículo mínimo de geografia do Rio de Janeiro.....	68
2.3	**O viés da geografia cultural no interior do ensino para a construção identitária**.....	75
3	**PRÁTICAS DIDÁTICAS: COMO PENSAR A IDENTIDADE DOS ESTUDANTES DE ITAGUAI NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA CULTURAL**.....	78
3.1	**As propostas didáticas de identidade na geografia cultural**.....	78
3.1.1	Jogo de tabuleiro: “jogo da GeoCultural”.....	80
3.1.2	História em quadrinhos - HQ.....	86
3.2	**O trabalho de campo na perspectiva da geografia cultural**.....	91
4	**O ESTUDO DO “LUGAR” DA CULTURA NO MUNICÍPIO DE ITAGUAÍ: ELEMENTOS PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E A IDENTIDADE CULTURAL**.....	103
4.1	**O município a partir da leitura da geografia cultural**.....	104
4.2	**O lugar e a paisagem na geografia cultural do município de Itaguaí: as relações do cotidiano**.....	110

4.3 **O material e o simbólico nos elementos culturais da cidade**..... 115

4.4 **Diálogos curriculares para o município de Itaguaí: as identidades culturais presentes**..... 120

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PAPEL DO ENSINO DA GEOGRAFIA CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO IDENTITÁRIO DOS ESTUDANTES DE ITAGUAÍ..... 123

REFERÊNCIAS..... 126

APÊNDICE A - Questionário para os alunos..... 130

APÊNDICE B - Pré-teste para os alunos..... 132

INTRODUÇÃO

Considerando, que toda a trajetória acadêmica e as experiências profissionais, somadas às vivências no ambiente escolar, ora como aluna, ora como docente, contribuíram para formular o interesse de investigação entre cultura e ensino, tema desta pesquisa. Há uma tentativa de se transpor para o lugar dos alunos, quando questionam o papel da escola, quando refletem suas insatisfações, quando seus conhecimentos não são contemplados, e ao mesmo tempo, é o lugar onde fazem amizades, estabelecem relações e são também sujeitos ativos do saber, um saber que muitas vezes não se adequa aos currículos oficiais.

Nos últimos anos têm-se desenvolvido muitos projetos e várias pesquisas com o intuito de repensar a instituição escolar, o seu espaço, as suas concepções e sua forma de ensinar devido às mudanças recorrentes na sociedade. Tem-se analisado qual é a importância atual da escola, qual tipo de ideologia por detrás da organização e estruturação imposta pelos governos de todos os níveis. Questionam-se quais são seus currículos, seus conceitos e os conteúdos, qual efetivamente é o papel da escola nesta sociedade pós-contemporânea?

É consenso pelos teóricos da educação que a instituição escolar, que tem sua origem no período da modernidade, atualmente está em crise, assim como estão também em crise todos os paradigmas das ciências modernas. A crise da escola é refletida em toda a sua organização interna com a burocratização do processo educativo, a sua estrutura física organizada em salas fechadas e uso de grades, além da organização interna dos conteúdos divididos por disciplinas e aulas fragmentadas em quadros de horários.

Nesse contexto de insatisfação com a instituição escolar, ao mesmo tempo em que se buscam mudanças significativas, retoma-se a discussão da escola como difusora da cultura e, portanto, também criadora de cultura. Para Candau (2013, p. 9) houve uma naturalização do modo de pensar e organizar a escola e deixou-se de visualizá-la como uma construção social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sociedades e culturas.

A Educação hoje, nos países da América Latina, vivencia momentos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que há uma expansão da escolarização e do sistema educacional, há também uma precarização do ensino, com a acentuada evasão escolar, o analfabetismo funcional, a repetência e desigualdades de acesso aos diferentes níveis de ensino. Dentro dessa lógica há a problemática de desvalorização do professor e de todos os funcionários da educação. As reformas educacionais brasileiras focam as questões curriculares e não

consideram o trabalho docente, as experiências teóricas e práticas dos professores em sala de aula (CANDAU, 2013).

Existem as formação e prática docente que vêm sendo subsidiadas pelas políticas públicas e pesquisadas pelas universidades, para que haja compreensão do papel docente na construção do conhecimento pelo estudante. Por isso, existem as escolas e as teorias pedagógicas que dão sentido à educação, a partir de uma concepção de mundo e de sociedade, que dá suporte às teorias educacionais. Portanto, o processo educativo é revestido de intencionalidades e de visões de mundo, que projetam a busca de uma determinada realidade no futuro.

Nesse sentido, tomam-se questões como a identidade do aluno como fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica dotada de sentido e incluída num projeto de sociedade mais igualitário e menos repressor.

A partir desse cenário, encontra-se a Geografia, sendo um componente curricular obrigatório, o qual diversos projetos e pesquisas têm se debruçado em compreender sua importância atual, o currículo, as teorias pedagógicas e de aprendizagem, as diferentes metodologias de ensino e a formação e didática docente. Pesquisas associadas à importância de um ensino voltado para aprendizagem significativa dos estudantes têm se voltado para as práticas socioespaciais, assim como as concepções e as representações dos mesmos.

Assim, pode-se observar que a partir da década de 1960, ocorreram muitas reivindicações sociais ligadas aos direitos humanos e identitários nos Estados Unidos, dando impulso para novas pesquisas sobre identidade no campo curricular do ensino, e pode-se dizer que no Brasil, estes estudos também começaram a impactar o olhar sobre as identidades discentes. Os aspectos culturais, assim como os ambientais emergem nesse contexto como os novos pilares para o entendimento do mundo contemporâneo, tendo em vista o acentuado processo de intensificação do modo de produção capitalista, que ora permite uma expansão das culturas pelo mundo, com as trocas interculturais, ora como também a supressão e dominação cultural dos povos.

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender como o ensino de Geografia, por meio de uma perspectiva cultural, pode abordar didaticamente as identidades culturais dos alunos de duas turmas dos 6º anos e uma turma de 7º ano numa escola municipal na cidade de Itaguaí, RJ.

Destarte, tendo como objetivos específicos: a) compreender quais são as identidades culturais dos alunos dentro do município e sua relação com o ambiente escolar; analisar como o ensino de Geografia, a partir do currículo mínimo, aborda o tema das identidades culturais;

compreender a importância e as possibilidades de uma perspectiva cultural para o ensino de Geografia; analisar as leituras da paisagem e do lugar como representação de uma geografia cultural para pensar uma proposta de ensino para o município.

Os temas de identidade e cultura são abrangidos pela Antropologia e às demais ciências sociais. Sendo esses caros também quando pensados no campo da educação, precisamente no ensino. Já a Geografia, em sua trajetória acadêmica, preocupou-se com questões de espaço e cultura. Porém, somente a partir da vertente intitulada geografia cultural, são que os aspectos simbólicos foram considerados mais relevantes na análise geográfica. (CORRÊA, 2014).

Portanto, a base teórica para apreender tal quadro é composta pelos referenciais da geografia em sua vertente humanística, e com ênfase, para as contribuições da geografia cultural. Considerando também o diálogo com autores de outras ciências humanas, como a Antropologia e a Sociologia.

Considera-se que o ensino de Geografia possui papel fundamental na compreensão da espacialidade do aluno na cidade e que ela só ocorre significativamente à medida que o estudante possa compreender seu lugar nela. Portanto, a busca de um ensino de Geografia significativo para o estudante que possa contribuir para a sua percepção da realidade, da sua espacialidade e da sua capacidade de abstração para outras realidades e a partir daí, poder intervir no espaço de forma consciente.

Nesse sentido se faz refletir qual a contribuição do ensino de Geografia para a identidade cultural do aluno na cidade? Há alguma contribuição? Ensino de Geografia e cultura dialogam? Quais as vertentes da Geografia que mais contribuem para o estudo dos aspectos culturais? Qual o papel da cultura dentro do ensino de Geografia?

A partir dessas indagações e de outras, é possível entender a pesquisa da seguinte maneira: a sociedade é permeada por culturas, a escola é uma instituição social, portanto cultural. A Geografia é uma ciência disciplinar, portanto, abordada na escola que é permeada por cultura. Assim, parece indissociável a discussão de ensino de Geografia e Cultura, seja ela a cultura escolar ou o tema da cultura propriamente dito.

Em busca por trabalhos acadêmicos que abordassem o ensino de Geografia na perspectiva da geografia cultural, analisa-se dois Encontros Nacionais de Geografia- ENG que ocorrem no período de dois (2) anos: o XVI-ENG que ocorreu em Porto Alegre no Rio Grande do Sul em 2010 e o XVII-ENG que foi realizado em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, no ano de 2012. Além do VII-Congresso Brasileiro de Geógrafos-CBG

realizado em 2014, na cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo, que ocorre de dez (10) em dez (10) anos.

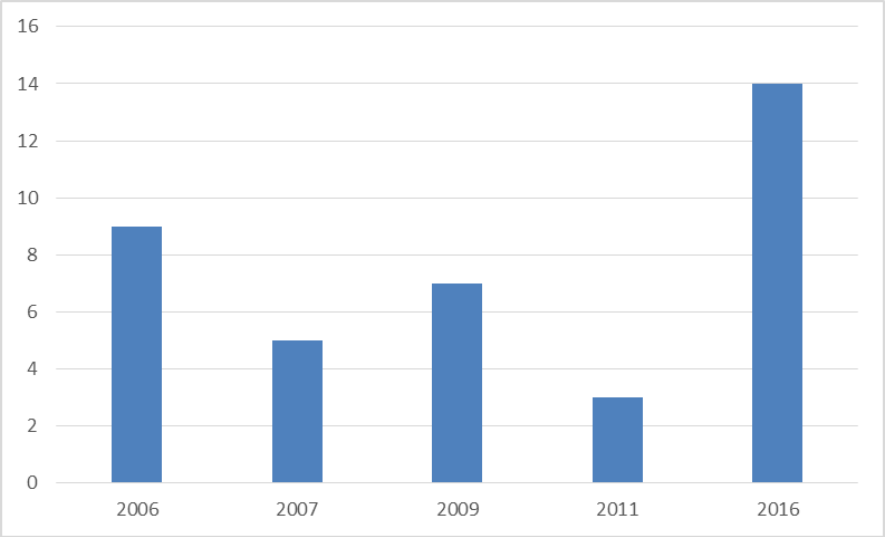
No XVI-ENG de 2010 houve (382) artigos na área de educação. Devido à grande quantidade de trabalhos, foi feita uma busca a partir dos títulos que faziam menção à geografia cultural. No entanto, nenhum se referia à geografia cultural diretamente em seu título. Foi possível identificar (4) artigos desse universo que traziam alusões a uma perspectiva da geografia cultural no ensino, dentre eles (2) trabalhos sobre patrimônio de cidade, (1) sobre paisagem e memória e (1) sobre filme e percepção. Considera-se um número escasso de artigos que abordam a temática. No entanto, foram verificados muitos trabalhos com o uso de charges, músicas, histórias em quadrinhos- HQ e *blogs* no ensino de Geografia, porém não estavam abordados na perspectiva da geografia cultural.

No XVII- ENG de 2012, através de uma busca da expressão "geografia cultural" foram identificados (48) artigos, dentre eles (4) sobre geografia cultural no ensino, (1) sobre jogos, (1) sobre a perspectiva humanista no ensino e (2) sobre ensino e patrimônio. Verificou-se um aumento significativo de artigos sobre geografia cultural no âmbito das pesquisas geográficas se comparado ao ENG de 2010.

O VII-Congresso Brasileiro de Geógrafos- CBG de 2014 ocorreu em Vitória, no estado do Espírito Santo, e foi organizado em (4) eixos: cidade/urbano, campo/rural, pensamento geográfico, natureza/meio ambiente e educação. Dos (697) trabalhos do eixo de educação somente (2) fazem uma referência direta ao ensino na perspectiva da geografia cultural. Considerando o elevado número de artigos no eixo de ensino, a busca considerou os trabalhos que possuíam a descrição de geografia cultural no título e a leitura de resumos. No entanto, foi possível perceber que havia muitos trabalhos utilizando-se da concepção de espaço vivido, jogos educativos, teatro e a abordagem entre a Geografia e a Literatura. Porém, predominando uma perspectiva interdisciplinar ou por vezes do trabalho com o lúdico e não na perspectiva de uma geografia cultural.

Destarte, ao analisar as pesquisas da linha de ensino de Geografia, pode-se perceber que não há tantos trabalhos partindo da vertente da geografia cultural, sendo grande a dificuldade em encontrar muitos trabalhos ou resultados de pesquisa. Destacam-se dois encontros nacionais relevantes, são: os do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Espaço e Cultura- NEPEC, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ e o Seminário Nacional sobre Geografia e Fenomenologia, (não tem trabalhos na área de ensino) e os colóquios do NEER (Núcleo do Espaço e Representação – o qual em todos os colóquios tem eixo de ensino), os quais discutem acerca da geografia cultural.

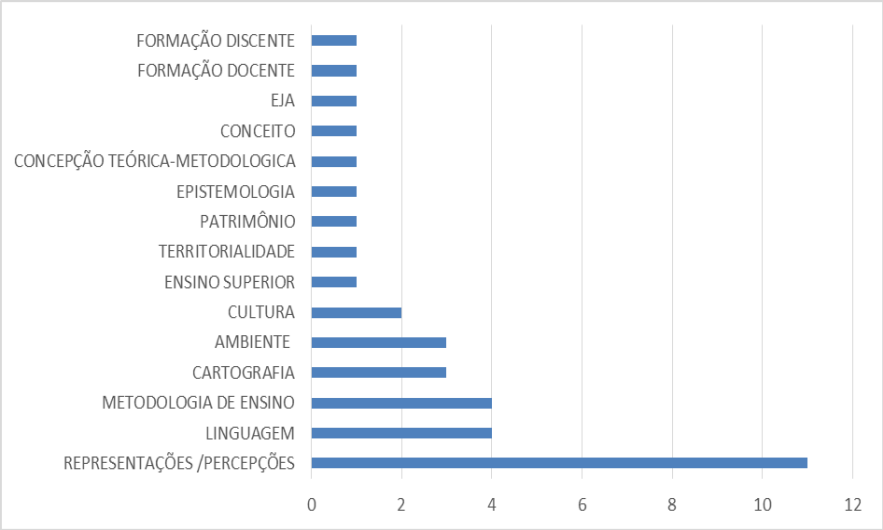
Gráfico 1 - Trabalhos apresentados no NEER nos períodos de 2006-2016



Fonte: ARAÚJO; SACRAMENTO, 2016. Disponível em: <http://www.neer.com.br/home/?cat=7>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Na organização dos textos publicados sobre o tema de Ensino de Geografia, assinala-se um total de (38) trabalhos ao longo desses 10 (dez) anos, em 06 encontros, destacando que no V Colóquio do NEER os anais não estão digitados, e não foi conseguido contato com a organização. No ano de 2016 foram publicados 16, ou seja, 42%. Um dos aspectos para o aumento considerável de trabalhos é a quantidade de pesquisas que têm sido desenvolvidas no mestrado e no doutorado na área.

Gráfico 2 - Temas gerais dos trabalhos apresentados no NEER 2006-2016



Fonte: ARAÚJO; SACRAMENTO, 2016. Disponível em: <http://www.neer.com.br/home/?cat=7>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Observando os temas gerais apresentados nos trabalhos desse evento: o número considerado de pesquisa sobre representações/percepções ligadas em sua maioria nos estudantes; depois sobre as linguagens: teatro, cinema e música; em outro momento de metodologia, cartografia e ambiente voltado para a prática social dos estudantes como mapas mentais, forma de ensinar a geografia cultural e o ambiente ligado à formação ambiental, problemas ambientais.

Dessa maneira, analisa-se a importância desta pesquisa para o ensino de Geografia, pois ela busca pensar o currículo e as práticas pedagógicas dos professores a partir das identidades culturais dos estudantes.

Assim, para pensar as identidades culturais dos estudantes tem-se como o recorte espacial o município de Itaguaí, integrante da metrópole fluminense. Para analisar como os elementos culturais estão dispostos pela cidade, tal recorte se justifica pelos seguintes motivos: o município é grande e é constituído de uma área urbana e rural. Sendo os bairros Santana (conhecido como Ponte Preta), Mangueira, Jardim América e Estrela do Céu, onde mora boa parte dos alunos da Escola Municipalizada Prefeito Vicente Cicarino-CIEP 300, a escola escolhida para as análises.

Os estudos sobre identidade cultural possuem um campo muito estudado pela teoria social, porém, um pouco negligenciado pela Geografia, à medida que se expandiram os estudos geográficos baseados na vertente crítica, sobretudo, a partir da década de 1960. Atualmente, a discussão de identidade cultural está sendo revisada pela teoria social. E o ensino de Geografia, à medida que as diferentes identidades culturais buscam representatividade, necessita ser integrado a essas discussões na busca de contribuir na construção de novas narrativas.

Sendo assim, pode-se definir o objeto de estudo como a abordagem da Geografia sobre as identidades culturais dos alunos na cidade de Itaguaí, o tema no seu ensino, a partir do currículo oficial utilizado no município, considerando a escola como formadora e problematizadora de identidades culturais, assim como o currículo. Pode-se definir como objetivo geral do trabalho, analisar a abordagem da identidade cultural dos alunos na cidade com contribuições da geografia cultural no interior do ensino de Geografia.

Na construção do caminho metodológico a ser percorrido durante a pesquisa, opta-se pela pesquisa qualitativa, a partir da metodologia do estudo de caso, pois segundo Lüdke; André (1996) é um potencial a ser desenvolvido na área educacional, direcionado para os estudos que visam identificar particularidades e singularidades dentro da realidade maior. Portanto, pode-se dizer que essa metodologia deve ser bem definida e delimitada, devendo ter

contornos próprios ao longo da pesquisa. Para as autoras: “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.” (1996, p.17).

Ainda de acordo com as autoras, para a delimitação do estudo de caso há características fundamentais que visam a descoberta, a interpretação em contexto, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda, usando uma variedade de fontes de informação e utilizando uma forma mais acessível do que os outros métodos, na elaboração da produção textual.

O estudo de caso pode se constituir de três fases: a primeira consta de uma **fase exploratória**, a segunda de **análises das informações encontradas em campo** e por último a **fase de articulação entre o teórico e o empírico**. Inicialmente, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. “É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 22).

Nesta pesquisa, a **fase exploratória** consta da elaboração do campo na cidade de Itaguaí para identificar visualmente o que seriam os elementos culturais da cidade, que poderiam servir ou não para a construção da identidade cultural dos alunos dela. Outro elemento foi compreender a educação do município e o CIEP municipalizado. Seguindo as indicações de Lüdke; André (1996), foi preciso delimitar o foco da investigação e os contornos do estudo, já que não é possível compreender todas as suas nuances. A delimitação está na compreensão da pertinência dos elementos culturais da cidade para a formação da identidade cultural dos alunos, por meio das concepções de pertencimento e identificação com os elementos físicos e simbólicos da cidade.

Após a delimitação do estudo de caso dentro da fase exploratória, junta-se as **informações adquiridas** a fim de estabelecer relevâncias e analisá-las, essa etapa é elaborada através de anotações e todas as formas de registro estabelecidas. Nesse caso, opta-se além do registro escrito, ou seja, o uso dos questionários e da redação elaborada pelos estudantes, o registro fotográfico. Portanto, os instrumentos de pesquisa serão as fotografias, as observações e anotações em campo.

A terceira e última fase é a de articulação entre o teórico e o empírico, através da análise do currículo utilizado no município, em relação à perspectiva da geografia cultural no ensino. Foi realizada em consonância uma revisão teórica sobre o tema, para que a referência teórica dê subsídios para se chegar aos resultados. Ao mesmo tempo as idas à campo se

configuram dando sentido à realidade científica, que só possui significado se testada na realidade empírica.

A reflexão sobre a justificativa do trabalho é uma tarefa necessária, tendo em vista as contribuições que ele pode trazer e sua relevância para o campo científico e social. Há, portanto, ao menos quatro questões relevantes: 1) a expansão dos aspectos culturais na área de educação e no ensino de Geografia; 2) a ampliação das discussões sobre currículo e cultura no âmbito da educação e a necessidade da geografia escolar em participar dessas discussões; 3) avançar na busca de uma geografia escolar significativa para o processo de ensino-aprendizagem; e 4) ampliar os debates da geografia cultural no âmbito do ensino. Considerando que Cultura é um tema recorrente na área educacional e a Geografia, enquanto disciplina escolar, possui influências e contribuições nesses debates, de forma rica para possíveis análises.

A primeira justificativa se baseia no fato de que o tema da identidade cultural para o âmbito da Geografia é uma forma de incluir as culturas dos jovens como possibilidade de inclusão e transformação. Fazer do espaço escolar, um espaço de pertencimento. Ao mesmo tempo em que traz à tona debates do multiculturalismo e das diversas lutas de cunho cultural. Portanto, serão utilizados os seguintes autores: Zygmunt BAUMAN (2005), Stuart HALL (2006), Vera CANDAU (2013), Paulo CARRANO (2013) e Mathias LE BOSSÉ (2004).

A ampliação das discussões sobre currículo e cultura no âmbito da educação e a necessidade da geografia escolar em participar dessas questões, está inserida no amplo debate atual das reivindicações identitárias e na busca de ampliação do campo de análises da Geografia. A partir dos textos dos autores Tomaz Tadeu da Silva (2014), J. Gimeno Sacristán (1995) e Sacramento (2007). Quanto a avançar na busca de uma geografia escolar significativa para o processo de ensino-aprendizagem, tendo-se a compreensão da realidade a partir apenas de aspectos socioeconômicos, há perdas de análise já que a realidade é complexa. Busca-se apontar o simbólico como tão importante quanto o material.

Para a ampliação dos debates da geografia cultural no âmbito do ensino, destaca-se a contribuição dos conceitos para compreensão dos fenômenos culturais espacializados na sociedade e sua importância no âmbito das lutas culturais, representadas pelas minorias étnicas, raciais e de gênero. Ampliar a contribuição da geografia cultural no ensino através do estudo das identidades culturais é estar inserido nos debates de cunho da teoria social, que se debruça no entendimento das identidades, ao mesmo tempo em que as compreendem na sua espacialidade, traduzindo-se em complementariedade na busca do conhecimento.

Trata-se de um grande desafio e há limitações neste trabalho, que fornece apenas indícios para o entendimento das questões identitárias no ensino de Geografia. Contudo, acredita-se que as contribuições são relevantes para a compreensão da realidade educacional complexa e para o fazer docente.

Dessa forma, o texto está organizado da seguinte maneira: O primeiro capítulo discute as identidades dos estudantes, por meio da aplicação de questionários e o desenvolvimento do trabalho de campo, a fim de conhecer os alunos e as suas identidades culturais com a cidade. Inicialmente um pré-teste foi aplicado para conhecer os alunos, o que eles entendem como elementos culturais da cidade e contribuir para a elaboração dos questionários. A partir disso, foi elaborado o trabalho de campo com os estudantes.

No segundo capítulo serão apontadas as relações entre o ensino de Geografia e a construção curricular, destacando a importância de se pensar as escolhas dos conteúdos e a implicância dessa seleção na disciplina. Além da contribuição da vertente cultural na Geografia para a compreensão das identidades culturais dos alunos.

O terceiro capítulo serão apresentadas três metodologias: duas propostas de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola e a realização de um trabalho de campo, a fim de compreender a identidade cultural do aluno com a cidade, a partir de elementos da geografia cultural, reforçando o ensino de Geografia como um processo de ensino-aprendizagem dotado de sentido para os educandos.

No quarto capítulo busca-se compreender o município de Itaguaí, identificando os elementos culturais, principalmente da cidade, como a área mais urbanizada. Compreender onde está a cultura materializada da cidade, sem perder de vista que a Cultura é produto material e imaterial das organizações sociais, à luz dos conceitos de paisagem e lugar, que são conceitos chaves da ciência geográfica, aspirando pontuar as possibilidades de um currículo voltado para o município.

Ao final são realizadas as considerações acerca da pesquisa que indica a geografia cultural como um campo em crescimento de análise geográfica e do ensino de Geografia. Destacando a relevância das discussões de identidade cultural no horizonte da geografia escolar e da educação, a partir do estudo de caso elaborado em Itaguaí município do estado do Rio de Janeiro.

1 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ITAGUAÍ: A ESCOLA PÚBLICA, O LUGAR E A RELAÇÃO COM ESTUDANTES

O primeiro capítulo apresenta a parte empírica da pesquisa, em referência à fase exploratória do estudo de caso. Inicialmente é necessário compreender o contexto educacional atual no qual está inserida a Escola Municipalizada Prefeito Vicente Cicarino Ciep-300, localizada no município de Itaguaí, pertencente à região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, que serviu de palco para a investigação das identidades culturais dos alunos.

Em seguida, dá-se início a investigação junto aos estudantes, através da realização do que foi denominado de pré-teste com o objetivo de conhecê-los, o que entendem como elementos culturais da cidade e auxiliar na elaboração dos questionários. O pré-teste é uma proposta de produção textual que visa compreender o olhar dos alunos sobre a cidade.

A partir da análise dessas produções textuais foram confeccionados os questionários utilizados na investigação. O objetivo da aplicação dos questionários era compreender cada vez mais o universo dos alunos e as suas identidades culturais com a cidade.

1.1 A escola na atualidade e a caracterização da rede escolar de Itaguaí

A instituição escolar constituída como se vê hoje, a partir da modernidade, tem sido caracterizada como um lugar que está em processo de crise. Devido às concepções e paradigmas do mundo atual, que está pautada numa outra relação com a sociedade e a escola, tem tido dificuldade de acompanhar as mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que alicerçam a vida cotidiana.

Além disso, vivencia-se também, nessa crise, os problemas de desvalorização da escola pública, a precarização do trabalho docente, a falta de infraestrutura nas escolas, falta de condições de manter os estudantes estudando e muitos outros que a instituição escolar pública precisa conviver, como as mazelas de um sistema capitalista voltado para a meritocracia.

Ao tratar da precarização do trabalho docente, pode-se verificar o desafio de substituir o predomínio de práticas docentes tradicionais, denominada como educação bancária, deflagrada por Paulo Freire (1996), em que os conhecimentos são transmitidos aos alunos e

estes são apenas depósitos de saberes, prevalecendo uma educação conteudista. No entanto, essa escola tradicional e suas práticas já receberam e ainda recebem muitas críticas teóricas e há possíveis alternativas, porém, muitas vezes, no cotidiano escolar prevalecem práticas tradicionais que não contemplam a complexidade da realidade.

Ainda, tem que se considerar a questão do advento da tecnologia e a intensificação das relações capitalistas a partir do século XX. Muitas redes escolares dos países considerados em desenvolvimento sofreram influências de políticas neoliberais, que tendem a valorizar a formação de habilidades e competências para o mundo do trabalho, possuindo como característica a meritocracia, influenciando nas práticas cotidianas de alunos e professores. Sobretudo a partir da década de 1990, com a influência de órgãos internacionais, como o banco mundial e o FMI, gerando um contrassenso com os discursos culturais que vêm se reforçando na atualidade. Para Mészáros (2008, p. 35):

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu- no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Assim, segundo o autor, a educação/escola tem se tornado parte do processo de acumulação e reprodução do sistema capitalista, ao criar uma mão-de-obra instrumentalizada de forma desigual, fornecendo o que é necessário para que sejam cidadãos consumistas, sem discutir os seus direitos e deveres enquanto tal. Sendo assim, a escola pública e, consequentemente, o trabalho do professor ganham outras dimensões, que são para aquelas instigadas pelo autor como mercadorias.

Ao mesmo tempo em que alguns dos discursos a respeito de possíveis soluções para a educação estão no uso das tecnologias da informação e comunicação, percebe-se que muitos autores e pesquisadores da educação apontam que não se trata apenas de dinamizar a prática docente ou inovar, como palavra da moda. É necessário estar atento às demandas de jovens de classes populares que não se identificam com o ambiente escolar. De acordo com Vera Candau (2013) e Paulo Carrano (2013) essa escola vigente não foi elaborada para os jovens das classes populares, portanto, não possuem os sentimentos de pertencimento e identidade. Esse projeto atual de escola também não considera as múltiplas identidades.

> Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar normalmente intui ou deseja perceber. As escolas esperam alunos e o que lhes chegam são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de vida no mundo. São também jovens aprisionados no espaço e no tempo- presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articulares projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Em geral, são jovens que vivem em bairros violentos onde a força bruta- o *ethos* do macho- é a chave para a organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos (CARRANO, 2013, p. 205).

Portanto, a escola tem de lidar com alunos de contextos sociais distintos, identidades distintas e com mobilidades distintas na cidade. Porém, esbarra-se com uma estrutura do sistema escolar baseada numa concepção tradicional de escola, além da própria estrutura física com a organização dos espaços em salas de aulas, das grades de horário e os infinitos diários. Há uma burocratização do processo de ensino-aprendizagem, que somente em última instância, preocupa-se no ensino realmente significativo para o aluno.

Desta forma, pode-se dizer que a escola possa e deva ser um lugar onde as relações sócio-culturais e do conhecimento escolar devam acontecer para ser um espaço parte da história concreta de vida dos diferentes sujeitos que a constituem. Um espaço sócio-cultural onde vários indivíduos frequentam-na com características sociais, étnicas, econômicas, culturais diversas. É o “aluno” e o “professor” que vivenciam o cotidiano, no qual o conhecimento é sistematizado e organizado. É o lugar em que eles mantêm relações afetivas e profissionais com os outros (SACRAMENTO, 2007).

Pensar a partir de uma diversidade cultural no ambiente escolar se torna uma forma de vivenciar as experiências das vidas dos estudantes, permitindo ser um lugar com uma multiplicidade de sentido (mas também um espaço de encontros, de festas, de reuniões, de manifestações culturais e sociais, de trabalho, de construção do conhecimento). Essas experiências que possibilitam um diálogo com o ensinar e aprender a partir de uma perspectiva mais cultural da geografia. (SACRAMENTO, 2007). Desta maneira, defendendo aquilo que Forquin destaca:

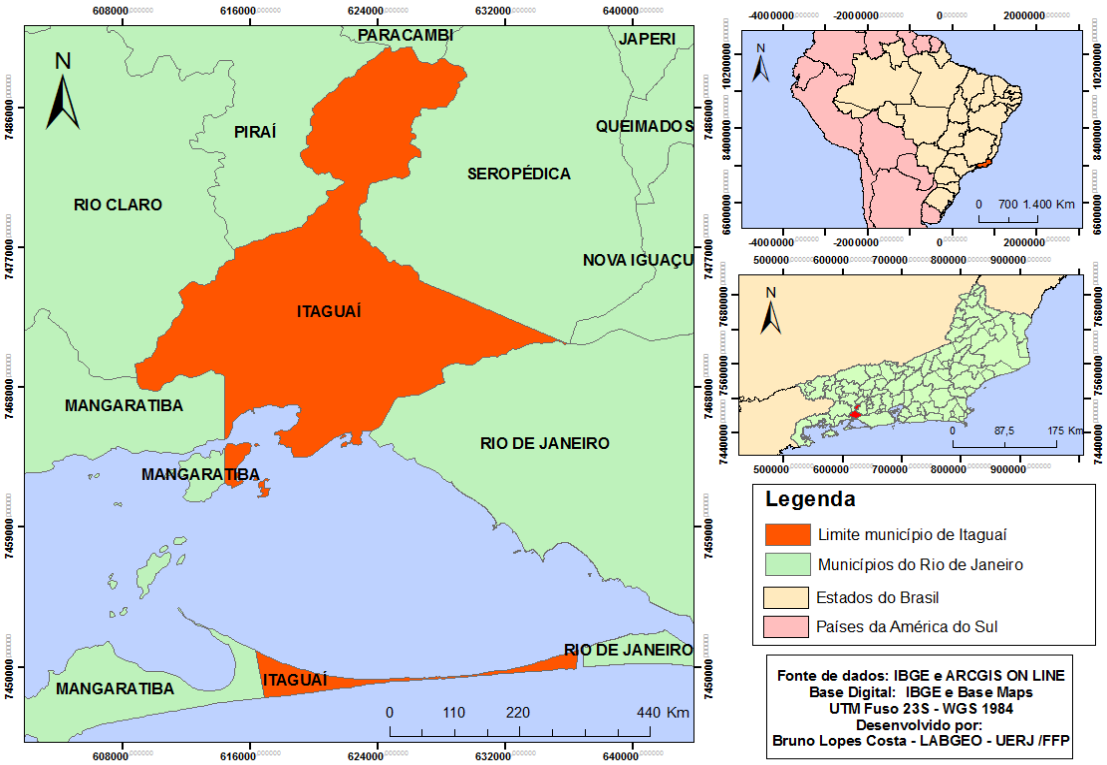
> A escola é também um mundo social, que tem suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta cultura da escola (no sentido em que se pode também falar da cultura da oficina ou da cultura da prisão) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados, rotinados, sob o efeito de imperativos de dedetização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

A defesa de Forquin é que a escola tenha um caráter cultural da sociedade para trazer o reconhecimento da educação como o espaço de encontros/desencontros culturais. A importância da educação para trabalhar sobre a diversidade sociocultural, tanto para os grupos culturais dominados (os alunos) como os dominantes (a gestão escolar e os professores), justifica-se para a transformação de uma sociedade hierarquizada culturalmente, mostrando que existem outras formas de enriquecimento da vida.

Ainda o autor destaca que a cultura é parte essencial da educação, sendo assim dever da escola selecionar no interior desta cultura a reelaboração dos seus conteúdos, destinados a serem mediados para os estudantes. O autor também argumenta que o professor influencia diretamente naquilo que é selecionado, o que deve permanecer de conhecimento e o que deve ser esquecido. Os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural variam de acordo com os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, os públicos de alunos.

Contudo, nesse contexto atual da educação são perceptíveis as características dessa crise no interior da rede escolar do município de Itaguaí, situado a 60 quilômetros da cidade e capital do Rio de Janeiro do estado com mesmo nome. Atualmente faz parte da região metropolitana, com estimativa de 117,374 habitantes, compreendendo uma área de 275, 877 km², possuindo dois (2) distritos: Itaguaí e Ibituporanga. Alguns de seus bairros compreendem características rurais e urbanas (IBGE, 2012).

Mapa 1- Localização do município de Itaguaí no Brasil e no estado do Rio de Janeiro



Fonte: LABGEO-UERJ/FFP, Desenvolvido por Bruno Lopes Costa, 2016.

Segundo dados do IBGE (2015) a rede escolar do município de Itaguaí estava constituída de sessenta e oito (68) escolas voltadas para o ensino fundamental e dezenove (19) para o ensino médio e cinquenta e quatro (54) para o ensino pré-escolar, sendo escolas das redes públicas de esferas estadual, municipal e privada. Uma rede escolar considerada pequena se comparada à rede escolar do município do Rio de Janeiro[1]. Como se observa na tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição de escolas do município de acordo com o nível do ensino

Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar - 2015		
Escolas - Ensino fundamental	68	Escolas
Escolas - Ensino médio	19	Escolas
Escolas - Ensino pré-escolar	54	Escolas

Fonte: Disponível em<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang= lang=&codmun=330200&idtema=118&search=rio-de-janeiro|itaguai|%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm- Acesso em: 07 jul. 2016.

[1] De acordo com os dados do IBGE (2012), o município do Rio de Janeiro contava com 2319 escolas de Ensino Fundamental, 748 escolas de Ensino Médio e 2062 escolas voltadas para o Ensino Pré-escolar, entre público e privado; e nas esferas municipal, estadual e federal.

Tabela 2 - Distribuição de docentes por nível de ensino

Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar - 2015		
Docentes - Ensino fundamental	1.600	Docentes
Docentes - Ensino médio	503	Docentes
Docentes - Ensino pré-escolar	451	Docentes

Fonte: Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330200&idtema=118&search=rio-de-janeiro|itaguai|%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>.Acesso em: 07 jul. 2016.

Tabela 3 - Número de matrículas de alunos por nível de ensino

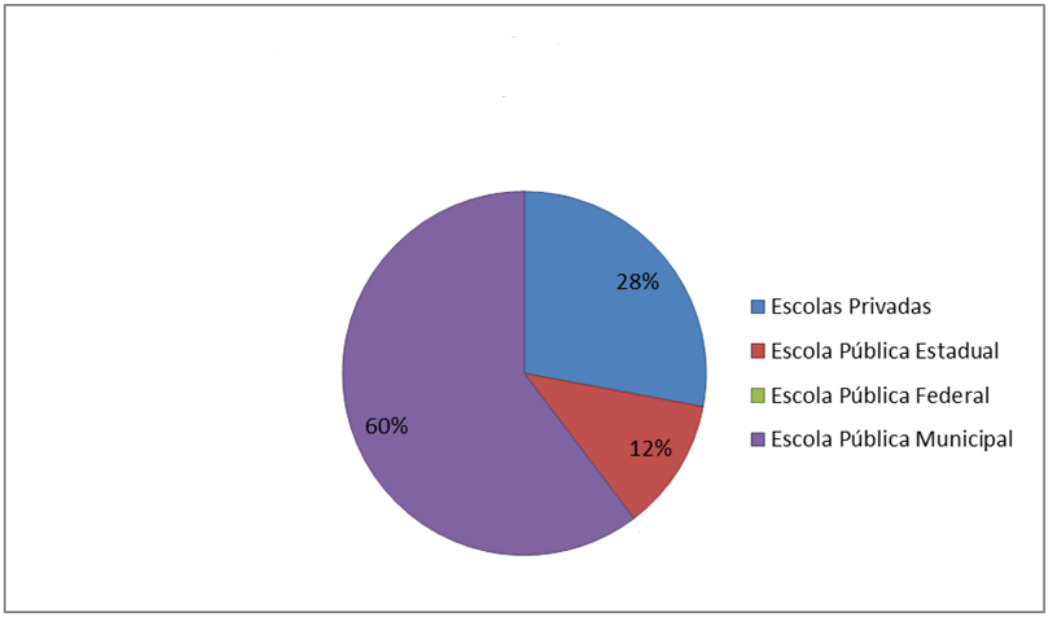
Ensino - Matrículas, Docentes e Rede Escolar - 2015		
Matrícula - Ensino fundamental	18.358	Matrículas
Matrícula - Ensino médio	5.373	Matrículas
Matrícula - Ensino pré-escolar	3.339	Matrículas

Fonte: Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330200&idtema=118&search=rio-de-janeiro|itaguai|%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm>. Acesso em: 07 jul. 2016.

No entanto, apesar da rede escolar municipal ser pequena em termos numéricos, em comparação a rede escolar do Rio de Janeiro, é perceptível através da análise das informações das tabelas 1, 2 e 3, que a maior parte dos docentes e matrículas consta no ensino fundamental e quando se analisa o ensino médio, compreende-se que uma grande parte dos estudantes não dá continuidade aos estudos no ensino médio, ou não no município de Itaguaí.

Em relação à distribuição da porcentagem de escolas do ensino fundamental do município de Itaguaí entre privadas e públicas nas esferas municipal, estadual e federal, têm-se:

Gráfico 3 - Distribuição das escolas de ensino fundamental por gestão pública ou privada e nas esferas estadual, federal e municipal



Fonte: Elaborado por ARAUJO (2016) com base em dados do IBGE. Acessado em: 07/07/2016.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/1996, o ensino fundamental fica a cargo do município e o estado se responsabiliza pelo ensino médio, havendo um prazo para essa atualização. No entanto, percebe-se que o município de Itaguaí ainda não conseguiu disponibilizar o número de escolas para o ensino fundamental. Havendo 12% das escolas de ensino fundamental fornecidas pela esfera estadual.

Sobre o município, o índice de desenvolvimento humano municipal-IDHM[2] vem aumentando ao longo dos últimos 20 anos, chegando ao último índice atual do ano de 2010 no valor de 0,715, que é considerado médio. Através desse índice, infere-se sobre estimativas de

[2] "Em 2012, o PNUD Brasil, o Ipea e a Fundação João Pinheiro assumiram o desafio de adaptar a metodologia do IDH Global para calcular o IDH Municipal (IDHM) dos 5.565 municípios brasileiros. Esse cálculo foi realizado a partir das informações dos 3 últimos Censos Demográficos do IBGE – 1991, 2000 e 2010 – e conforme a malha municipal existente em 2010. Esse último requisito exigiu, para efeito de comparabilidade intertemporal, minucioso trabalho de compatibilização das malhas municipais existentes em 1991 e 2000 com a de 2010. Posterior ao IDHM dos municípios brasileiros, as três instituições assumiram o novo desafio de calcular o IDHM a nível intramunicipal das regiões metropolitanas do país – desta vez, para as Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH).O IDHM brasileiro considera as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras.Assim, o IDHM – incluindo seus três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda - conta um pouco da história dos municípios, estados e regiões metropolitanas em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira." Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/>. Acesso em: 07 jul. 2016.

acesso à escolarização, alfabetização e acesso a serviços básicos. Mas que se constitui em uma média, que, portanto, não reflete a realidade de todos.

Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM

IDHM 2010	0,715
IDHM 2000	0,589
IDHM 1991	0,483

Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em site do IBGE. http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330200&idtema=118&search=rio-de-janeiro|itaguai|%C3%8Dndice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm-Acessado em: 07/07/2016.

Sendo um município que, apesar de apresentar um IDHM crescente ao longo das três décadas, apresenta problemas característicos dos municípios brasileiros que é a intensa desigualdade social e precariedade nos serviços públicos básicos, entre eles a educação.

Sobre as primeiras unidades educacionais do município, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SMEC de Itaguaí dispõe as seguintes informações:

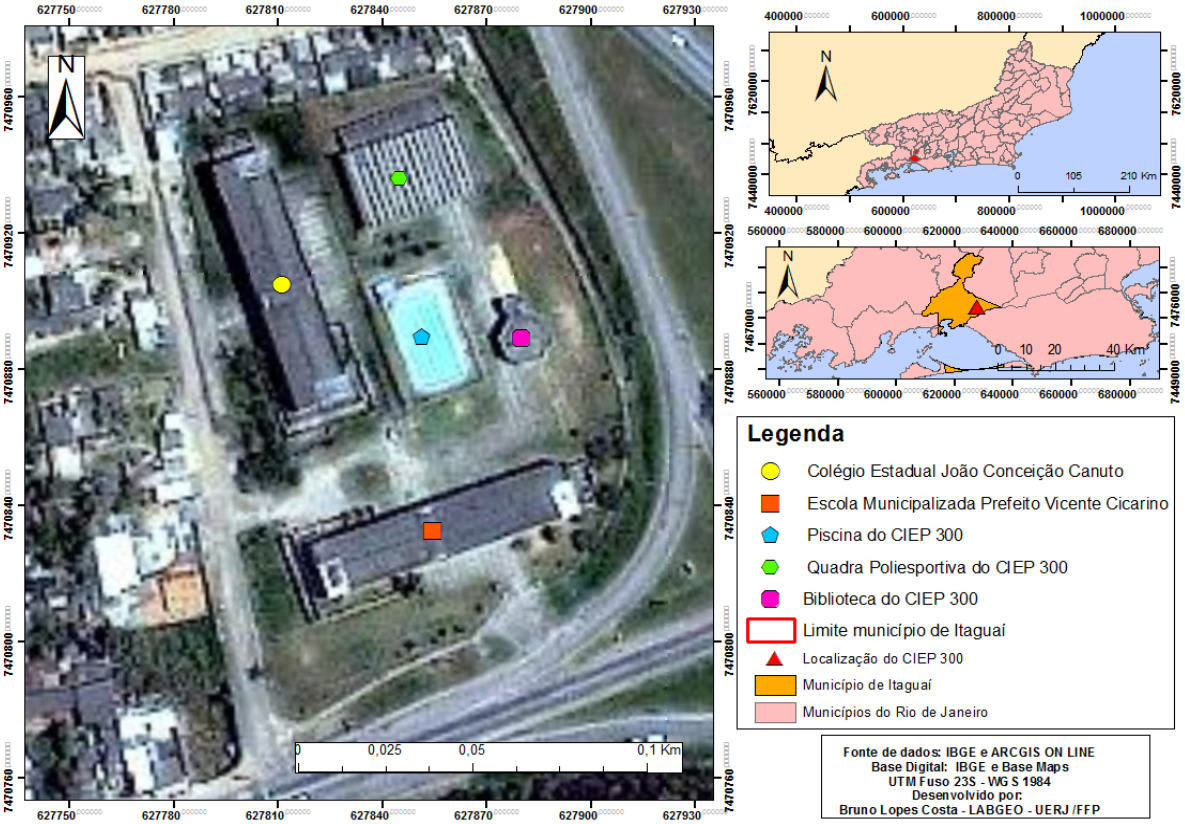
> As primeiras informações documentadas a respeito da educação em Itaguaí nós fomos encontrar nos relatórios para a Assembleia Legislativa Provincial nos idos de 1830 em diante. É bastante provável que, antes dessa época, a vila de São Francisco Xavier já possuísse estabelecimento de ensino funcionando por iniciativa de particulares, pois a primeira Escola Pública da vila foi criada no dia 14 de junho de 1830. O Inspetor de Ensino era o próprio Vigário da Vila, Padre Antonio Dias Rello, que permaneceu em atividade até 8 de junho de 1837. A partir de 1842 foi implantado o Sistema Lancasteriano, exigindo estabelecimentos apropriados, muito embora em Itaguaí ainda não tivesse sido possível essa construção, funcionando, as escolas, nas próprias residências dos professores ou em casas alugadas especialmente para aquela finalidade. Em 1888 havia em Itaguaí 243 alunos matriculados, sendo 205 do sexo masculino e 38 do sexo feminino (MOREIRA et al, 2010, p.107-108).

Assim, como as demais localidades do Brasil, o processo de escolarização se deu a partir das ordenações católicas, no caso jesuítico. Além da questão de uma educação baseada na supremacia de uma ordem europeia, vislumbrando aspectos civilizatórios, é possível a percepção da sociedade patriarcal com a entrada de poucas mulheres na educação. Há uma herança dessa escolarização que se impôs a diferentes culturas, com saberes que foram valorizados como importantes, saberes oficiais em detrimento de outros, principalmente os saberes tradicionais.

A Escola Municipalizada Prefeito Vicente Cicarino, conhecida por seu nome antigo Ciep 300- Centros Integrados de Educação Pública, é uma escola localizada na entrada da cidade na Rodovia Rio Santos, sendo uma escola de destaque dentro do município, justamente por estar localizada em um ponto estratégico, possuir uma grande extensão e ser a única escola da rede com uma piscina de dimensões olímpicas.

Segundo dados do IBGE (2012) a escola possuía mil trezentos e dezoito (1318) alunos matriculados, divididos entre os ensinos infantil, fundamental e educação de jovens e adultos - EJA. Localizada numa área urbana, possuindo os modelos de padrão dos CIEP's, com quadra de esportes, piscina e vinte e duas (22) salas de aula. Além de um prédio em anexo onde se localiza a biblioteca e se realizam projetos extracurriculares. Como pode-se observar no mapa 2 sobre a disposição da área escolar.

Mapa 2 - Localização da escola no município e disposição de seus anexos



Fonte: LABGEO-UERJ/FFP, Desenvolvido por Bruno Lopes Costa, 2016.

Atualmente a escola (Foto-1) conta com um projeto de natação para os moradores das áreas mais próximas, que acaba por representar umas das poucas atividades físicas disponíveis na área do bairro. Além de projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, a escola conta com um projeto intitulado Garoto Cidadão, desenvolvido pela

Companhia Siderúrgica do Atlântico- CSA, que realiza oficinas de música, através da aprendizagem de instrumentos musicais e artes circenses. Esse projeto está inserido nas exigências de responsabilidade social da empresa e conta com apresentações na própria cidade e também em outros municípios. No espaço escolar também ocorrem projetos de dança de hip hop e *street dance* (dança de rua), promovido pelo Projeto Mais Educação[3], que é um programa implementado pelo governo federal juntamente com a secretaria municipal de Itaguaí, que o incorporou em suas práticas.

Fotografia 1 - Fachada da escola municipal Prefeito Vicente Cicarino-Ciep 300

Fonte: A autora, 2016.

Em geral, os alunos frequentadores da escola moram nos seguintes bairros: Santana, também conhecido por Ponte Preta, Mangueira, Jardim América e Estrela do céu, que estão localizados no entorno da escola e da área central da cidade, habitados por população de renda baixa, com algumas favelas e apresentam insuficiências na infraestrutura, principalmente no acesso às ruas, com carência de asfalto, ocasionando problemas em dias de chuva.

[3] O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo, optam por desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (Site do MEC) Acesso em: 07 jul. 2016.

A equipe pedagógica da escola, além do corpo docente, possui funcionários que atuam na direção, coordenações pedagógicas, sala de recursos, merendeiras e auxiliares de limpeza. Constam no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) do ano de 2014, os objetivos da escola enquanto instituição que visa integrar alunos, professores e comunidade escolar.

> Neste sentido o CIEP 300 tem como objetivo promover uma educação de qualidade aos seus educandos, proporcionando atividades específicas que desenvolvam as habilidades dos alunos em âmbito social e cultural, construindo valores éticos, morais e sociais. (...) Nessa perspectiva, adotaremos práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, estimuladoras e promotoras da cidadania, que considere o ser humano um ser global, social e histórico (PPP, 2014).

Quanto à infraestrutura do espaço escolar, no ano de 2014, a escola passou por reformas superficiais em que a faixada foi pintada tendo em vista o novo governo adotar cores diferentes do anterior para os slogans da cidade. Contudo, ela necessita de reformas de infraestrutura nos banheiros, janelas, vidros e tetos que estão em péssimo estado de conservação. Além da implantação da parte elétrica dos equipamentos de ar condicionado, que estão nas salas de aula, porém sem estarem instalados e se deteriorando desde 2010, quando foram colocados.

Todos os anos são entregues aos alunos os uniformes a serem utilizados durante o ano letivo, juntamente com mochilas, tênis e os kits de material escolar, com cadernos, lápis, canetas e resmas de papéis ofício. Inclui-se também nessas ações do município para os alunos, o encaminhamento de casos clínicos de assistência médica e apoio psicológico para a rede municipal de saúde, quando detectados no ambiente escolar. Ou seja, muito semelhante às medidas tomadas para o ingresso e a permanência de alunos na instituição escolar do município do Rio de Janeiro, que é referência para a rede escolar do município de Itaguaí, devido à proximidade.

Acerca das questões inerentes à educação na contemporaneidade, compreende-se que a escola pesquisada está inserida no contexto global de desvalorização dos serviços públicos, devido a influências neoliberais. Apresenta potencialidades que poderiam fazer do ambiente escolar um lugar mais prazeroso e de aprendizagem significativa, porém esbarra com interesses políticos que encaram os serviços de educação como custo e não como investimento. Compreende-se a importância que o Ciep-300 possui para a comunidade escolar no sentido de que é a escola mais próxima à entrada da cidade, em direção à cidade do Rio de Janeiro, a única escola municipal que possui piscina com aulas de natação e hidroginástica abertas a comunidade e ainda servir de palco para ações sociais promovidas pela prefeitura,

como a emissão de documentos. Além do mais, várias gerações estudaram na mesma escola, muitas vezes, os avós, os pais e seus netos; fazendo parte, como um espaço na trajetória familiar de gerações.

1.2 **A construção identitária dos estudantes sobre a cidade de Itaguaí**

Ao investigar as identidades culturais dos educandos no município de Itaguaí, e como o ensino de Geografia aborda o estudo das identidades culturais na educação básica, analisa-se que se têm poucos trabalhos que buscam de fato trazer essa proposta na construção do conhecimento dos estudantes, como já assinalado anteriormente

Compreende-se que as identidades culturais são objeto de estudo da Antropologia, área das Ciências Sociais que se predispõe a estudar as diferentes culturas societárias no mundo. No entanto, a Geografia, enquanto ciência, desde o seu início, mantêm uma preocupação em compreender as relações entre espaço e cultura (CORRÊA, 2010; BERDOULAY, 2012).

Segundo Vincent Berdoulay (2012, p. 101-102):

> A noção de espaço permite ao pensamento geográfico um esclarecimento original em torno das questões às quais nos referimos frequentemente sob o termo cultura. Embora esse termo seja altamente polissêmico, ele revela uma percepção da diversidade dos modos de vida, dos costumes, dos símbolos ou das práticas que os seres humanos utilizam nas diversas esferas de sua vida pessoal e coletiva. O olhar geográfico nos indica que essas práticas tem uma dimensão espacial, que requerem uma organização de territórios ou uma interação com o meio ambiente, levando uma adaptação deste ou à sua transformação. O estudo da relação da diversidade cultural com o espaço constitui uma fonte viva do pensamento geográfico, tal como foi observado desde a Antiguidade grega.

No entanto, de acordo com o mesmo autor, não se trata de uma tarefa simples, pois o estudo da relação entre a cultura e o espaço apresenta muitos problemas epistemológicos e metodológicos, ao mesmo tempo em que releva outros aspectos do futuro das sociedades contemporâneas. No interior desta relação espaço e cultura, estão situados os estudos da identidade.

Segundo Mathias Le Bossé (2004, p.162), há dois critérios na caracterização da identidade[4]: um de caráter singular, único e outro generalizante, de pertencimento a um

[4] O conceito de identidade cultural utilizado na pesquisa será aprofundado no capítulo 2.

determinado grupo. No viés individual, o sujeito se reconhece na sua individualidade, no que ele mesmo possui em singular, em contraposição com os outros. No viés coletivo, encontra-se compartilhando características e familiaridades, com outros de determinado grupo, ou seja, a identidade por grupos se dá por alternância, pela diferença entre nós e os outros. “Assim, a identidade se exprime e se comunica de maneira interna e externa, através de práticas simbólicas e discursivas” (LE BOSSÉ, 2004, p.162). A identidade é uma construção histórica entre o “eu” e o “outro”.

Os primeiros estudos sobre a identidade pelos antropólogos se deram na tentativa de compreensão e de formação de uma identidade nacional, primeiramente pelos países europeus e posteriormente, com os estudos de Antropologia no Brasil. Convêm compreender que os primeiros estudos tratados por essa ciência eram de base racista e eurocêntrica, de supressão de diversos elementos étnicos distintos. No Brasil, possuíam como preocupação a formação de uma civilização brasileira e tinham como objetivo a formação da identidade nacional brasileira, na qual aspectos culturais distintos dos grupos étnicos africanos e indígenas foram subjugados e suprimidos, em busca de um projeto de identidade nacional branca, homogênea e europeia.

O sociólogo Stuart Hall (2006) se dedica à compreensão das identidades dentro de uma análise do indivíduo iluminista e pós-moderno. Seu foco é maior nas identidades contemporâneas, que recebem as influências do processo de globalização. Compreende-se que tanto o caráter da identidade individual como coletivo precisa de uma relação social e ao mesmo tempo de diferença entre os diferentes indivíduos que têm sua própria forma de se constituir como tal, mas também a necessidade de se fazer enquanto um ser coletivo.

Boaventura de Sousa Santos (2010), assim como outros autores, vai reconhecer esse momento como uma alteridade, pois um sujeito existe a partir do outro, que tem uma visão própria e particular de quem é como indivíduo e coletivo, partindo assim, do que seja diferente entre si, do que e é, pela experiência do contato com o outro. Assim sendo, as identidades contemporâneas precisam ser pensadas a partir do sujeito pensante (o eu) bem como pelo objeto pensado (o não eu). Desta maneira, as culturas são apresentadas a partir do olhar do eu e do coletivo não eu, que se constituem como únicos em um determinado lugar e espaço.

O autor Benedict Anderson (2008) aprofunda seu estudo da identidade no caráter da coletividade, nas ideias de pertencimento em um determinado grupo, principalmente quando aborda a formação da identidade nacional. Para este autor, há o que se denominou de comunidades imaginadas, que seriam as diversas formas de se forjar uma identidade coletiva

nas nações. A partir de se forjar símbolos nacionais, como as bandeiras, estátuas, hinos, afirmando que muitos, inclusive, fazem parte da criação de um projeto, na tentativa de se construir uma identidade nacional. Para isso, cria histórias, elementos e personagens que se quer existiram, mas que cumprem o papel de símbolo para identificação das pessoas.

O interesse dos geógrafos pelas questões de identidades não é novo, que sem dúvidas está na curiosidade geográfica. A Geografia clássica procurou com frequência, mesmo sem nomear, uma identidade dos lugares e das pessoas. Como exemplo, Paul Vidal de La Blache, ressaltando os traços da França, associando aos homens da região e de gêneros de vida (LE BOSSÉ, 2004, p.164).

> Essa perspectiva geográfica, que enraíza conjuntamente a identidade do lugar e do homem-habitante na profundidade histórica do grupo e de sua relação com o ambiente, estava ainda fortemente associada a perspectivas naturalistas e não dava conta da irrupção da modernidade, especialmente da vida urbana, em sociedades congeladas em seus traços tradicionais (ibidem, p. 166 -165).

No interior da Geografia, esse tipo de abordagem estava associado à geografia regional, sendo substituída em seguida por uma abordagem quantitativa e pelos desenvolvimentos da análise espacial. A partir dos anos 1970, com a emergência das correntes humanistas e a expansão da geografia social, a identidade assume então um alcance geográfico novo, pela mediação conceitual do “sentido do lugar”. Segundo Le Bossé (2004, p. 166), pode-se perceber como o lugar também é uma representação cultural importante “porque participa inteiramente da vida dos indivíduos e dos grupos, o lugar influencia, até mesmo constrói, tanto subjetivamente como objetivamente, identidades culturais e sociais”

> O lugar é considerado como o suporte essencial da identidade cultural, não mais em um sentido estritamente naturalista, mas porque fica evidenciado o vínculo fenomenológico e ontológico fundamental que ancora a pessoa humana naquilo que Eric Dardel chamou de sua “geograficidade”. O lugar humanista, tal como estudado por Yi-Tuan, por exemplo, ao descrever a ligação emocional aos espaços demarcados e fechados, é um objeto carregado de valor e sentido, um “centro de valores sentidos” pela subjetividade dos indivíduos e grupos. Caracterizado pela estabilidade e pela permanência, pela unicidade e pela especificidade, ele se propõe como um foco identitário em todas as escalas espaciais, desde o espaço cotidiano e familiar da casa (home) até o território da coletividade nacional (homeland) (ibidem, 2004, p. 166-167).

O lugar, desta forma, torna-se uma referência para pensar a construção cultural dos indivíduos, pois envolve uma série de elementos que estão alicerçados numa experimentação simbólica, do fenômeno, da existência do ser com o espaço vivenciado. Assim, a reflexão humanista sobre o lugar influenciou diversas correntes de pesquisa em geografia cultural. O

“sentido de lugar” e a ancoragem geográfica dos fenômenos identitários nos lugares foram explorados e integrados a diversas perspectivas na Geografia por intermédio de reflexões e estudos sobre objetos geográficos privilegiados que são a paisagem, o território e suas representações, em todas as escalas dos lugares, das cidades, nas regiões e nações.

> Se a construção de uma identidade passa pela consideração de uma herança e pela preservação de um patrimônio sócio-histórico, e se a capacidade de recordar, preservar e perpetuar um passado faz parte de um sentimento identitário, este último encontra um lugar de expressão privilegiada nos “lugares da memória”. As paisagens reais, assim como suas representações estéticas nas obras artísticas e literárias, assinalam, tanto quanto informam, as consciências coletivas emocionais e territoriais. De fato, essas práticas são parte integrante de uma territorialidade simbólica pela qual os grupos afirmam e reivindicam sua identidade cultural e política em relação com o seu lugar próprio (ibidem, 2004, p. 168).

O lugar se relaciona com o espaço e não pode ser definido somente internamente, porém em seu contexto e relações com outros lugares. É necessário compreender como as identidades se formam localmente: “Cada lugar repousa sobre sua própria história e constitui o foco único, emissor e receptor de sua singularidade em um espaço de relações com outros lugares, próximos ou distantes, reais ou imaginários, assimilados ou rejeitados” (ibidem, 2004, p. 172).

Há na discussão identitária uma dimensão ideológica de toda expressão. Se ela é construída, quem são os autores dos discursos identitários? Quais suas visões?

> O questionamento das práticas e discursos identitários exige, portanto, que estejamos atentos aos movimentos de dominação, de controle e exploração que ali se exprimem. Em outras palavras: devemos nos interessar pela criação e pela difusão de ideologias identitárias que repousam sobre bases ou fatores geográficos (ibidem, 2004, p. 175-176).

Por um retorno às preocupações das correntes humanistas e culturais, a reflexão sobre a identidade em Geografia visa ampliar o sentido do imaginário geográfico individual e coletivo social, encaminhando a geografia cultural para um aprofundamento de sua especificidade, de saber examinar e procurar compreender o sentido da diversidade das identidades dos lugares e das pessoas.

Quando se pensa as identidades culturais no ambiente urbano, compreende-se a cidade como palco de diversas manifestações, tanto culturais quanto políticas, possuindo múltiplos atores e agentes que atuam de acordo com seus interesses.

Segundo Henri Lefebvre (2001), a cidade possui sua origem nas festas e nos encontros de pessoas, porém com o estabelecimento do capitalismo, a cidade tende a ficar subjugada à

produção de mercadorias e consumos, tornando-se ela própria mercadoria. Sem dúvidas, essa subjugação da cidade não é completa, havendo contradições e conflitos no movimento social. Para o autor, “a vida urbana pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos “padrões” que coexistem na cidade” (ibidem, p.22).

Portanto é na cidade que ocorre a vida cotidiana, ou seja, as relações espaciais ocorrem no dia a dia. Sobre o cotidiano Lefebvre (1991, p.24) discorre que:

> Em sua trivialidade, o cotidiano se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos (das mãos e do corpo, assim como de peças e de dispositivos, rotação, vai e véns), horas, dias, semanas, meses, anos; repetições lineares e repetições cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade etc. O estudo da atividade criadora (na *produção* no sentido mais amplo) conduz à análise da re-produção, isto é, das condições em que as atividades produtoras de objetos ou de obras se re-produzem elas mesmas, re-começam, re-tomam seus elos constitutivos ou, ao contrário, se transformam por modificações graduais ou por saltos.

O mesmo autor aponta que apesar do cotidiano já ter sido negligenciado do ponto de vista de estudo filosófico, sua análise crítica revelará analogias, ao mesmo tempo em que o conhecimento cotidiano compreenderá uma crítica ideológica e uma autocrítica perpétua.

> Não apenas a cotidianidade é um conceito, como ainda podemos tomar esse conceito como fio condutor para conhecer a “sociedade”, situando o cotidiano no global: o Estado, a técnica e a tecnicidade, a cultura (ou a decomposição da cultura) etc. Eis, a nosso ver, a melhor maneira de tratar da questão, o procedimento mais radical para captar nossa sociedade, penetrá-la e defini-la (ibidem, p.35).

Cavalcanti (2008), em sua obra a Geografia Escolar e a Cidade, faz apontamentos sobre esses encontros na cidade, o papel e a potencialidade da geografia escolar para abordar o cotidiano dos estudantes. Para a autora, o cotidiano urbano é marcado pela diversidade de culturas que se dá na formação de diferentes identidades, compostas por subjetividades complexas construídas socialmente.

> No entanto, é preciso destacar que essa diversidade cultural está presente nas cidades de diferentes maneiras, o que aponta para a necessidade de analisá-la na sua existência mais concreta. Compreende-se que a formação de identidades, compostas por subjetividades complexas, se dá numa teia de significações construídas socialmente, que interage valores, sentidos e símbolos individuais dos sujeitos. Nesse processo, as identidades não possuem um núcleo cristalizado e essencialista, mas são formadas continuamente com base em um quadro de referências complexo e contraditório, que atua dialeticamente no indivíduo e em sociedades específicas (CAVALCANTI, 2008, p. 114-115).

O modo de vida na cidade, segundo a autora, é carregado de um espaço simbólico, de um espaço cultural, pois a globalização produz e afirma forma de se viver dos diferentes grupos espacializados nos diferentes lugares onde a vida na sociedade contemporânea e do seu cotidiano possibilita a analisar como a diversidade acontece, seja nos espaços locais com os deslocamentos dos estudantes, ou em outros espaços mais complexos que envolve estar e viver na cidade.

Assim, pode dizer que cabe especificamente à geografia escolar, a produção de uma educação geográfica em que o estudante não seja um mero reprodutor de conteúdos, mas que possa ter condições de elaborar suas próprias análises do espaço, a partir da construção de conceitos geográficos que possuam significado dentro das suas vivências espaciais cotidianas.

Cavalcanti (2008; 2010) traça no seu estudo algumas preocupações teóricas para a prática de ensino de Geografia. Entre elas, a reafirmação do lugar como dimensão espacial importante e a articulação local-global como superposição escalar potencializadora. Portanto, dentre essas questões, o cotidiano através do estudo do lugar ganha centralidade nesta disciplina, assim como a identidade cultural dos estudantes, que se insere no cotidiano e no lugar vivido do educando no ambiente urbano.

> Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos. O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 6).

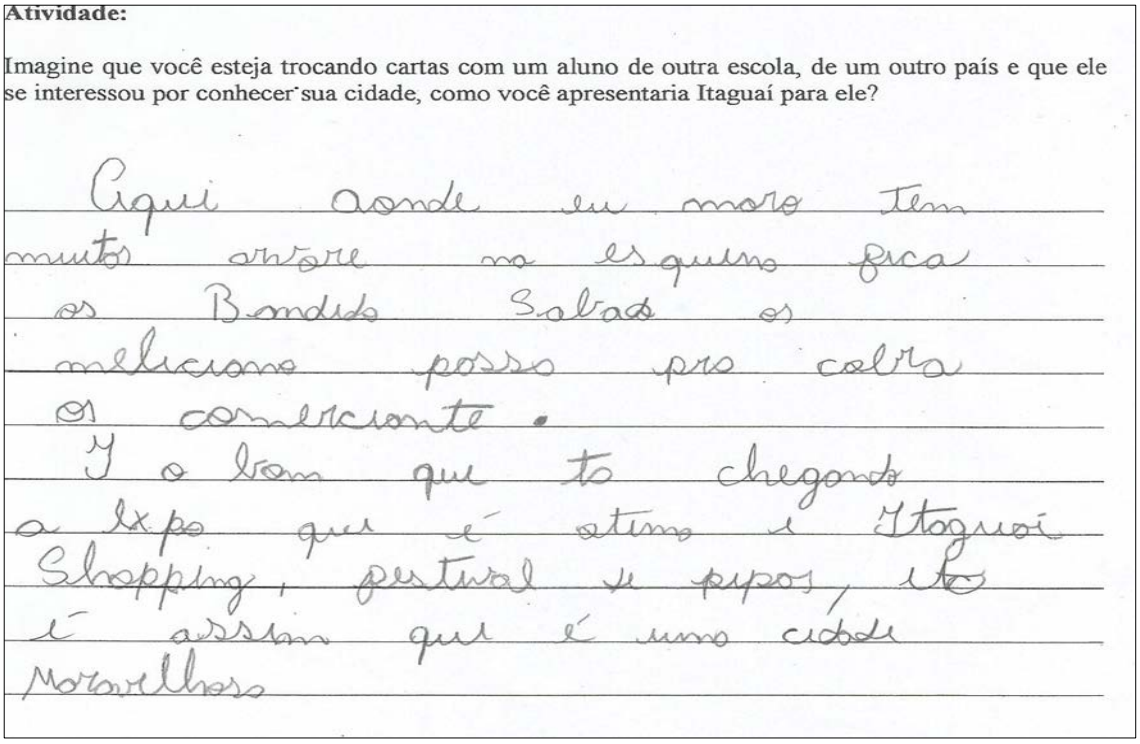
Em vista disso, para a tentativa de compreensão da identidade cultural com a cidade, foi realizado um pré-teste com os estudantes de duas turmas: uma de 6º e outra de 7º ano da Escola Municipalizada Prefeito Vicente Cicarino - CIEP 300.

Ao todo foram trinta e dois (32) pré-testes realizados que constam de uma atividade em que devem produzir um texto com a seguinte temática: "*Imagine que você esteja trocando cartas com um aluno de outra escola, de outro país e que ele se interessou por conhecer sua cidade, como você apresentaria Itaguaí para ele?*". O objetivo dessa atividade foi tentar identificar, a partir da produção textual dos estudantes, quais são os elementos culturais que os alunos identificam na cidade, o que conhecem sobre a cidade e a ideia que possuem da cidade.

Dentre as trinta e duas (32) produções realizadas, somente uma (1) indicava que não havia nada para se conhecer na cidade, ao mesmo tempo em que ao longo do texto o estudante

apontou a cidade como *"muito boa"*. Nas demais produções, todas indicaram que gostam da cidade, *"Itaguaí é perfeito"*, *"Itaguaí é maneiro"*, *"gosto de Itaguaí"* e suas variantes. Em geral, os textos apresentam Itaguaí a partir de pontos negativos e positivos, mas somente um (1) deixa isso explícito, destacando as vantagens e as desvantagens de se morar em Itaguaí. (Imagem 1)

Figura 1 - Produção textual do aluno no pré-teste com pontos positivos e negativos da cidade


Atividade:

Imagine que você esteja trocando cartas com um aluno de outra escola, de um outro país e que ele se interessou por conhecer sua cidade, como você apresentaria Itaguaí para ele?

Aqui aonde eu moro tem
muito arvore no esquina fica
os Bandido Salas os
meliciano posso pro calra
os comerciante.
Y o bom que to chegando
a lxpo que é atino é Itaguaí
Shopping, pestival se pipos, eto
é assim que é uma cidade
Maravilhoso

Fonte: A autora, 2016.

Alguns aspectos observados no pré-teste são os seguintes: a conjuntura atual de crise econômica na cidade, a violência, a existência de praças, festas, cinema, shoppings, elementos da natureza, o comércio e as escolas.

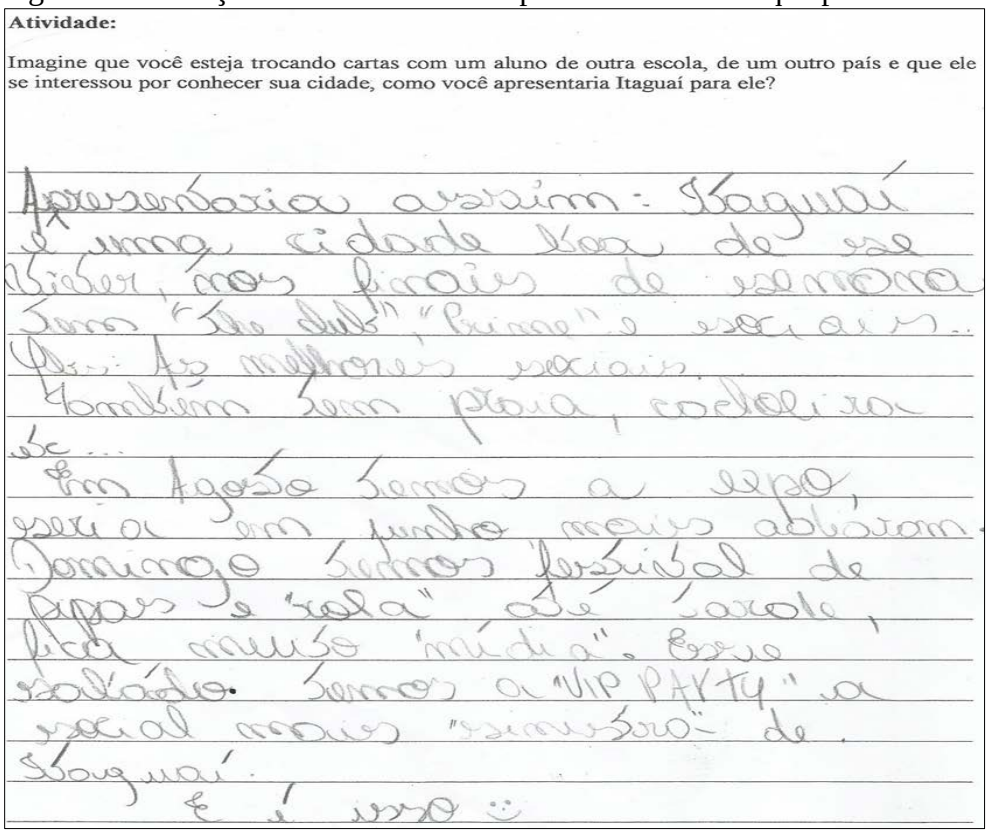
Os estudantes utilizam o termo "crise" para o momento atual que a cidade vem passando, ligando aos casos de corrupção e desvio de verbas promovidas pelo prefeito Luciano Motta, que fora cassado do seu mandato devido à má gestão do dinheiro público. Apontam que *"as coisas não vão bem, mas são passageiras"*. Muitos textos trazem a ideia de que a crise e os problemas da cidade são temporários. Quanto à violência, os alunos apontam a presença da entrada da milícia nos bairros da cidade, gerando conflitos armados e a iminência de ocorrerem casos de "balas perdidas", indicando ao suposto visitante o uso de

coletes à prova de balas. Porém, destacam que *"é só não fazer nada errado"* que não há problemas em visitar a cidade.

Interessante notar que há uma espécie de denúncia na situação social da cidade com passagens como *"a UPA não funciona"* e *"não venha de bicicleta ou carro"*. Além das críticas aos roubos do antigo prefeito.

Quantos aos aspectos considerados vantagens ou positivos para a cidade estão as passagens que descrevem a existência de praças e festas que os estudantes chamam de "sociais", referindo-se às festas que tocam os estilos musicais de pagode e funk, como a *"VipParty"*. O cinema, os dois shoppings, as praias e as cachoeiras, o comércio e as escolas da cidade (SENAI e CEFET) são elementos considerados como atrativos para os estudantes. (Figura 2)

Figura 2 - Produção textual do aluno no pré-teste com destaque para as festas



Atividade:

Imagine que você esteja trocando cartas com um aluno de outra escola, de um outro país e que ele se interessou por conhecer sua cidade, como você apresentaria Itaguaí para ele?

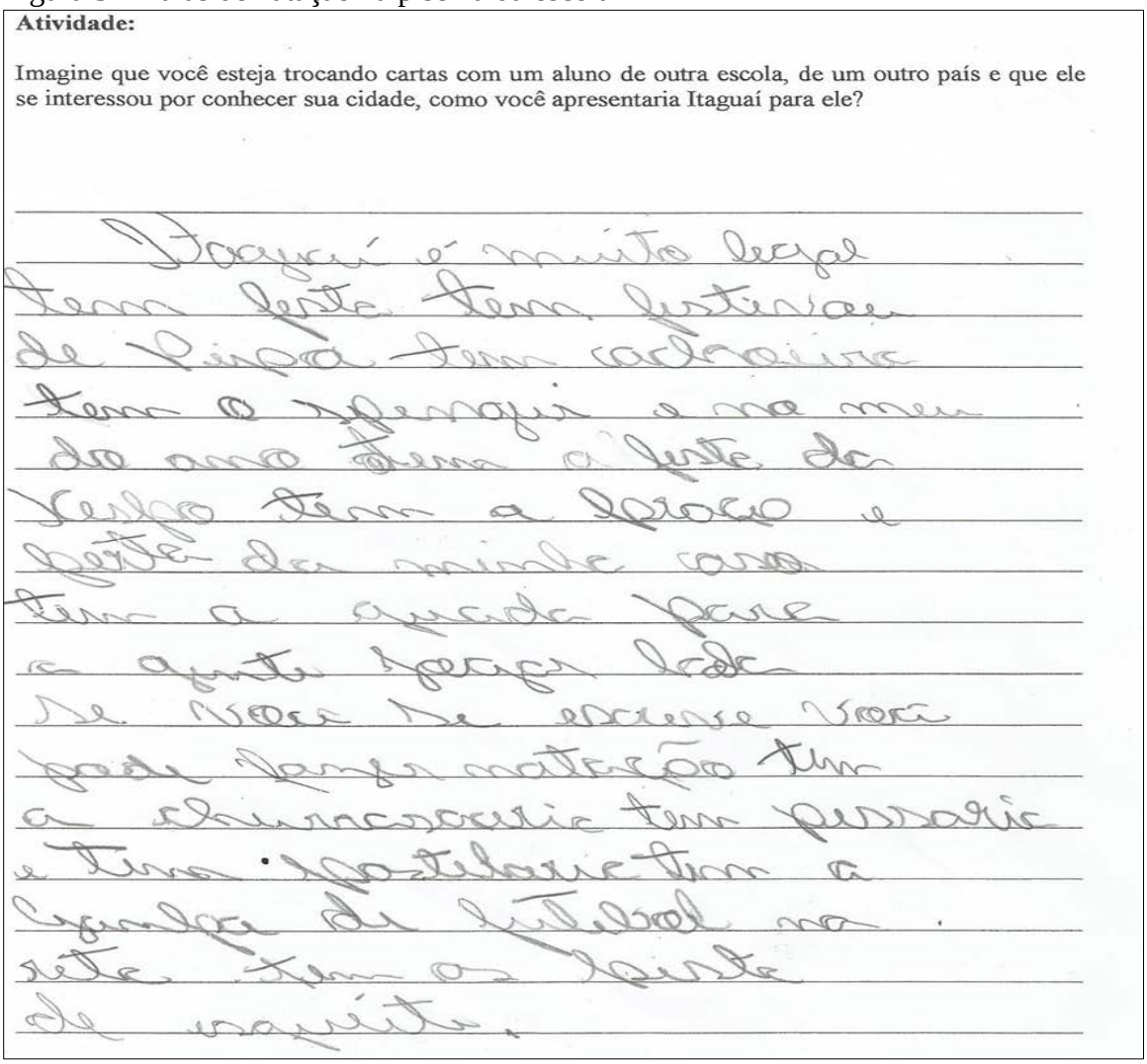
Apresentaria assim: Itaguaí é uma cidade boa de se viver, nos bairros de semana temos "The Club", "Prime" e esses aí... Ah: As melhores sociais. Também tem praia, cachoeira etc... Em Agosto temos a Expo, esse em junho mais abriram. Domingo temos festival de papas e "rola" de carro, fica muito "média". Esse sábado. Temos a "VIP PARTY" a social mais "sensacional" de Itaguaí. E é isso :)

Fonte: A autora, 2016.

A escola aparece em várias redações como um lugar em que os alunos querem mostrar para o suposto estrangeiro. Essa observação é extremamente interessante, pois ratifica o ambiente escolar como um dos lugares de maior vivência por parte dos alunos, considerando que passam no mínimo nove (9) anos de suas vidas no ambiente escolar, na educação formal,

para concluir o ensino fundamental. Portanto, não há como negar a escola enquanto um espaço de cultura. Sobre a escola, somente um (1) estudante destacou que é possível realizar aulas de natação para qualquer pessoa, sem necessariamente ser aluno dela (Figura 3).

Figura 3 - Aulas de natação na piscina da escola



Atividade:

Imagine que você esteja trocando cartas com um aluno de outra escola, de um outro país e que ele se interessou por conhecer sua cidade, como você apresentaria Itaguaí para ele?

Itaguaí é muito legal
tem feste tem festivais
de Pinga tem carnaval
tem o Jefersqui e na meu
do ano tem a feste da
Veslho tem a Proco e
feste da minhe cora
tem a aqueda para
a gente pegar lede
de Moce de escrever você
pode fazer natação tem
a Chuvacoestie tem pessoaie
e tem. Postelaie tem a
Equipe de futebol na
rete tem a feste
de maquite.

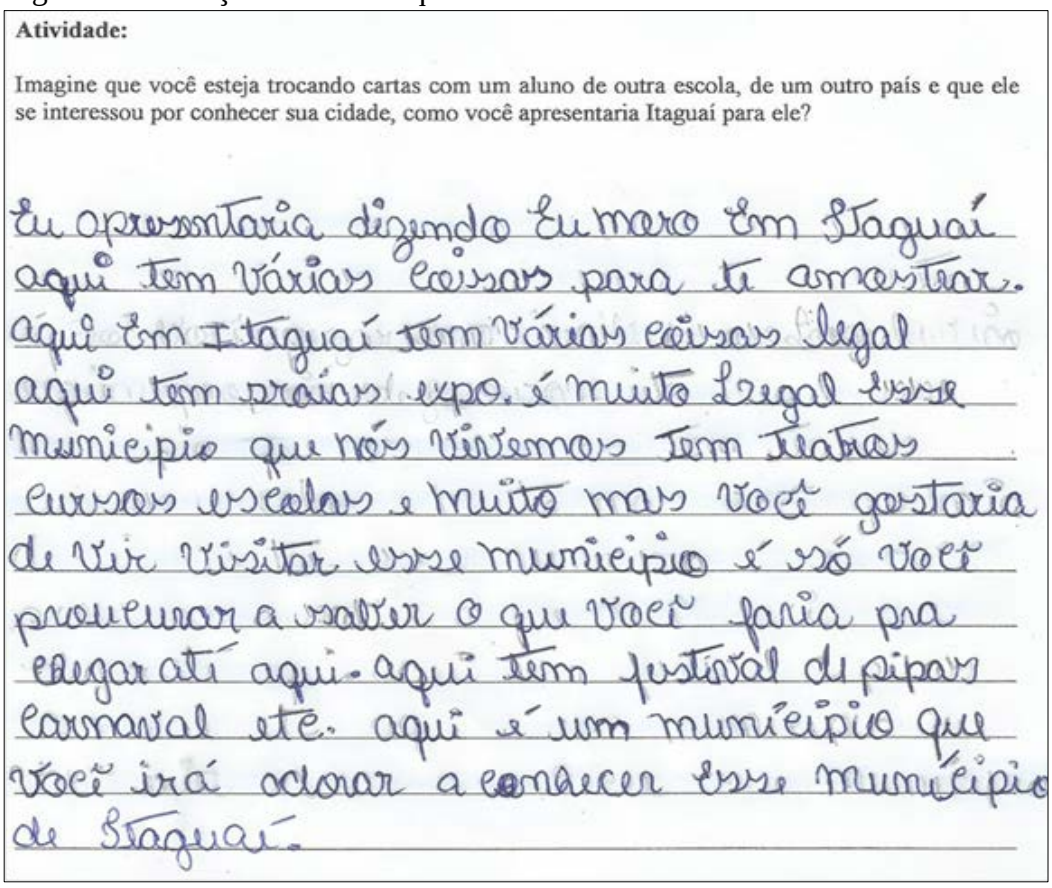
Fonte: A autora, 2016.

O centro da cidade e o comércio local também foram destaques em muitas produções, com o apontamento da existência de várias lojas, de roupas e de carros. As praças públicas também foram destacadas como lugar de lazer e brincadeiras, com a existência de brinquedos e campos de futebol.

Sem dúvidas a “Expo Itaguaí” foi o evento mais comentado nas produções textuais, sendo realizada durante aproximadamente uma semana para a comemoração do aniversário da cidade, muitos estudantes indicaram desapontamento com o adiamento do evento para o mês seguinte, que geralmente ocorre em julho, devido aos problemas de corrupção na prefeitura.

Indicaram se tratar do maior e mais importante evento na cidade, com a realização de exposições, shows com variados artistas e a presença de brinquedos, semelhante a um grande parque. É notória a importância da festividade para os estudantes, que aguardam o ano inteiro por esse momento (Figura 4).

Figura 4 - Produção textual em que as festividades são destacadas



Atividade:

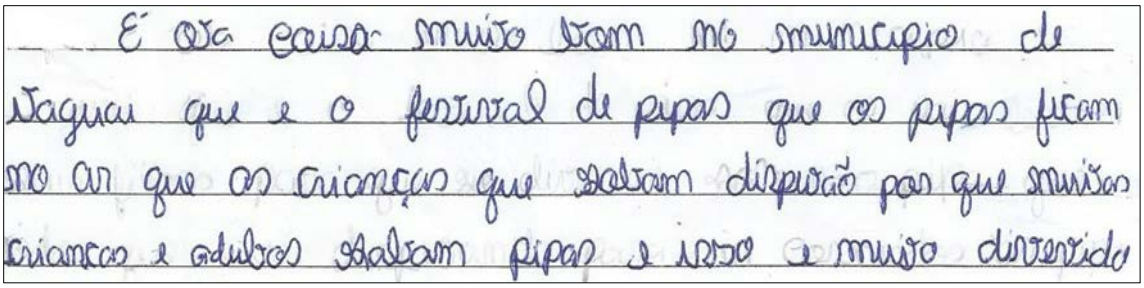
Imagine que você esteja trocando cartas com um aluno de outra escola, de um outro país e que ele se interessou por conhecer sua cidade, como você apresentaria Itaguaí para ele?

Eu apressentaria dizendo Eu mero em Itaguaí aqui tem várias coissas para ti amostrar. aqui em Itaguaí tem várias coisas legal aqui tem praias expo. é muito Legal esse municipio que nós vivemos tem Teatros cursos escolas e muito mas você gostaria de vir visitar esse municipio é só você procurar a saber o que você faria pra chegar até aqui. aqui tem festival di pipas carnaval etc. aqui é um municipio que você irá adorar a conhecer esse municipio de Itaguaí.

Fonte: A autora, 2016.

Outro festival citado pelos alunos foi o “Festival de Pipa” realizado na área da Expo Itaguaí, em todos os domingos, em que os alunos indicam ser “legal” e interessante para o suposto estrangeiro participar e assistir. Se constituindo como um momento de distração e lazer para muitas crianças (Figura 5).

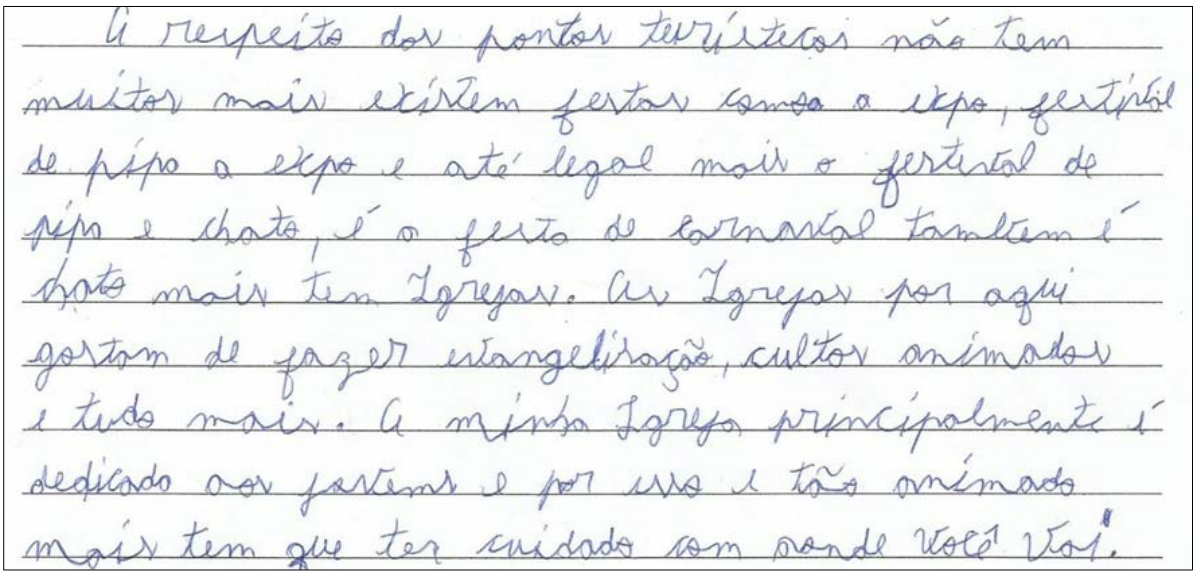
Figura 5 - Festival de pipa


É uma coisa muito bom no municipio de Itaguai que e o festival de pipas que as pipas ficam no ar que as crianças que soltam disputão por que muitas crianças e adultos soltam pipas e isso e muito divertido

Fonte: A autora, 2016.

Os alunos apontam também a existência de eventos de motos, carros e de som pela cidade. Somente um (1) aluno abordou que, caso o estrangeiro tivesse interesse em rezar, em Itaguaí ele poderia vir, pois há Igrejas Católicas e Evangélicas, indicando de forma explícita a sua religião evangélica (Figura 6):

Figura 6 - Produção textual com a referência religiosa

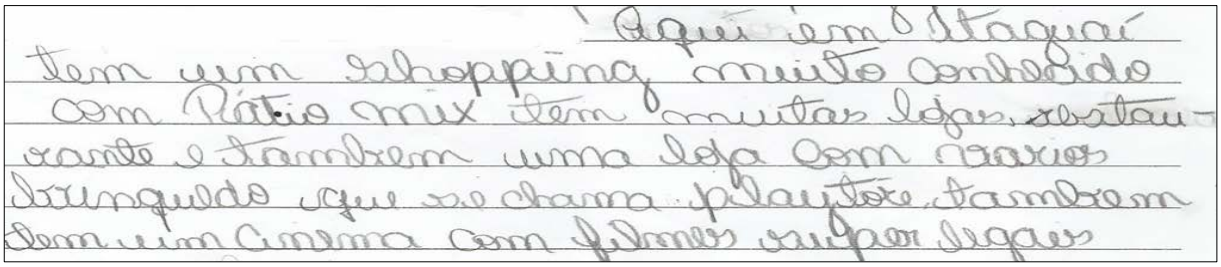

A respeito dos pontos turísticos não tem muitos mais existem festas como a expo, festival de pipa a expo e até legal mais o festival de pipa e chato, é a festa de carnaval também é chato mais tem Igrejas. As Igrejas por aqui gostam de fazer evangelização, cultos animados e tudo mais. A minha Igreja principalmente é dedicado aos jovens e por isso é tão animado mais tem que ter cuidado com onde você vai!

Fonte: A autora, 2016.

Outro ponto interessante foi o destaque das feiras aos domingos, em que é possível também se verificar como um lugar de descontração. Foi possível compreender que os alunos gostam da sua cidade, possuem uma ligação com o espaço através de vários trechos dos textos, como, *"Itaguaí é bom"*, *"Itaguaí é perfeito"*, que apesar dos problemas *"pode vir tranquilo"*. Eles conhecem os bairros de acordo com a observação e a descrição dos mesmos, com a valorização das praias e das cachoeiras como lugares bons de visitar. De certa forma, foi possível identificar quais os lugares que os mesmos se identificam na cidade e, portanto, que as festas como a Expo Itaguaí, o Festival de Pipa e os Shoppings com o cinema são os

lugares que os alunos mais se identificam. Foi possível perceber que essa ligação com os lugares está muito associada ao lazer e ao prazer em realizar uma determinada atividade. (Figura 7).

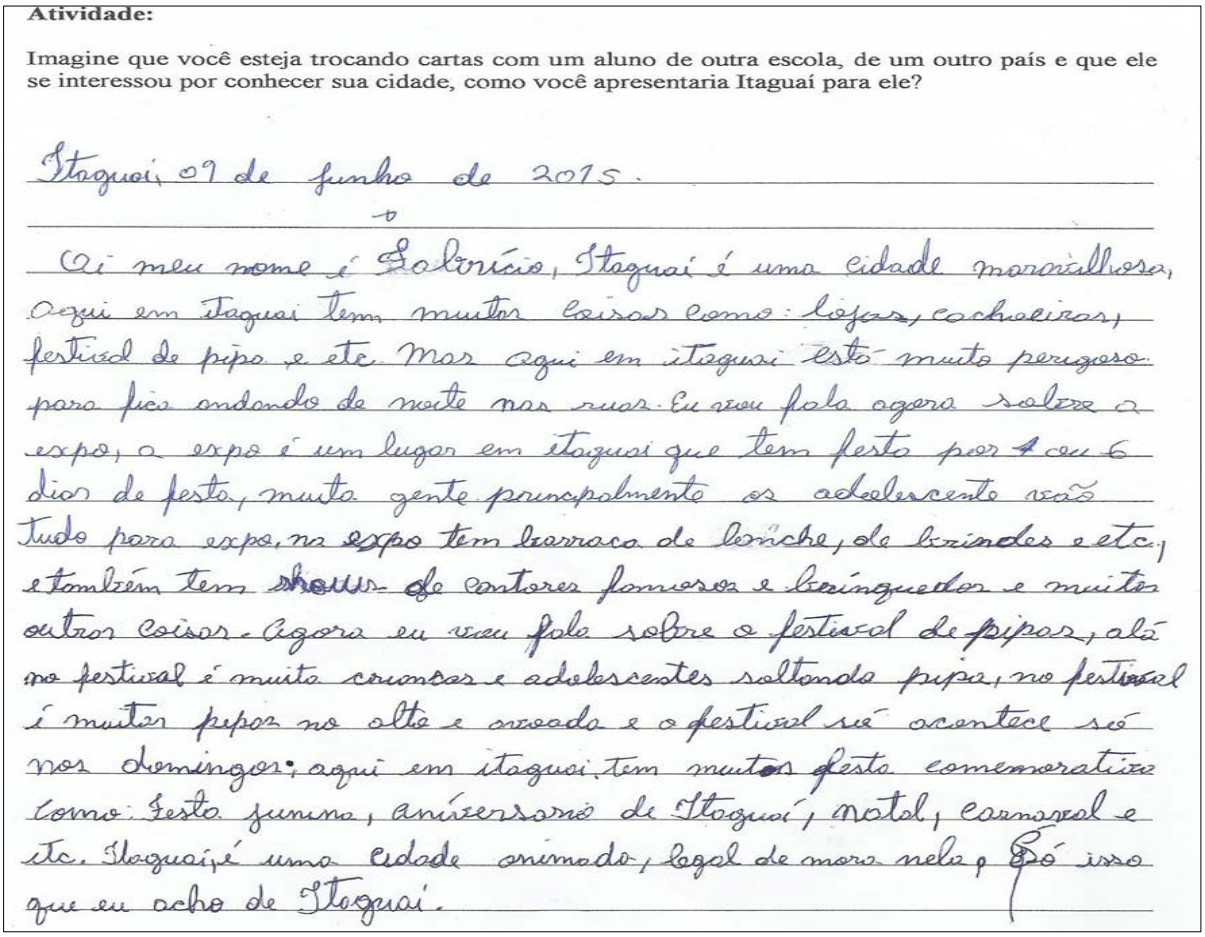
Figura 7 - Os shoppings aparecem nas produções textuais como lugares de lazer


Aqui em Itaguaí tem um shopping muito conhecido com Pátio mix tem muitas lojas, restaurante e também uma loja com varios brinquedo que se chama pbaytoe, também tem um Cinema com filmes super legais

Fonte: A autora, 2016.

A produção textual abaixo se destacada em relação as outras por ser mais completa nas informações ao mesmo tempo que corrobora com as escritas e impressões dos outros estudantes sobre a cidade (Figura 8).

Figura 8 - Produção textual que apresentam diversos pontos presentes em outras produções


Atividade:

Imagine que você esteja trocando cartas com um aluno de outra escola, de um outro país e que ele se interessou por conhecer sua cidade, como você apresentaria Itaguaí para ele?

Itaguaí, 07 de junho de 2015.

Oi meu nome é Galvácio, Itaguaí é uma cidade maravilhosa, aqui em Itaguaí tem muitas coisas como: lojas, cachoeiras, festival de pipa e etc. Mas aqui em itaguaí está muito perigoso para fica andando de noite nas ruas. Eu vou fala agora sobre a expo, a expo é um lugar em itaguaí que tem festa por 4 ou 6 dias de festa, muita gente principalmente os adolescente vão tudo para expo, na expo tem barraca de lanche, de brindes e etc, e também tem show de cantores famosos e brinquedos e muitas outras coisas. Agora eu vou fala sobre o festival de pipas, olá no festival é muita crianças e adolescentes soltando pipa, no festival é muitas pipas no alto e avoada e o festival só acontece só nos domingos; aqui em itaguaí tem muitas festa comemorativa como: festa junina, aniversario de Itaguaí, natal, carnaval e etc. Itaguaí é uma cidade animada, legal de morar nela, só isso que eu acho de Itaguaí.

Fonte: A autora, 2016.

A partir da análise desses textos foram elaborados questionários para que fossem investigados como se relacionam com os lugares e os elementos culturais da cidade. Com isso, foi possível verificar que a maioria dos alunos não possui mobilidade pela cidade, sendo sua vivência espacial restringida à rua onde moram e, nos casos mais abrangentes, aos bairros em que vivem.

1.3 **O lugar e a influência na identidade cultural**

A importância de compreender o lugar e sua influência está na dinâmica da relação entre elementos culturais e simbólicos para os estudantes sobre a cidade, é promover um olhar sobre o pensar e agir dentro dos lugares vivenciados, criando assim, condições para que eles possam dialogar com os saberes geográficos e suas identidades culturais. Desta maneira, foi trabalhado a partir da análise dos questionários, identificar o que os educandos consideram como espaço simbólico e cultural, como representam a cidade e como se relacionam com a cidade de Itaguaí.

Sacramento (2007), em sua pesquisa de mestrado, analisa a importância de compreender como são os estudantes do Estado de São Paulo, ao desenvolver questionários sobre a vida deles por meio de dados pessoais, escolares, sobre o ensino de geografia e a escola e seus espaços vividos: rua, bairro, município. Nos resultados observa-se a relevância de pensar como esses estudantes vivenciam suas vidas cotidianas e escolares para produzir ações didáticas que mobilizem o conhecimento geográfico com a questão de articular o seu ensino com a cidade de São Paulo. Sendo assim, ao solicitar aos estudantes a escrita de uma redação sobre *o que eles conheciam sobre o seu bairro e município*, percebe-se a riqueza da representação socioespacial e cultural dos estudantes sobre São Paulo. Assim,

> O desenvolvimento sócio-educativo dos alunos está intrínseco na forma como vive e como se projete nesse mundo. Pensar nos alunos é entender suas funções dentro da escola que o fará agir em todos os ambientes: o de se socializar, o de estudar e o de aprender (SACRAMENTO, 2007, p. 57).

Desta forma, ao trazer a discussão para conhecer os estudantes de Itaguaí, ao todo foram analisados quarenta e cinco (45) questionários[5] respondidos por estudantes de três (3) turmas do ensino fundamental de 6º e 7º anos com a faixa etária variando de 11 a 15 anos, das

[5] O modelo do questionário consta no anexo 2.

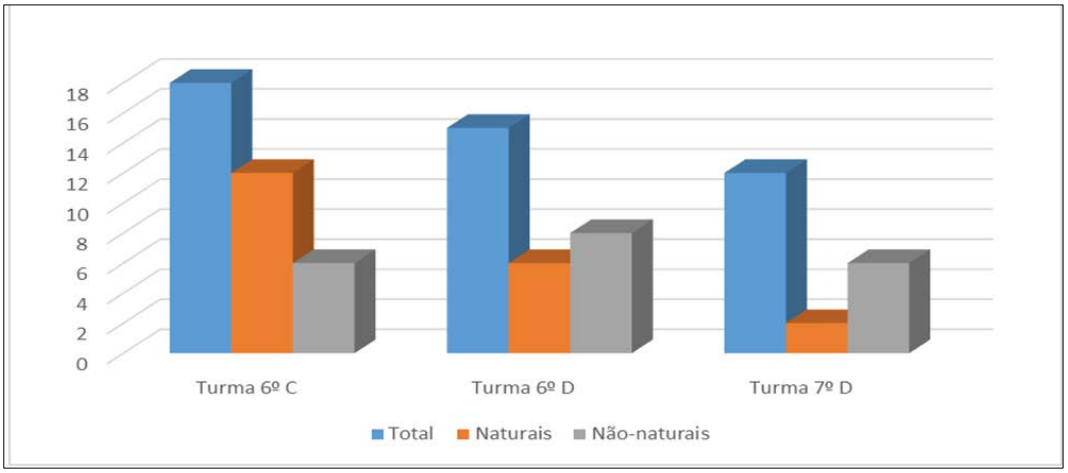
turmas 6ºC, 6ºD e 7ºD. Foram distribuídos da seguinte forma: dezoito (18) da turma 6ºC, quinze (15) da turma 6º D e doze (12) da turma 7º D. Inicialmente, a investigação se ateve a compreender a dimensão espacial dos estudantes, onde viviam, suas origens, na tentativa de compreender seus universos. Em seguida, os lugares frequentados dos quais mais gostavam na cidade, se possuíam mobilidade na cidade e qual o lugar representado por eles como o mais importante.

A fim de manter o anonimato dos estudantes, os questionários não prescindiam de serem nomeados. Para efeito de análise, portanto, os alunos da turma 6º C estão representados ao longo do texto, através de letras em ordem alfabética. Os alunos da turma 6º D estão representados por números em ordem crescente. E por último, os alunos da turma 7º D foram representados por letras e números nas transcrições de suas respostas.

No Gráfico 4 têm-se a distribuição por turma dos estudantes nascidos ou não no município. Através dessa interrogação, compreende-se que não são poucos os educandos que vêm de outras cidades. Na turma 6ºD os educandos que são naturais de outros lugares são inclusive maioria. Dentre os alunos investigados somente um (1) não respondeu e um (1) disse não saber sua naturalidade.

Infere-se que muitos educandos passam a viver na cidade de Itaguaí, a partir do momento que a cidade torna-se um polo de atração industrial, em que os pais desses educandos passam a buscar e trabalhar no complexo industrial da região. A fim de compreender como os educandos vivenciam a cidade foi perguntado *"De que forma você faz o trajeto de casa para a escola?"*. E algumas opções de respostas: *a pé, de carro, de bicicleta, de ônibus* e outros.

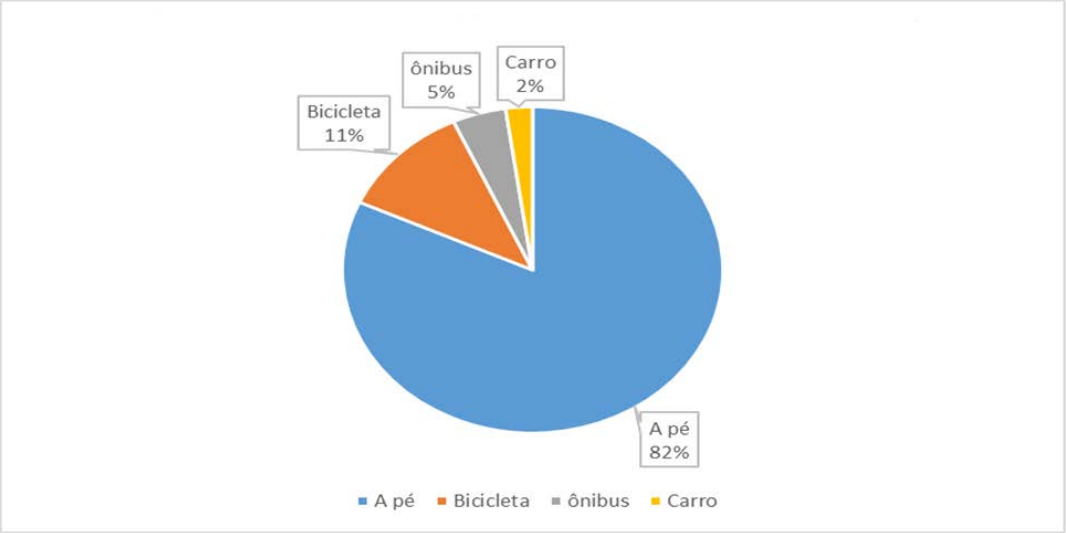
Gráfico 4 - Distribuição de alunos por turma de acordo com a naturalidade - Itaguaí/RJ



Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

Como se observa no Gráfico 5 em seguida:

Gráfico 5 - Meio Transporte utilizado pelos alunos para se deslocarem até a escola

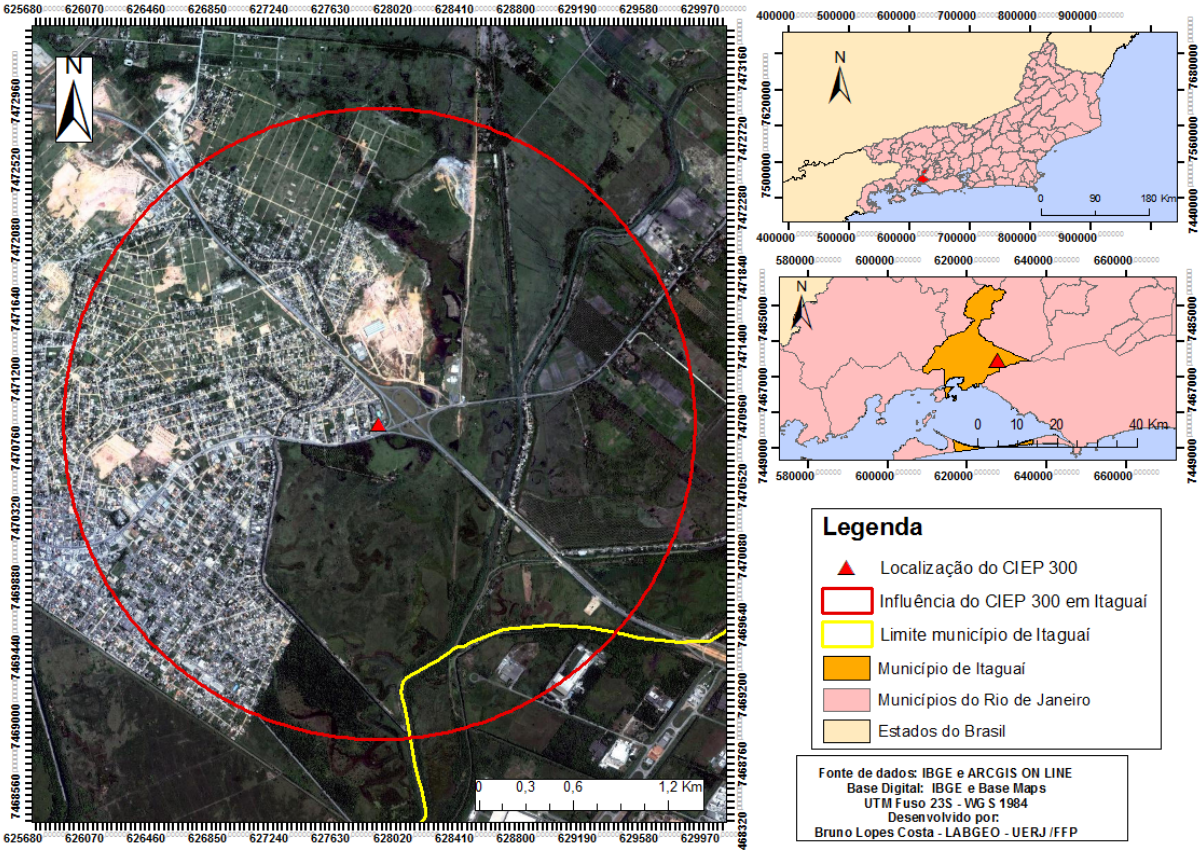


Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

A partir de análise do Gráfico 5, verifica-se que a maioria dos alunos investigados, 82%, vai a pé para a escola, não utilizando nenhum tipo de transporte, tanto particular quanto público, o que equivale a 37 alunos do total dos 45 investigados. Desses alunos, analisa-se que 11% dos investigados utilizam a bicicleta como forma de locomoção no trajeto casa e escola. Além disso, 5% utilizam o transporte público, no caso, o ônibus. E somente 2% dos alunos fazem o trajeto através de carros particulares, os automóveis.

Compreende-se que o fato de se deslocarem nesse trajeto a pé da escola para casa, da casa para a escola estão presentes diversas relações entre os educandos e a sua rua, as ruas vizinhas e o seu bairro, e consequentemente com as pessoas. É evidente que o meio de transporte para essa locomoção influencia em vivências diferentes no processo de formação dos sujeitos. O “Tio da bala”, vendedor de doces que está ao longo do caminho, o cachorro que brinca e dorme no caminho da escola, a escolha das ruas entre as menos desertas e as mais movimentadas, tudo isso, engloba uma série de vivências inseridas na espacialidade dos educandos entre as idas e vindas no trajeto escola e casa.

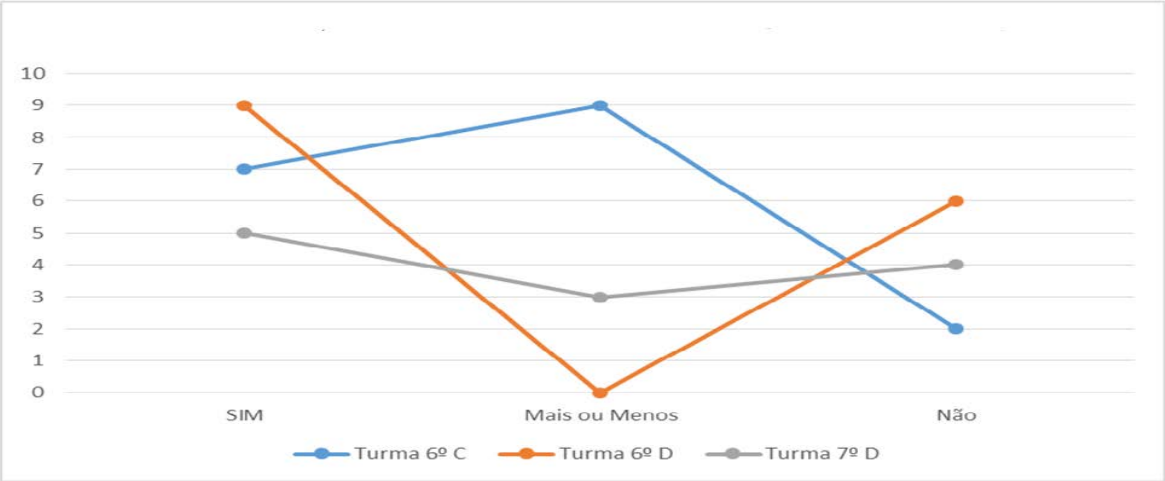
Mapa 3 – Área de abrangência no raio de 2 km que os alunos moram



Fonte: LABGEO-UERJ/FFP, Desenvolvido por Bruno Lopes Costa, 2016.

Quando a interrogação é acerca do bairro: "*Você gosta do seu bairro?*", se gostam ou não de onde vivem, as respostas variam de acordo com a turma, assim como as justificativas para gostarem ou não. Observe o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Mostra a relação entre as turmas a partir do número de alunos que gostam ou não do bairro em que vivem



Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

As turmas possuem trajetórias distintas assim como os estudantes possuem diferentes explicações para gostar ou não do lugar em que vivem. Nas análises da turma 6º C, a maioria dos alunos gosta "mais ou menos", havendo aspectos positivos ou negativos para relação com seu bairro. Para o aluno 1- 6ºano, *"Mais ou menos porque tem muito assalto"*, para o aluno 2- 6º ano C, *"Porque para carros e não dá para brinca"*, *"porque a rua é muito barulhenta"* escreve o aluno 3 -6º ano, *"Por causa dos melicias..."* segundo o aluno 4 - 6ºano e por último "*Por que é muito movimentada e ás vezes é um deserto"* para o aluno 5 - 6ºano. Observa-se que os motivos são variados, mas já apontam a presença de aspectos da vida cotidiana como a violência urbana.

Na turma 6º D, a maioria dos alunos gosta do bairro em que vive, nove (9) alunos gostam e seis (6) não gostam, não há indicação de alunos que gostem "mais ou menos". Na escrita dos estudantes acerca das motivações que os fazem gostar do bairro, é perceptível a ligação que fazem entre os bairros e o lazer. E entre os bairros e suas relações com as pessoas que vivem neles. De acordo com o aluno 4, 6º ano D,*"Porque é muito maneiro"*; aluno 5, 6º ano D,*"Porque tenho amigas lá."*; aluno 7, 6º ano D, *"Porque eu treino perto."*; aluno 8, 6º ano D, *"Porque sobe muita pipa."*; aluno 9, 6º ano D, *"Porque tem muitos campos de fute"*; aluno 10, 6º ano D,*"Porque tenho amigos que moram perto";* e aluno 11, 6º ano D, *"Porque eu gosto das pessoas."*.

Quanto aos alunos que não gostam do bairro, destacam-se algumas justificativas. O aluno 1, 6º ano D,*"Porque é chato."*; aluno 2, 6º ano D,*"Muita violência.";* aluno 3, 6º ano D,*"Porque tem tiros todos os dias.";* e aluno 15, 6º D,*"Porque aqui não tem nada de bom."*. Destaca-se, novamente assim, como para a turma 6º C a violência é um ponto negativo que desagrada a relação dos educandos com o seu bairro.

No 7º ano há uma espécie de equilíbrio. Na turma, cinco (5) gostam, três (3) mais ou menos e quatro (4) não gostam do seu bairro. Para o aluno 1, 7º ano, *"Porque é legal e é muito divertido e tem amigos legais.",;* o aluno 2, 7º ano, "Porque os vizinhos são legais e não tem assalto."; o aluno 3, 7º ano, *"Eu já estou acostumada com tudo lá. Eu amo porque lá tem a minha igreja e meus amigos e família.";* e o aluno 4, 7º ano, *"Porque é legal morar lá é muito bom."*. Novamente, os laços afetivos de amizade, das relações entre as pessoas aparecem nas escritas e opiniões dos estudantes. Aparecendo agora também as instituições da família e a igreja, como laços de afetividade ao bairro.

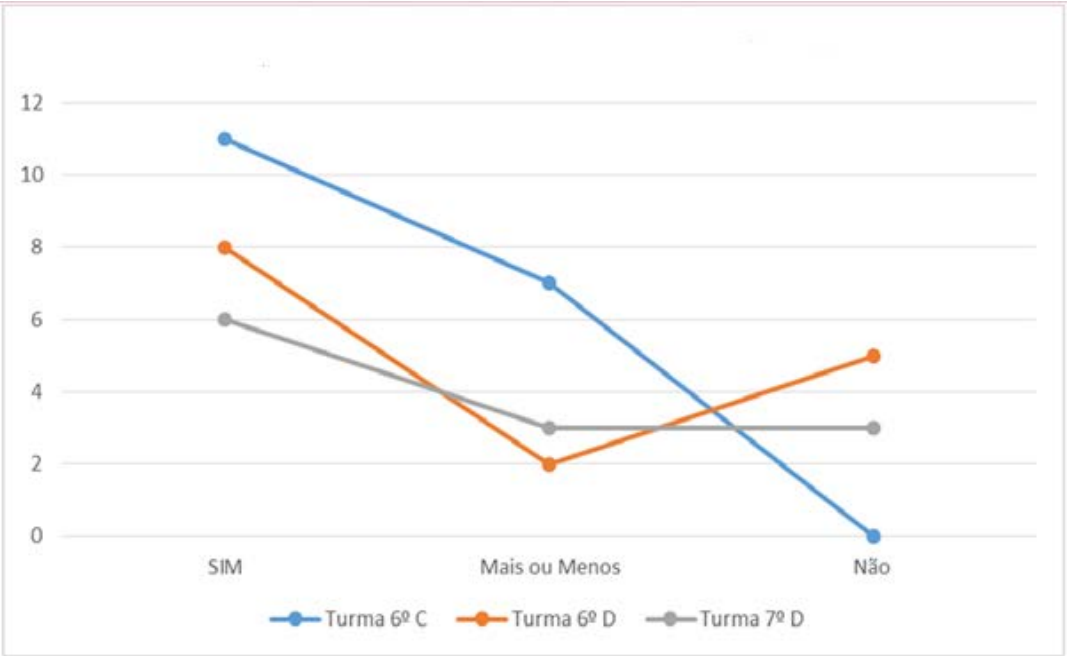
Quanto aos alunos que não gostam do seu bairro, algumas explicações são: o aluno 5, 7º ano, *"Não gosto porque lá é muito parado."*; o aluno 6, 7º ano, *"Eu não fico na rua."*; o aluno 7, 7º ano, *"Lá de vez em quando tem tiroteio é muita gente mal educada.";* e o aluno 8,

7º ano, *"Porque só tem gente fofoqueira."*. Já os alunos que gostam mais ou menos são três (3): o aluno 9, 7º ano, *"Porque no meu bairro tem muito tiroteio de vez em quando, mas sem isso, eu gosto do meu bairro."*; o aluno 10, 7º ano, *"Porque tem assalto, tráfico, muita facção.";* e o aluno 11, 7º ano, "Muito perigoso.".

Portanto, constata-se que a violência urbana associada ao narcotráfico e a formação de comandos paralelos, como as milícias que aparecem nas declarações dos alunos, influenciam nas suas relações afetivas com os lugares. Ao mesmo tempo em que é perceptível que o gostar ou não do lugar está ligado às pessoas que ali moram. Então, se são amigos e familiares que se gosta e me se dão bem, gostam do lugar. Porém, se o lugar por si só apresenta problemas, como a violência e ainda as pessoas são "mal educadas" ou "fofoqueiras", o aluno não gosta do lugar. É interessante perceber que não são os problemas sociais urbanos em si que caracterizam um lugar ser "bom" ou "ruim", porém o que é vivido nesse lugar, juntamente com outras pessoas, que estão e fazem parte dele.

O Gráfico 7 mostra a distribuição do número de alunos que se relacionam com a cidade e gostam, não gostam ou "mais ou menos". Nas três (3) turmas, a maioria dos alunos gosta da cidade, sendo decrescente o número de alunos que gostam mais ou menos na turma 6º C e se mantendo na turma 7ºD. Já a turma 6º D, cinco (5) alunos não gostam da cidade.

Gráfico 7 - Mostra a distribuição do número de alunos por turma na relação com a cidade



Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

Na turma 6º ano C, o aluno 7 afirma que gosta *"Porque é uma cidade boa porque as pessoas são educadas e as ruas são asfaltadas."*. O aluno 5,6º ano, *"Porque já sou acostumada."*. Já dentre os alunos que gostam mais ou menos há as afirmativas de que *"É legal mas também tem o 3º comando."* do aluno 4, 6º ano. *"Minha cidade tem muito assalto e muita matança."*, apontado pelo aluno 1, 6º ano. E o aluno 2, 6º ano, *"Porque tem muitos acidentes."*.

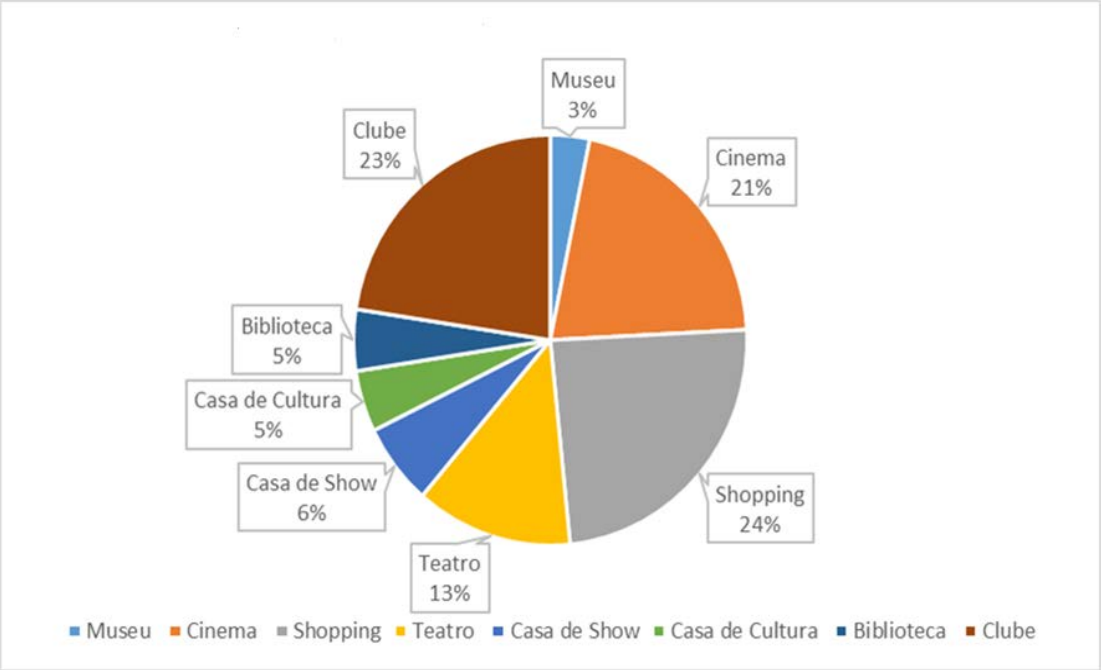
Na turma 6º D, oito (8) alunos gostam da cidade por alguns motivos por eles explicitados. O aluno 2, 6º ano D, *"Gosto de ser nova."*; o aluno 4,6º ano D, *"Porque tem festas."*; o aluno 5,-6º ano D, *"Porque é uma cidade tranquila."; o* aluno 7,6º ano D, *"Porque eu saio todo dia."*; o aluno 12, 6º ano D, *"Porque já conheço muitas pessoas na cidade aonde eu convivo.*"; e o aluno 13, 6º ano D, *"Porque nasci lá."*. Já os alunos que não gostam apresentam outras afirmações: o aluno 1,6º ano D, *"Porque lá onde que eu morava era melhor do que aqui";* o aluno 3, 6º ano D, *"Porque não conheço ninguém";* o aluno 11, 6º ano D, *"Porque não tem coisa boa.";* e o aluno 14, 6º ano D, *"Porque não tem nada."*.

Na turma 7º D, seis (6) alunos gostam da cidade entre eles o aluno 9, 7º ano, *"Porque eu acho a minha cidade muito bonita, legal e divertida, e na minha cidade tem muitas coisas interessantes.";* o aluno 3, 7º ano, *"Lá é onde minha família mora.";* e o aluno 1,7º ano, *"Porque é uma cidade muito bacana e muitas pessoas são legais."*. Já entre os alunos que gostam "mais ou menos" tem o aluno 10, 7º ano, *"Porque tem muito alagamento às vezes tem grave e os vizinhos tentam tirar.";* o aluno 11,7º ano, *"Muito perigoso."*; e o aluno 5, 7º ano, *"Mais ou menos porque Itaguaí não é tão bonito como zona norte e zona sul..."*. Já os três (3) alunos que não gostam, possuem os motivos variados: o aluno 2, 7º ano, *"Porque as ruas são poluídas, a maioria das pessoas são barraqueiras"*; o aluno 6,7º ano, *"Só tem favelado";* e o aluno 7, 7º ano, *"Não tem tantos recursos para a diversão então eu fico tendo de ir em outra cidade em vez de ir na minha."*.

Quando foram perguntados sobre os elementos culturais que conhecem na cidade, por turma e a frequência de visitas, o shopping se destaca como o lugar mais atrativo e de acesso para os estudantes em todas as turmas. Em segundo lugar, o cinema, que também se localiza no interior do shopping. A biblioteca, a casa de cultura, casa de show e o teatro são em geral conhecidos pelos alunos, porém pouco ou nunca frequentados por eles. Já museus, poucos conhecem e menos ainda os que frequentam. Já as lonas culturais não são conhecidas por nenhum estudante.

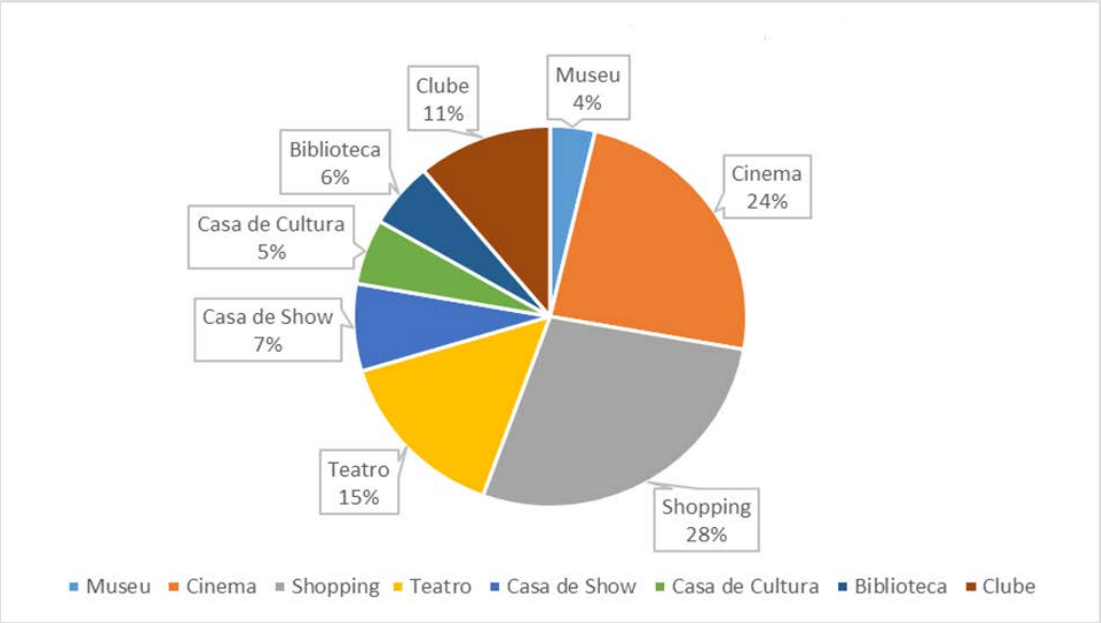
Observe os Gráficos 8, 9 e 10, abaixo, acerca da porcentagem de alunos que conhecem e frequentam os lugares da cidade:

Gráfico 8 - Lugares que os alunos da turma 6º C conhecem



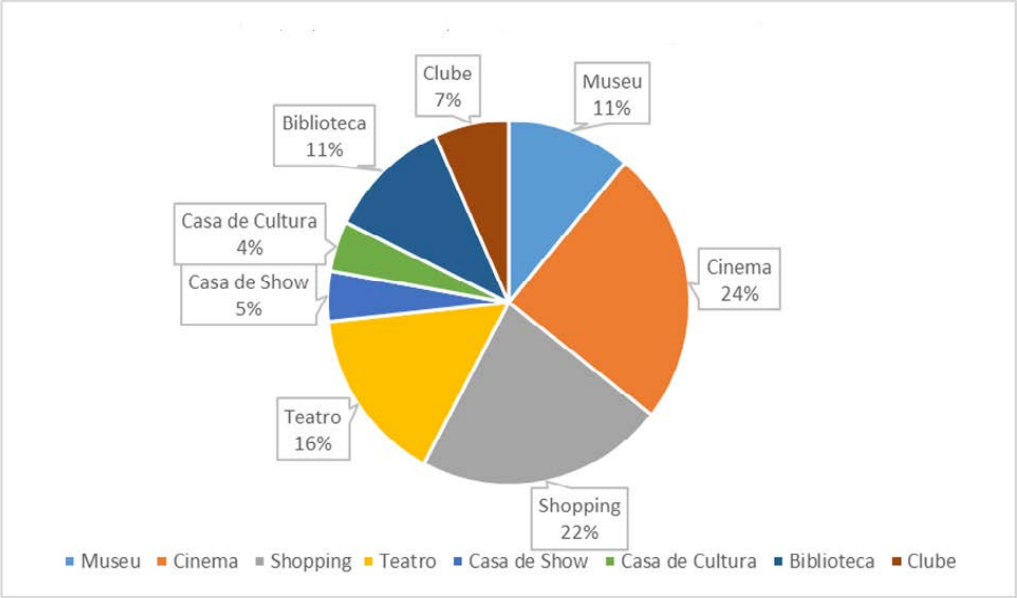
Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

Gráfico 9 - Lugares que os alunos da turma 6º D conhecem



Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

Gráfico 10 - Lugares que os alunos da turma 7º D conhecem



Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

Quando os educandos foram interpelados sobre os lugares que mais frequentam na cidade, foram postas algumas opções de respostas baseadas nas análises dos pré-testes e também uma opção para outros, em que o estudante poderia escrever o lugar, caso não estivesse nas opções. Observe as tabelas abaixo em que aparecem os lugares mais escolhidos pelos estudantes de cada turma:

Tabela 5 - Os lugares elencados pelos alunos da turma 6º C como os mais frequentados

Lugares mais frequentados	**Número de Alunos**
1º Escola	16
2º Praça	15
3º Igreja	14
4º Shopping	13
5º Campo de Futebol	12

Fonte Dados elaborados por ARAUJO (2016).

Tabela 6 - Os lugares elencados pelos alunos da turma 6º D como os mais frequentados

Lugares mais frequentados	**Número de Alunos**
1º Escola	10
2º Igreja, Rua e Bairro	6
3º Campo de Futebol e Shopping	4
4º Praça e Calçadão	3

Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

Tabela 7 - Os lugares elencados pelos alunos da turma 7ºD como os mais frequentados

Lugares mais frequentados	**Número de Alunos**
1º Escola	11
2º Bairro	9
3º Shopping	8
4º Igreja e Rua	7
5º Praça	5
6º Calçadão	4
7º Campo de Futebol	2

Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

Na análise das três (3) turmas os lugares mais frequentados pelos alunos na cidade, podem ser representados na tabela geral 8:

Tabela 8 - Os cinco lugares elencados pelo total de alunos das três turmas

Lugares mais frequentados	Número de Alunos
1º Escola	37
2º Igreja	27
3º Shopping	25
4º Praça	23
5º Campo de Futebol	18

Fonte: Dados elaborados por ARAUJO (2016).

É possível compreender, por meio da observação das tabelas dos lugares elencados pelas turmas, a extrema importância que a escola possui no cotidiano desses alunos, pois são adolescentes entre 11 e 15 anos inseridos no ensino escolar formal obrigatório, e isso se reflete quando são perguntados sobre os lugares mais frequentados em que a escola aparece no primeiro lugar. Em segundo lugar, aparece a igreja, demonstrando a grande importância das instituições religiosas protestantes no cotidiano dos estudantes. Em terceiro lugar, o shopping, como importante área de lazer. A praça, como um espaço público fundamental na vida na cidade, aparece como quarto lugar, e em quinto, o campo de futebol.

A escola e a igreja são importantes na vida das pessoas em sociedade, no entanto possuem influências relevantes para pessoas em formação, como os adolescentes de áreas mais pobres de uma região metropolitana. Essas duas instituições possuem um papel no processo de formação desses sujeitos e na construção das suas visões de mundo.

Através dessa análise, destaca-se a praça como um ambiente extremamente importante no meio urbano e no cotidiano dos estudantes. E o shopping aparece, não como um centro apenas comercial, mas também como área de lazer. Portanto, a escola, a praça, a igreja, o shopping e o campo de futebol precisam ser contextualizados em análises sobre sua importância na vida dos estudantes.

Quanto à violência, o medo e a insegurança são perceptíveis no cotidiano do aluno, através da ação de comandos de narcotráfico e da milícia. Compreende-se que o gostar ou não da cidade está muito associado a gostar das pessoas, conhecer as pessoas, isso aparece muito na escrita dos alunos.

Quando interpelados sobre a escolha de um possível cartão postal para representar a cidade, a área da Expo-Itaguaí apareceu como um dos lugares mais escolhidos, em seguida, o shopping. Com a área da Expo-Itaguaí, como ponto turístico, fica evidente a importância e a influência da festa no cotidiano dos estudantes. Alguns alunos confundem lugares que não

pertencem a Itaguaí como se pertencessem, como proposta para serem um possível Cartão-Postal da cidade. Entre os lugares apontados estavam o Cristo Redentor e as praias de Ipanema e Copacabana, ambas localizadas na zonal sul da cidade do Rio de Janeiro. Possivelmente, a escolha desses lugares decorre das influências de propagandas e meios de televisão, à medida que se constatou que os estudantes possuem pouca mobilidade urbana.

Nos questionários, muitos educandos apontam a falta de educação dos moradores da cidade como um ponto negativo. Há muitas contradições nas respostas sobre gostar ou não da cidade. Porém, o que fica evidente nas análises é que muitos educandos gostam das pessoas que vivem na cidade, em geral, família e amigos. Porém não gostam da cidade em si, principalmente devido à violência urbana.

Para conhecer os educandos e pensar sobre as suas construções identitárias na cidade é necessário considerar suas respostas, uma vez que vivenciam diversas experiências nela ou ausência dessas experiências e, portanto, compreende-se que os educandos possuem processos distintos um dos outros, ainda que possuam a mesma faixa etária e dividam o mesmo espaço que é a cidade. Ou seja, os indivíduos vivem a mesma realidade de maneiras distintas.

Visando dar continuidade à compreensão das identidades culturais dos educandos no ensino de Geografia, debruça-se sobre o documento oficial norteador para o ensino da disciplina, que é o currículo adotado no município, a fim de compreender como o currículo aborda ou não as identidades culturais dos alunos na cidade.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA E CURRÍCULO: COMPREENSÃO DA IDENTIDADE CULTURAL EM ITAGUAÍ

> A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem ser mais ocultadas. O segredo foi revelado. Mas esse é um fato novo, muito recente. (BAUMAN, 2005, p. 22).

Neste capítulo, abordam-se as relações entre o ensino de Geografia e a construção curricular. Opta-se pela análise de documento, que é uma fonte primária de investigação que permanece ao longo do tempo, podendo ser utilizado em diferentes momentos.

Compreende-se que os currículos possuem como objetivo central guiar os rumos da educação. Em vista disso, é necessário contextualizá-lo a respeito das teorias de currículo com o objetivo de refletir sobre a concepção dominante. Despontam alguns questionamentos: Quais as concepções teórico-metodológicas estão presentes neste documento? Quais são as marcas do caminho geográfico que este currículo traz? Que marcas da geografia cultural estão presentes nesse currículo?

Objetiva-se, através de tais reflexões, tentar compreender as identidades culturais dos educandos. E para isso, inclui-se a discussão conceitual de identidade cultural.

Neste subcapítulo, discute-se a construção do currículo, as concepções de currículo e suas disputas ideológicas.

2.1 A construção do currículo e suas implicações para o ensino de geografia

Algumas das inquietações que impulsionaram a pesquisa já haviam sido contempladas por demais autores que fazem parte da bibliografia, no que diz respeito ao sentido da escolarização para o aluno. O que de fato é significativo para o estudante? Quais conteúdos possuem sentido para eles? São questionamentos e reflexões presentes nas obras de Candau (2013), Freire (1987,1996), Giroux; Simon (2011), Lopes; Macedo (2011), Sacramento (2007), Silva (2013, 2014) e Sacristán (1995, 1998). Todos possuem uma mesma ideia que é a busca pela compreensão de como se estabelece a relação entre o cotidiano do aluno e a sua vivência na escola. Portanto, são reflexões complexas que perpassam pela construção do currículo, pela identidade do aluno e pela forma como a cultura é trabalhada na escola. E, em

caráter mais amplo, o próprio papel da educação na contemporaneidade. O que é educar? Para quem educar? Por que Educar?

A busca por um ensino mais significativo para o aluno parece ser um dos objetivos mais prementes para os teóricos que pensam o processo de ensino-aprendizagem, a educação crítica e emancipadora, a todos aqueles que, teórica ou empiricamente, estão envolvidos na educação.

No âmbito da Geografia, vem se destacando a concepção de uma educação geográfica, que visa justamente tornar o ensino de Geografia mais significativo para o aluno. Lana Cavalcanti (2008) e Castellar (2012), autoras da linha de ensino de Geografia, também se ocupam de pensar o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e significativa para o aluno. O próprio desenvolvimento da educação geográfica propõe uma revalorização da cultura, dentro do ensino de Geografia.

Essa revalorização da cultura no ensino de Geografia, a partir da educação geográfica, considera que a vida em sociedade é permeada por culturas distintas e que disciplina necessita dar conta dessa diversidade cultural. Cavalcanti (1998, p.86) aponta que o cotidiano é apresentado como um tema a ser abordado pelos professores, porém o problema é como fazê-lo, pois a dificuldade reside na construção de conceitos e, portanto, exige um trabalho de reflexão.

Dessa maneira, quais os conteúdos entram ou não para fazerem parte da escolarização formal, promovida pelo estado, surge uma série de questionamentos, entre eles: Quais os conteúdos são significativos para os alunos? Qual o objetivo de se transmitirem determinados conhecimentos? Para qual aluno se dirige esses conhecimentos?

Portanto, são questões relevantes para refletir sobre a construção do componente curricular de Geografia, para pensar como se constitui os elementos necessários, o conhecimento a ser problematizado em sala de aula, o que deva fazer sentido para os estudantes. Segundo Lopes; Macedo (2011), Apple (2011), Silva (2013) e Sacramento (2007) o currículo é como um campo de conflitos e disputas, pois enquanto documento, possui uma visão de mundo, concepções de sociedade e de formação de cidadão. Portanto, “a escolha do que ensinar é ideológica e política” (APPLE, 2011, p.49).

O próprio termo currículo é polissêmico, sujeito a ambiguidade e diversidade de sentidos. Ele também não pode se desvincular do contexto histórico em que foi elaborado e inserido no âmbito escolar. Portanto, a construção curricular é dotada de intencionalidades, de acordo com um projeto de sociedade. Por isso, o campo curricular também é um campo de disputas.

O currículo pode ser entendido também como um documento, prescrito e oculto, em que há uma escolha dos conteúdos prévia aos docentes e ao contexto escolar, da realidade local. Ao mesmo tempo que nem tudo que está estabelecido de forma documental ocorre na prática, havendo espaço para a autonomia do professor e também para as experiências espontâneas, já que na prática há sempre o inusitado. Além dos docentes e os estudantes não serem passivos no processo de ensino-aprendizagem, produzem conhecimento, portanto, são sujeitos e autônomos do seu saber.

Segundo Sacramento (2007, p. 80):

> Os currículos têm por objetivo orientar a construção do conhecimento escolar. É por meio deles que são regidas a teoria e a prática de todo o processo no ambiente e a dinâmica do tipo de ensino que a escola oferece. Não são simplesmente desenhos curriculares, mas são as transformações de todo um contexto: para que se ensina, do que se ensina e qual a intenção política e social que se irá contemplar. A forma como se produz o currículo está relacionado ao tipo de aluno que está se formando, qual o objetivo da formação docente e do ideal de escola.

Estudos realizados sobre currículo, a partir das décadas de 1960 e 1970, destacam a existência de alguns níveis de currículo, entre eles o formal, o real e o oculto (SILVA, 2013). O currículo formal remete-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, apresentado em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos da disciplina de estudo. Nele estão prescritos institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's (1998). O currículo real é o que de fato ocorre dentro da sala de aula entre professores e alunos no cotidiano. Já o currículo oculto denomina o que não aparece no planejamento, são as influências que representam tudo o que os alunos aprendem de acordo com as práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que prevalecem no meio social e escolar.

Somam-se ao currículo as pressões empresariais, que muitos países vêm sofrendo através de influências das políticas neoliberais, condicionando os objetivos da educação para fins empresariais de produtividade e eficiência. Essas pressões empenham-se na perda de autonomia dos sujeitos da educação, para uma padronização dos conhecimentos necessários para a entrada e permanência no mercado de trabalho. A educação perde o seu caráter de formação de cidadãos para a formação de recursos humanos. Ou seja, a educação passa a ser identificada como mercadoria:

> [...] o estudo do currículo e o interesse pela sua organização são ferramentas importantes para o Estado e para o sistema econômico em formar futuros profissionais para o mercado de trabalho, porque se direciona os objetivos e os conteúdos necessários para a compreensão da realidade e a orientação de técnicas, normas e formas que permitam o ingresso ao mercado de trabalho (SACRAMENTO, 2007, p.80).

Dessa forma, na construção do currículo há questões ideológicas e políticas para a manutenção do *status quo*, com o favorecimento de classes sociais em detrimento de outras, um cunho empresarial para a manutenção do mercado de trabalho. E para tanto, há a discussão de quais saberes devem prevalecer sobre outros, portanto, há saberes mais valorizados do que outros, os saberes populares e tradicionais de um lado e os saberes formais e oficiais de outro. Santos (2010) estabelece essa relação entre os diferentes saberes e a supremacia de um sobre o outro, em que de um lado estão os saberes populares, que em geral fazem parte da cultura oral, e do outro o saber formal, ratificado na cultura escrita.

Assim como de acordo com Sacristán (1995, p.56):

> As acusações às instituições escolares de que distribuem saberes pouco relacionados com as preocupações e necessidades os alunos não apenas partem de uma imagem de escola obsoleta centrada em saberes tradicionais, em torno dos quais estabeleceram uma série de usos e ritos que tendem a justificá-la por si mesma, mas também expressam a aspiração manifesta a um currículo diferente que se ocupe de outros saberes e de outras aptidões.

Desta forma, compreende-se aquilo que Carrano (2013) havia apontado de que o conhecimento escolar não favorece as classes populares. Sobre a discussão dos conteúdos que devem entrar no currículo, há que se considerar os saberes populares e os saberes juvenis.

> Experiências educativas diversas demonstram a importância da incorporação de saberes e práticas culturais dos alunos na articulação dos conteúdos curriculares e também na busca do estabelecimento de uma ordem escolar que se faça em relação de diálogo com os grupos juvenis (CARRANO, 2013, p.206).

Para Candau (2013) a escola formal privilegia somente a cultura elitista, portanto, os alunos das classes populares possuem dificuldades de se identificarem com a escola. Assim, para a realização de um ensino de Geografia significativo, e ao mesmo tempo, crítico é necessário ter compreensão da importância da construção do currículo, aumentar a valorização dos professores na participação de discussão dele, considerando que não há uma ampla discussão pelos professores na construção curricular. Salientar o caráter político do mesmo e seu papel na elaboração de políticas públicas.

A autora discute um currículo voltado para a perspectiva do multiculturalismo e para isso o separa em duas abordagens: uma descritiva e outra propositiva. A abordagem descritiva considera o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais e que cada configuração multicultural depende do contexto histórico, político e sociocultural. A abordagem propositiva entende o multiculturalismo não somente como um dado, porém uma

forma de atuar sobre a realidade, de modificar a dinâmica social. “Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva de radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva” (CANDAU, 2013, p.20).

Dentro dessas perspectivas do multiculturalismo, Candau (2013) opta por um multiculturalismo mais aberto:

> No entanto, situo-me numa terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (ibidem, 2013, p.22).

Assim como Candau (2013), Calvalcanti (1998) e Castellar (2012) pensam acerca da produção de conhecimento, no caso, o conhecimento geográfico. Considera-se que pensar o currículo no ensino de Geografia é imprescindível, pois o currículo influencia na maneira como o conhecimento geográfico é construído. Dessa maneira, o ensinar sobre a cidade de Itaguaí para os educandos se faz necessário estar incluído no currículo. E por isso, a necessidade de um currículo mais voltado para este ensino.

2.2 **Localizando o conceito de identidade cultural**

Nesse tópico, busca-se definir qual a concepção e o que se entende por identidade cultural investigada. Os termos identidade e cultura são conceitos amplamente discutidos nas ciências sociais, sobretudo porque ambos possuem o caráter de se voltarem tanto para o indivíduo, na formação dos sujeitos, quanto na relação entre os sujeitos em sociedade, a questão da alteridade. Portanto, se constitui um desafio a sua definição.

Inicialmente, torna-se necessário situar as discussões teóricas sobre o conceito de identidade, tendo em vista que o mesmo vem sendo reformulado. Contesta-se o seu caráter fixo, associado ao sujeito do Iluminismo e acrescenta-se um caráter mais fluído, menos rígido e estável das identidades. Somam-se a isso, as correntes pós-estruturalistas que o identifica como algo em constante processo de transformação e reconstrução. Sempre se modificando, perdendo e adquirindo elementos, estando numa constante metamorfose, “em certa medida, o

que está sendo discutido é a tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades” (HALL, 2006, p.76).

De acordo com o autor Zygmunt Bauman (2005, p. 17-18):

> Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age- e a determinação de se manter firme a tudo isso- são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada.

O caráter de construção contínua do conceito de identidade, assim como a valorização do sujeito, através do seu “pertencimento”, são aspectos salientados por Bauman (2005), em oposição às premissas tradicionais acerca do conceito de identidade, em geral, relacionadas à formação de uma identidade nacional.

Segundo Queiroz (1989), no Brasil há uma forma de tratamento de sinônimos entre os conceitos de identidade cultural e identidade nacional, ao contrário do que ocorre na Europa. Não se trata aqui de fazer um levantamento antropológico da formação da identidade cultural brasileira, nem se ater no tema da formação da identidade nacional brasileira. Porém, para se compreender a formação da identidade cultural de alunos dentro da sua cidade, é imprescindível a busca na literatura sobre o tema da identidade cultural.

Em sequência ao desdobramento da concepção de identidade cultural, volta-se ao viés individual em que o sujeito se reconhece na sua individualidade, no que ele mesmo possui em singular, em contraposição com os outros. E no viés coletivo, o sujeito se acha compartilhando características e familiaridade com outros de determinado grupo. Ou seja, no estudo da identidade cultural há um caráter individual, singular e outro coletivo.

Portanto, conforme argumenta Mathias Le Bossé (2004), há dois critérios na caracterização da identidade: um caráter singular, único e outro generalizante, de pertencimento a um determinado grupo.

> De um lado, a identificação consiste, em um sentido lógico transitivo, em designar e nomear qualquer coisa ou qualquer um, e depois em caracterizar sua singularidade. De outro lado, em um sentido intransitivo e por vezes reflexivo, e entendendo a identidade como similaridade, a identificação consiste em se assemelhar a qualquer coisa ou a qualquer um e se traduz, principalmente, tanto para o indivíduo como para um grupo, por um sentimento de pertencimento comum, de uma partilha e de coesão sociais (LE BOSSÉ, 2004, p. 161).

Portanto, há elementos de conhecimento mútuo e de solidariedade internas, mas também outro grupo, o "eles". Ou seja, a identidade por grupos se dá por alternância, pela diferença entre nós e os outros. *"Assim, a identidade se exprime e se comunica de maneira interna e externa, através de práticas simbólicas e discursivas."* (LE BOSSÉ, 2004, p.162)

Para o autor a identidade é uma construção histórica entre o "eu" e o "outro".

> A identidade é umas construção social e histórica do "próprio" [do soi, self] e do "outro", entidades que, longe de serem congeladas em uma permanência "essencial", estão constante e reciprocamente engajadas e negociadas em relações de poder, de troca ou de confrontação, mais ou menos disputáveis e disputadas, que variam no tempo e no espaço (LE BOSSÉ, 2004, p.163).

Já Bauman (2005) reitera o caráter ficcional da concepção de uma identidade nacional "nascida como ficção, a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade (mais corretamente: a única realidade imaginável)". A identidade aparece como uma tarefa dentro do nascimento e consolidação do Estado Moderno para todas as pessoas que se encontram dentro da soberania nacional.

O sociólogo Stuart Hall (2006) estuda e analisa as identidades, porém, dentro de uma análise do sujeito, que é classificado em: sujeito do Iluminismo, sociológico e pós-moderno. O sujeito pós-moderno modifica sua identidade à medida que estabelece trocas culturais possibilitadas cada vez mais pelos avanços tecnológicos. Salienta as mudanças na concepção de identidade mediante as identidades contemporâneas que recebem as influências do processo de globalização.

> A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.13).

Estas mudanças, devido ao processo de globalização, afetam as relações de espaço e tempo. Ao mesmo tempo em que permitem trocas culturais entre pessoas de lugares distantes, há uma tensão também na relação entre o "global" e o "local" na transformação das identidades. Desde a década de 1980, as "políticas de identidade" foram muito discutidas no mundo anglo-americano, pois as identidades sociais são carregadas de valor e poder socioculturais, tornando-se "foco de resistência", que servem para proclamar e defender os direitos identitários das minorias. Porém o discurso modernista, que deseja manter uma ordem social repressiva, rejeita e condena a identidade social. Ou seja, os modernistas representam

os conservadores. Nesse jogo das identidades estão implícitas forças políticas, econômicas e culturais, que envolvem todas as escalas e lugares, em contraposição às ideias de "aldeia global". Haja vista que há um aumento de "conflitos identitários" étnicos e nacionais, em vários lugares (LE BOSSÉ, 2004).

Hall (2006) dialoga sobre a compreensão do hibridismo quando afirma que as identidades culturais são híbridas, que mudam, encontram-se e desencontram, reforçando a ideia que comporta uma identificação passível de mudanças, porém sendo possível dizer que há uma identidade de pertencimento cultural.

Através das respostas dos educandos sobre a sua relação com a cidade, as identidades culturais dos educandos de Itaguaí, apesar de serem atreladas a mudanças mais globais como os *mega* eventos e as festas, é também muito ligada ao local, à rua, ao bairro, pois também para eles há pouca mobilidade na cidade. Quando o educando escolhe o Cristo Redentor ou a Praia de Ipanema como ponto turístico de Itaguaí, reflete em parte essa tensão entre o local e o global, emitida por Hall (2006).

2.2.1 A identidade cultural no currículo mínimo de geografia do Rio de Janeiro

Que marcas da geografia cultural estão presentes nesse currículo? Efetivamente existe a preocupação de se pensar a cultura dos estudantes no currículo mínimo do Rio de Janeiro? Identificar as partes em que o currículo adotado no município investigado aborda a cultura, apontar como a identidade cultural aparece dentro do currículo. O município de Itaguaí não possui um currículo próprio elaborado especificamente para a realidade local, portanto, é utilizado o currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro.

Na tentativa de compreender a discussão da identidade cultural no ensino, buscou-se o currículo de Geografia, a fim de identificar como essa questão está inserida no documento, a partir de uma análise crítica, considerando as questões ideológicas, culturais e políticas presentes em todo projeto de sociedade.

O currículo mínimo de Geografia, enquanto documento da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, foi criado em 2011, sendo reformulado em 2012, em decorrência de críticas e apontamentos, visando melhorias para sua efetivação. Esse currículo está baseado na modalidade de competências e habilidades que os educandos devem desenvolver ao longo dos bimestres de acordo com um tema geral, mais amplo.

Segundo seus elaboradores, o Currículo Mínimo é um documento de referência para as escolas, apresentando as competências e habilidades, sendo sua finalidade orientar os itens indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem em cada disciplina, em cada ano de escolaridade e bimestre. Com o objetivo de garantir uma essência básica comum de acordo com as legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, e também a matriz dos principais exames nacionais e estaduais. O Currículo Mínimo tem por objetivo também fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, nos estudos seguintes e ao exercício da cidadania (SEEDUC, 2012).

O Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro está organizado em quatro (4) bimestres por temas gerais, que se desdobram em habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. No entanto, nota-se a perspectiva da educação como uma mercadoria ou uma empresa, nessa concepção de habilidades e competências. Com as estratégias de metas e objetivos a serem alcançados, com o objetivo de tentar compreender como são abordadas as identidades culturais foram analisados os currículos de 6º e 7º anos do ensino fundamental.

Nota-se certa influência da perspectiva de construção de currículo voltado para uma concepção de escola que busca alcançar metas e rankings para a formação de recursos humanos. Através do discurso de competências e habilidades, compreende-se a escola através de uma perspectiva fabril e mercadológica. A reformulação do currículo no ano de 2012 ocorreu devido às críticas ao documento e à busca por torná-lo mais próximo da realidade escolar, considerando as práticas docentes e a estrutura escolar.

Azevedo; Sacramento (2016) destacam sobre o currículo mínimo de Geografia que:

> [...] a disciplina está presente no ensino regular para ser trabalhada pelos docentes especialistas, a fim de garantir as habilidades e competências, de acordo com cada ano e bimestre, bem como “as diferentes metodologias de trabalho, linhas teóricas e abordagens da Geografia”. Assim, não deixa evidente que seriam esses elementos necessários para ensinar a disciplina (AZEVEDO; SACRAMENTO, 2016, p. 8).

Pode-se observar que a discussão relativa à disciplina é somente uma página e depois a descrição das habilidades e competências. E na perspectiva da Geografia se mantendo aberto a diferentes perspectivas de trabalho, linhas teóricas e abordagens.

> Dentre os elementos que nortearam a releitura deste currículo, temos: a análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças,

> valorizando a diversidade cultural; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2012, p.3).

Analisa-se, segundo Azevedo; Sacramento (2016), que os autores trazem algumas questões centrais do pensar a ciência geográfica e seu campo atual, bem como a análise escalar ao tratar pensar as múltiplas escalas dentro de uma perspectiva de concepção geográfica dos diferentes níveis de análises, mesmo que de forma ainda tradicional; e assim também pode-se dizer das representações cartográficas e gráficas, já que a linguagem cartográfica traz uma discussão do espaço, bem como os diferentes níveis de análise. Evidencia-se a análise ambiental tão discutida no mundo atual, devido à importância de pensar sua utilização e a sua lógica concepção, além de compreender como os fenômenos ambientais e o meio ambiente estão se constituindo no global e no local, com as intenções não só de preservação e conservação, como também parte da economia capital. Pensar a diversidade cultural presente nos PCNs e nos documentos oficiais, parte de uma tentativa de trabalhar sociedade e cultura, ainda que dentro das competências e habilidades não tenha uma discussão consistente sobre o tema.

Verificam-se na construção curricular interesses diversos, ao mesmo tempo em que há pressões para uma concepção de currículo voltada para os interesses do mercado. No desenvolvimento de habilidades e competências, há uma necessidade de adequação a realidades distintas de cada escola e das especificidades no interior do estado.

A tabela abaixo apresenta os temas, as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo dos bimestres do 6º ano do Ensino Fundamental do Currículo Mínimo de Geografia do estado do Rio de Janeiro, adotado no município de Itaguaí:

Tabela 9 - Currículo Mínimo do 6º ano de Geografia do ensino fundamental

Foco do Bimestre	Tema
1º Bimestre	Conhecendo o Espaço Geográfico
Habilidades e Competências	- Reconhecer características geográficas; - **Relacionar aspectos que revelam a identidade do aluno com o seu lugar de vivência;** **- Identificar as marcas da ação humana que distinguem as paisagens terrestres;** - Observar diferenças socioespaciais resultantes das formas de organização das sociedades; - Reconhecer a importância do trabalho humano na transformação do espaço.
2º Bimestre	Alfabetização Cartográfica
Habilidades e Competências	- Reconhecer os elementos do mapa e sua importância para leitura de mapas; - Identificar orientação na superfície terrestre; - Localizar e orientar-se na superfície terrestre; - Interpretar mapas de base e temáticos; - Reconhecer as especificidades dos movimentos da Terra.
3º Bimestre	Dinâmicas naturais e suas interações
Habilidades e Competências	- Observar o sistema de insolação sobre a superfície terrestre, caracterizando as zonas climáticas e identificando os principais fenômenos atmosféricos; - Identificar os fatores que interferem no clima e distinguir os tipos climáticos; - Relacionar as paisagens vegetais com os tipos climáticos; - Reconhecer a estrutura interna da Terra e identificar sua relação com a formação do

	relevo terrestre e a ocorrência dos fenômenos naturais.
4º Bimestre	Relação Homem e Natureza
Habilidades e Competências	- **Reconhecer o homem como elemento da natureza (natureza transformada);** - Identificar efeitos da ação humana nas dinâmicas naturais; - Identificar e problematizar questões ambientais; - Conhecer diferentes formas de apropriação do espaço (desenvolvimento sustentável etc.)

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/search/imagem+de+sat%C3%A9lite+do+ municipio+de+Itagua%C3%AD/@-22.8821508,-44.0331382,10z/data=!3m1!4b1>. Acesso em: 05 maio 2016.

Através da observação do Currículo Mínimo do 6º ano, compreende-se uma leitura fragmentada e desarticulada entre os 4º bimestres, ao propor diferentes concepções teórico-metodológicas ao longo desses. No 1º bimestre, há uma tentativa por parte dos seus elaboradores de dar subsídios aos educandos de compreenderem a realidade, a partir da construção do que seria um olhar geográfico. É perceptível a tentativa de produzir uma visão da totalidade de abordagens da ciência geográfica, quando inicia o estudo a partir do local de origem, ou seja, relacionando "características geográficas" à "identidade do aluno com o seu lugar de vivência", momento esse que, do ponto de vista teórico, pode-se considerar o olhar de uma concepção cultural ao possibilitar a discussão a partir do lugar e das marcas nas paisagens; e por outro momento, trazer o espaço social.

No 2º bimestre, há uma concepção tradicional da Cartografia, a partir da instrumentalização, desse educando com a "Alfabetização Cartográfica". É importante dizer que a discussão é necessária, contudo, observa-se um caráter mais tradicional do que crítico no pensar os elementos cartográficos na construção do conhecimento geográfico.

Em seguida, no 3º bimestre, aborda-se os aspectos da natureza com o estudo das "Dinâmicas Naturais e suas interações", na concepção tradicional, sem realizar uma discussão sobre as ações humanas (sociais e culturais) sobre a natureza. Por último, no 4º bimestre, as relações entre homem, natureza e economia, prevalecendo o padrão N-H-E (MOREIRA, 2014). Ainda no 1º bimestre, é compreensível a tentativa de articulação entre homem e economia, partindo do local, na busca de uma visão escalar, através da transformação do espaço por meio do trabalho humano.

As habilidades e competências, destacadas em negrito, apresentam algumas interações com a investigação sobre a identidade cultural. A habilidade e competência do 1º bimestre **"Relacionar aspectos que revelam a identidade do aluno com o seu lugar de vivência"** permite que o professor desenvolva o conceito de cultura ao trabalhar as questões de formação da identidade cultural do aluno, a partir da compreensão que tanto na sua rua, quanto no seu bairro e na cidade, promove-se uma relação de pertencimento ao lugar vivido.

Dessa maneira, esta habilidade pode ser abordada a partir de conceitos de lugar e paisagem do ponto de vista da geografia cultural. "Identidade" e "lugar de vivência" são, em geral, temas de abordagem com maior ênfase na Geografia, com o primeiro momento do currículo permitindo a legitimidade da discussão dos conceitos e conteúdos voltados para um viés mais cultural.

Outra habilidade e competência do 1º bimestre que se destaca na busca pela influência da geografia cultural é **"Identificar as marcas da ação humana que distinguem as paisagens terrestres".** Nessa abordagem é possível a compreensão das "marcas da ação humana" a partir da perspectiva da geografia cultural, pois como destaca Claval (2007), a paisagem também é parte das marcas das atividades realizadas pelos homens para poder habitar e viver no mundo. Assim, pode-se trabalhar como conceito de paisagem cultural.

O currículo mínimo do 7 º ano de Geografia possui como objeto de estudo o Brasil, divididos por temas de acordo com os bimestres, como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 10 - Currículo Mínimo do 7º ano de Geografia do ensino fundamental

Foco do Bimestre	**Tema**
1º Bimestre	As paisagens naturais brasileiras
Habilidades e Competências	- Reconhecer a localização geográfica do Brasil na superfície terrestre, identificando e diferenciando seus limites naturais; - Identificar e relacionar os tipos climáticos, as formações vegetais, as formas do relevo e as bacias hidrográficas às paisagens climatobotânicas brasileiras; - Localizar e caracterizar a paisagem natural dominante nos limites do Estado do Rio de Janeiro.
2º Bimestre	Organização político-administrativa e divisão regional do Brasil
Habilidades e Competências	-Identificar a organização político-administrativa do Brasil, diferenciando suas principais unidades: federação, estados, municípios, distritos e vilas; -Reconhecer a divisão político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro, identificando seus municípios e suas regiões (regiões econômicas e a Região Metropolitana); - Identificar e comparar as diferentes formas de regionalização do território brasileiro (Complexos Regionais e as Regiões do IBGE); **- Identificar os elementos sociais, culturais, econômicos e políticos que conferem identidade às regiões brasileiras, elencando questões que marcam algumas regiões como: a indústria da seca no Nordeste; desmatamento na Amazônia; problemas urbanos no Sudeste etc.**
3º Bimestre	Sociedade e cultura no Brasil
Habilidades e Competências	-Identificar as principais concentrações populacionais no território brasileiro, associando a distribuição populacional aos ciclos econômicos e à presença de vias de transportes; **-Identificar as principais características étnico-culturais da população brasileira, relacionando-as às matrizes de referência étnica e cultural;** -Conhecer a estrutura demográfica brasileira, observando e comparando, em diferentes

	períodos, a estrutura etária, os níveis de renda e outros indicadores socioeconômicos da população; -Caracterizar e diferenciar os principais fluxos migratórios intra e inter-regionais e urbanos no Brasil, em diferentes períodos, identificando assim as principais dinâmicas da população em diversos momentos.
4º Bimestre	As bases econômicas da organização social brasileira
Habilidades e Competências	- Localizar e diferenciar as áreas de produção agrícola, industrial e extrativista no Brasil, identificando os principais produtos das atividades econômicas, o destino da produção e as relações de trabalho existentes; - Identificar e comparar os tipos de produção agropecuária no Brasil e conhecer o papel dos complexos agroindustriais, analisando os impactos na estrutura fundiária e no meio ambiente; -Identificar os principais setores da atividade industrial no Brasil e classificar os tipos de indústria (base, bens de produção, bens de consumo); -Observar e conhecer a importância da atividade industrial no Brasil, relacionando-a com a distribuição da população e renda.

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/search/imagem+de+sat%C3%A9lite+do+ municipio+de+Itagua%C3%AD/@-22.8821508,-44.0331382,10z/data=!3m1!4b1>. Acesso em: 5 maio 2016.

Assim como no 6º ano, pode-se compreender uma leitura fragmentada e desarticulada entre os 4º bimestres, ao propor diferentes concepções teórico-metodológicas ao longo desses. A habilidade do 1º bimestre, “As paisagens naturais brasileiras”, é conhecer as paisagens naturais brasileiras que estão restritamente ligadas a conteúdos cartográficos, clima, biomas, relevo e bacias hidrográficas sem uma relação com o uso do solo ou as transformações do espaço. Nesse seguimento, então, existe a tentativa de relacionar o homem com a natureza, principalmente, os conteúdos geográficos com o espaço em que esse aluno está inserido.

No 2° bimestre, “Organização político-administrativa e divisão regional do Brasil”, existem diferentes concepções caracterizados dentro desse bimestre, a primeira o território-solo de Ratzel, com as divisões de fronteira e limites do Brasil; segundo uma concepção teórico-quantitativa de acordo com as divisões técnicas do país pelo IBGE, com discussão das diferentes divisões (Complexos Regionais – da estrutura economicista) e, depois, identificar as regiões a partir desses complexos, trazendo concepções preconceituosas e limitadas das regiões.

Em relação ao 3º bimestre as discussões de **Sociedade e Cultura no Brasil** são caracterizadas a partir da dinâmica populacional, mais voltada para questões demográficas do que da construção em si do espaço. Observa-se que as discussões sobre migração estão forjadas no pensamento neomalthusiano.

O 4° bimestre, **As bases econômicas da organização social brasileira,** é marcado pela discussão da base econômica na organização brasileira, característica de viés economicista, no qual estão marcados dois conceitos e conteúdos: agricultura e indústria. As habilidades estão ligadas a identificação dos tipos de produção agrícola e industrial, sem fazer uma interrelação entre os aspectos que levaram as atuais organizações espaciais e territoriais do país.

Nessa descrição de habilidade e competência, **"identificar, as principais características étnico-culturais da população brasileira, relacionando-as às matrizes de referência étnica e cultural",** apesar de estar escrito (somente identificar), as matrizes culturais existentes na formação do Brasil, sem correlação com outros conteúdos do currículo, não significam debater as diversas culturas, como propõe a introdução do documento. É possível compreender o distanciamento do sujeito e da população, pois os sujeitos não estão inseridos na população. Não se trata de analisar, compreender e motivar a luta contra a desigualdade social, racial, a partir da compreensão do estudo das identidades brasileiras, mas sim, o que torna o ensino desvinculado da ideia de identidade e pertencimento do sujeito, que não faz parte dessa população. Embora relacionado às matrizes de referência étnica e cultural.

Na análise do currículo do 6º e dos 7º anos do ensino fundamental, constata-se que no 6º ano não há diálogo com a cultura, apesar de trazer a identidade e o lugar, e relação das marcas humanas na paisagem, e, no 7º não há diálogo entre o espaço e a cultura no processo de identificação com o lugar, apesar do título Sociedade e Cultura, como se cultura e lugar não se inter-relacionasse ou fossem independentes entre eles. No entanto, a cultura forja o lugar e no lugar se realiza a cultura. Nota-se que as discussões sobre os conteúdos curriculares remetem a indagações dos diferentes saberes, do que é valorizado ou não, dentro de uma escolarização formal, promovida pelo Estado. Silva (2013, 2014) e Candau (2013) apontam para a perspectiva de um ensino multiculturalista, que considere as diferentes identidades culturais dos alunos, ao invés de um ensino homogeneizador, voltado para a formação de uma suposta identidade nacional brasileira.

Candau (2013) afirma que as questões culturais colocam um desafio para a educação escolar hoje, pois sua construção/reconstrução supõe mudanças na escola para a mesma tornar-se uma instituição mais significativa no nível pessoal e social. Dessa forma, compreende-se que é tarefa da Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí discutir coletivamente o desenvolvimento de um currículo voltado para pensar a construção da identidade cultural dos estudantes. Portanto, "trata-se de uma dinâmica fundamental para que

sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerente com a perspectiva intercultural" (CANDAU, 2013, p.34).

2.3 O viés da geografia cultural no interior do ensino para a construção identitária

Concebe-se a geografia cultural como uma vertente da ciência geográfica que está em expansão, pois a Geografia sempre se preocupou com aspectos culturais. No entanto, a partir da crescente geografia crítica, foram enfatizados os aspectos econômicos nas análises do espaço. Em contrapartida, uma análise da realidade unicamente por aspectos econômicos não explica a realidade. A busca por uma análise multifatorial é muito mais interessante do ponto de vista analítico, porém não menos complexos, já que há relação entre múltiplos fatores.

Compreende-se que a valorização e compreensão da atuação das identidades culturais se manifesta para a formação de um ensino de Geografia mais significativo para o sujeito do conhecimento. Tornar o ensino significativo é o fazer na sua natureza um ensino crítico. Entende-se que as formas de dominação que ocorreram na colonialidade também ocorreram na sua forma cultural, onde culturas e povos foram subjugados a um projeto maior de homogeneidade cultural. A tentativa de formação de uma identidade nacional brasileira ocorre justamente numa relação entre colonialidade e modernidade. Porém as identidades culturais dos indivíduos aparecem como resistência a projetos maiores universalizantes existentes no currículo, que possui também sua missão homogeinizadora. Aponta-se que a compreensão dos aspectos culturais se constitui numa luta contra o eurocentrismo e a colonialidade.

Portanto, não se pode renegar a cultura a universos longínquos da Geografia, pois estaria perdendo em conhecimento, além de conservar uma visão reducionista, materialista e economicista do espaço. Haveria uma perda de análise nas pesquisas geográficas, caso o simbólico fosse negligenciado, pois o simbolismo é fundante em todas as relações espaciais.

Nesse sentido, a perspectiva da geografia cultural no interior da área de ensino abre um leque de possibilidades que contesta esses projetos universalizantes. As leis do ensino e história da cultura afro-brasileira (10.639/2013) e dos indígenas (11.645/2008) surgem nesse contexto da identidade cultural, enquanto luta das reivindicações de identidades culturais, de grupos que se agrupam na ideia de pertencimento. As respostas culturais a um maior fluxo de culturas ampliam as lutas dos grupos minoritários por reconhecimento. E entende-se que o campo da geografia cultural possui espaços de diálogos e experiências para isso.

O ensino de Geografia tenta compreender a realidade a partir da produção do conhecimento geográfico e de sua teorização. Nesse sentido, a perspectiva da geografia cultural no Brasil se apresenta como um campo de pesquisa em crescimento. Suas temáticas aparentam ser pertinentes na contemporaneidade, principalmente devido ao processo de globalização em que múltiplas identidades convivem no mesmo espaço, ao mesmo tempo em que há trocas culturais, há também reafirmações de identidades locais. Ocorrem mudanças na forma de conceber as relações de espaço e tempo, assim como as relações de identidade dos sujeitos e das coletividades com o espaço. A perspectiva da geografia cultural para o âmbito da geografia escolar possui temáticas interessantes de investigação, que necessitam ser melhores aproveitadas.

Pois, como destacado por Castro (2008), a geografia cultura é relevante por trabalhar diversos temas que são discutidos na contemporaneidade e a identidade é um desses temas. Quando a abordagem é acerca do estudo da cidade na Geografia, entende-se como um lugar de cultura. Com isso, através da análise dos questionários na pesquisa, foi possível compreender em parte como os educandos identificam essa relação. Considerando que as identidades culturais não são fixas, são fluídicas e se dão num espaço, por isso é um tema de interessante investigação, principalmente na área de ensino. Dessa forma, a ligação entre identidades culturais e a cidade constitui-se em uma área de pesquisa em que práticas pedagógicas, pensadas como o trabalho de campo, são instrumentos do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos educandos uma conexão entre os conceitos apreendidos em sala e suas experiências cotidianas. Portanto, o trabalho de campo na perspectiva da geografia cultural no âmbito do ensino, com uma preocupação teórico-metodológica, pode ser um instrumento para a construção de novos conhecimentos e valorização de saberes.

Candau (2013a) aponta a necessidade de desvelar o que chama de ‘daltonismo cultural’ presente no cotidiano escolar. E o papel do educador como de um mediador na construção de relações interculturais positivas, sendo o desafio da atividade docente o exercício da prática de se colocar no lugar do outro, no “lugar sociocultural” do outro. Quanto à prática pedagógica, indica que é necessário encará-las como processo de negociação cultural, tendo em vista a evidência de uma ancoragem histórico-social dos conteúdos e a concepção da escola enquanto espaço de crítica e produção cultural.

Considera-se impossível entender o ensino de geografia escolar sem compreender os processos culturais e a escola. Há necessidade de se repensar como trabalhar e valorizar os aspetos culturais dentro do ensino de Geografia. Ter em vista que muitas questões atuais do século XXI estão estritamente ligadas aos aspectos culturais, exigindo cada vez mais atenção

ao simbólico, ao linguístico, à ancestralidade, ao religioso, etc. Denotando cada vez mais a complexidade do ser humano, em não ser apenas um ser *economicus*, ainda que os aspectos econômicos prevaleçam nas cenas de disputa de poder nas sociedades. Os desejos, os sentimentos e os impulsos humanos caminham num sentido além dos aspectos econômicos pelo poder, constituindo-se um desafio ressaltar a associação do enfoque cultural ao político e ao socioeconômico na leitura do espaço geográfico.

Desse modo, considerando a investigação inicial junto aos educandos, atrelado à análise do currículo, foram desenvolvidas propostas didáticas que visassem trabalhar as identidades culturais dos educandos no interior do ensino de Geografia.

3 **PRÁTICAS DIDÁTICAS: COMO PENSAR A IDENTIDADE DOS ESTUDANTES DE ITAGUAI NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA CULTURAL**

> Diante dessa problemática, percebemos que é preciso vivenciar na escola um "saber com sabor", resgatando o prazer da arte de contar histórias, rompendo com um tempo homogêneo e vazio, para elaborar eticamente as memórias de sonhos e de utopias que ainda não foram realizadas, pois a "história coletiva é trançada pelos fios de cada qual" (BENJAMIN, 1994*apud* SANTOS, Maria Luiza, 2003).

Nesse capítulo serão apresentadas três propostas didáticas de aprendizagem elaboradas com base na investigação da identidade cultural dos educandos na cidade. Visa-se desconstruir a ideia do Currículo Mínimo de Geografia e da falta do currículo de Itaguaí que não articula esta discussão para pensar a construção do conhecimento. Desta forma, articular o desenvolvimento de aulas mais significativas para os mesmos, que relacione os conteúdos e conceitos que abordam a cidade ante suas vivências espaciais.

Para a realização de uma proposta didática é necessária a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o currículo de geografia na construção de propostas didáticas que possibilitem a relação entre a cultura e a geografia escolar que, a priori, reflete-se sobre os elementos considerados essenciais para a elaboração das práticas. Em seguida, apresentam-se as práticas desenvolvidas no âmbito da sala de aula e a prática do trabalho de campo. E por último, ensaia- se a construção de um olhar crítico sobre essa prática.

3.1 **As propostas didáticas de identidade na geografia cultural**

Para a elaboração de uma prática pedagógica surgem algumas questões: Qual a proposta da prática? Quais objetivos pretendem alcançar? Qual a concepção pedagógica adotada? Refletindo acerca das possibilidades de práticas pedagógicas para a realização junto aos educandos, pode-se dividi-las em três momentos: o planejamento, as práticas em si e a avaliações dessas práticas.

O planejamento das práticas pedagógicas compreende o momento em que é estabelecida a intencionalidade do processo educativo e de que maneira tentará ser alcançado, mediante as variadas formas de aprendizagem. Portanto, nesse primeiro momento ocorrem as escolhas dos objetivos, a proposta em si e as concepções pedagógicas para a sua realização.

Objetiva-se nas aulas de Geografia pensar o município a partir de uma perspectiva cultural, considerando a contestação do currículo, enquanto documento escrito, para a elaboração de um ensino de Geografia mais significativo para os estudantes do próprio município. Desta forma, poder contribuir para que se percebam o espaço, o lugar, a paisagem e suas rugosidades dentro da cidade e dialoguem com os objetos culturais da mesma, para desenvolver uma percepção e leitura espacial do lugar vivido por eles no seu cotidiano.

No contexto da ação da prática pedagógica, a aula é o momento do processo de ensino-aprendizagem em que se efetiva aquilo que foi pensado anteriormente ou não, se efetiva o que está no currículo na sua concepção de pensado, oculto, prescrito e como de fato ela se torna na prática ou não para os educandos. Por isso, autores como Candau (2013a, b) e Castro (2008) apontam a importância de se pensar o currículo na sua concepção multicultural.

As práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula ocorreram após as etapas de investigação das identidades culturais dos estudantes, a partir da análise dos questionários e do currículo de Geografia utilizado no município. Diante disso, foi possível pensar sobre práticas que abordassem a identidade cultural dos estudantes na cidade e que valorizassem a participação ativa dos mesmos. Para tanto, é importante viabilizar através da busca da práxis, entendida como a ligação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, para que faça sentido aos estudantes compreenderem os conceitos e conteúdos geográficos que permitam o processo de construção do saber pensar por um viés cultural, com suas dimensões simbólicas e subjetivas foram pensadas, investigadas, valorizadas e incluídas no âmbito teórico da pesquisa.

Portanto, opta-se por uma concepção crítica do ensino para a construção de práticas pedagógicas com indicativos emancipatórios. Busca-se atrelar conhecimento, currículo prescrito e sua concretização no cotidiano educacional. Desse modo, procura-se destacar recortes destas experiências, materializados em alguns aspectos que fizeram parte da prática pedagógica, como: participação, autonomia, diálogo e valorização de saberes, considerando que esses elementos contribuem para a construção de um processo de ensino-aprendizagem autônomo, emancipatório e significativo aos educandos.

Concebe-se o papel do educador como mediador do conhecimento científico disciplinar e dos saberes cotidianos dos educandos, para o desenvolvimento da construção de conceitos pelos estudantes, a fim de que possam analisar a realidade ao redor e compreendê-la através do questionamento do senso comum, dotados já de certa racionalidade científica. Sem perder de vista que todo o conhecimento é produzido a partir da análise da realidade e instigar a curiosidade no processo de desenvolvimento do saber, de modo que o desenvolvimento da

construção de outros raciocínios conceituais possa produzir também saberes no ambiente escolar.

Assim, compreender que na sociedade capitalista a escolarização é necessária para a exploração através do trabalho e que é na escola, também, onde se aprende a reproduzir tais relações. Portanto, o ensino de Geografia na perspectiva da geografia cultural pode ser um caminho, uma alternativa para romper com a lógica do capital, sendo um desafio pensar em uma prática pedagógica que possibilite a (re) estruturação dos conteúdos geográficos, a partir de uma perspectiva cultural.

Dessa maneira, foram desenvolvidas três práticas pedagógicas, duas em sala de aula voltadas para o 6º e 7º anos das turmas 6º C, 6º D e 7º D. E uma prática de Trabalho de Campo com a participação de estudantes de ambos os anos de ensino.

3.1.1 Jogo de tabuleiro: "jogo da GeoCultural"

Os jogos dentro da sala de aula podem ser considerados como uma estratégia para construção do conhecimento como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, com intuito de tornar o processo mais dinâmico e motivacional para os alunos. O jogo cria uma situação desafiadora, estimulante, não é estudar para "passar de ano", é um estímulo em si mesmo. Como recurso pedagógico, o jogo possibilita articular a teoria e a prática, fazendo com que o educando estude de forma mais fácil e prazerosa. O jogo libera criatividade e espontaneidade, criando um momento de descontração e interação entre os educandos e o educador.

Os jogos, assim como as atividades lúdicas desenvolvidas na escola, fazem críticas frente aos métodos tradicionais de ensino e de avaliação. Nos métodos tradicionais de avaliação, pessoas diferentes são avaliadas de forma igual e sem dúvida isso é um problema. Já os jogos questionam o modelo de avaliação tradicional, pois ao longo do jogo se aborda a tentativa e o erro de forma concomitante, gerando uma avaliação mais formativa do que seletiva. Os jogos são instrumentos do processo de ensino-aprendizagem e não o processo em si, a finalidade em si, não é somente jogar, porém articular numa prática pedagógica à teoria e à prática de forma prazerosa e criativa.

De acordo com Verri (2009), o jogo no ensino de Geografia cria a possibilidade de vivenciar determinado processo ou fenômeno, como suas dinâmicas, por exemplo: evolução

de paisagens, surgimento das cidades, formação de solos, dinâmicas de relevo, etc. Tudo isso faz com que o educando (re) crie os passos dos mais diferentes processos e situações, tornando-se sujeitos do seu próprio saber. Os jogos incluem as ideias de competição e até mesmo de rivalidade, porém depende da maneira como é conduzido. Pois há a tendência de superação e de desenvolvimento de colaboração e solidariedade quando envolve jogos em grupos. Nesse momento o papel desempenhado pelo educador como mediador é fundamental para controlar a competitividade nos jogos, apontando que o objetivo não é exclusivamente o de ganhar ou perder, mas sim o de realizar o processo, de poder repetir a ação/jogo quantas vezes forem necessárias para o entendimento e assimilação do conteúdo pelos educandos.

Uma prática que encabece maior envolvimento dos alunos inclui outros níveis de conhecimento que resultem em habilidades e atitudes do sentido de formação humana. O educando é convidado a trabalhar e atuar de maneira envolvente, trazendo para a sala de aula elementos do seu cotidiano. Com o jogo a interação entre o educador e o educando aumenta, contribuindo também para a construção de conteúdos. Tenazi (2004, p.1) aponta que o jogo "estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive.".

Ainda conforme Tenazi (2004, p.2):

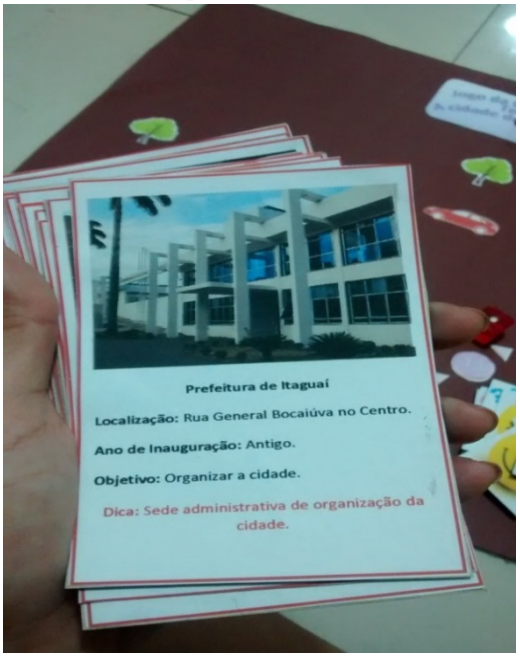
> Por meio do jogo, a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogar é essencial para que ela manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Apenas sendo criativa é que a criança descobre seu próprio eu.

Nesse sentido a geografia escolar se alinha com grandes possibilidades para jogos e brincadeiras na articulação entre o conhecimento disciplinar e o cotidiano do educando, pois se propõe a estudar o espaço geográfico nas suas múltiplas escalas, que inclui a realidade imediata do educando, na sua rua, no seu bairro, na cidade e assim sucessivamente.

Portanto, com as duas turmas do 6º ano foi realizada a atividade do jogo de tabuleiro, intitulado de "Jogo da GeoCultural", sobre o tema: A cidade de Itaguaí-RJ. Essa atividade foi desenvolvida considerando que o currículo do 6º ano aborda o lugar, o bairro e a cidade, principalmente relacionados ao primeiro bimestre. Na elaboração do jogo foram confeccionados o tabuleiro e dois tipos de cartas. As cartas maiores com as descrições dos lugares, com o intuito de tornar a linguagem do jogo mais semelhante possível aos jogos conhecidos pelos estudantes. Por isso, as disposições das informações nas cartas maiores foram inspiradas nos jogos de RPG e as cartas menores inspiradas em símbolos de rede de computadores e meios de comunicação, *facebook* e *whatsapp*.

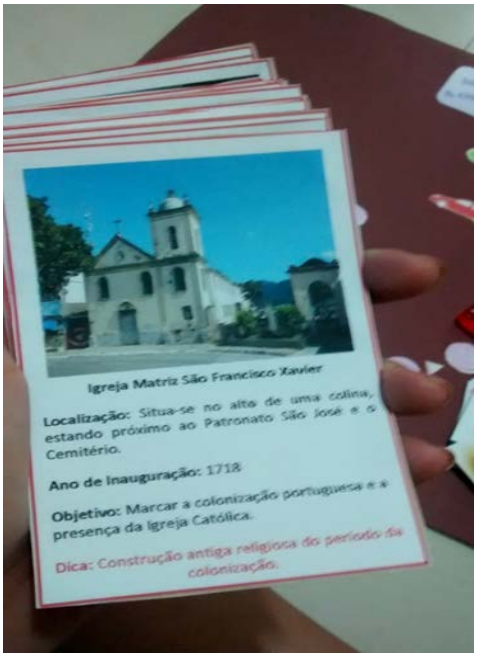
As cartas maiores descrevem os lugares da cidade através dos seguintes itens: a fotografia, o nome, a localização, o ano de inauguração e uma dica acercando lugar, em destaque na cor vermelha, diferenciando-se das demais informações. (Foto 2 e 3)

Fotografia 2 - Carta com as descrições da prefeitura



Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 3 – Carta com a descrição da Igreja Matriz



Fonte: A autora, 2016.

O outro tipo de carta são as de tamanhos menores contendo uma das quatro (4) opções de figuras de *emoticon*, que são expressões faciais usadas em rede sociais, bastante familiarizadas pelos estudantes (Foto 4). Cada figura possui uma expressão facial que representa um sentimento.

Fotografia 4- As cartas menores representando sentimentos

Fonte: A autora, 2016.

Na foto 4, das cartas menores, da direita para a esquerda temos os seguintes sentimentos representados pelos *emoticon*: Sou indiferente ao lugar, gosto do lugar, não gosto do lugar e por último, não conheço o lugar. O objetivo do uso dessas cartas é verificar qual a ligação dos estudantes com aquele espaço, através das escolhas dos *emoticon* para representar o sentimento em relação ao lugar. Essa parte do jogo requer uma observação atenta das falas dos estudantes sobre os lugares, pois é o momento em que escolhem as cartas dos sentimentos. Como só podem escolher uma carta por equipe, os jogadores necessitam conversar entre si. Dessa forma, esse é o momento do jogo em que as emoções dos estudantes são investigadas.

Sobre as regras do jogo, é possível jogá-lo em duplas ou em equipes, de acordo com avido à quantidade de alunos nas turmas, o jogo foi organizado em duas equipes. O objetivo é que as equipes percorram todas as casas do tabuleiro, sendo a equipe vencedora aquela que chega primeiro na última casa, completando o percurso total do tabuleiro. (Foto 5)

Fotografia 5 - Jogo da “GeoCultural” tema: a cidade de Itaguaí-RJ

Fonte: A autora, 2016.

Cada equipe possui um pião representando os seus jogadores, podendo-se jogar em até quatro equipes. A equipe a iniciar o jogo, deve jogar os dados e “caminhar” o número de casas no tabuleiro de acordo com o número retirado no dado. Em seguida, escolher dentre seus jogadores um para retirar a primeira carta do monte de cartas maiores e ler a dica sobre o lugar para os demais jogadores da mesma equipe, a fim de que adivinhem o lugar da cidade que está representado na carta. Caso os jogadores da mesma equipe não saibam qual o lugar a

partir da dica, a chance de acertar passa para a equipe oponente. Caso não acertem, a vez retoma a equipe anterior e então são lidas as outras informações acerca do lugar. Até o momento em que uma das equipes consiga acertar corretamente o lugar. Os alunos da equipe vencedora dessa jogada, devem conversar entre si e chegar a um consenso sobre qual a melhor carta que representa os sentimentos do grupo em relação ao lugar. Seguidamente os procedimentos de jogar o dado e a retirada de cartas continuam até que uma das equipes chegue ao objetivo final.

Durante a prática do jogo foi perceptível a mudança de comportamento por parte dos educandos. Ao apresentar a proposta à maioria dos estudantes se mantiveram apáticos com pouco ou nenhum entusiasmo para conhecer o jogo. Porém, à medida que o jogo foi sendo arrumado e as regras foram expostas, compreenderam que era sobre a cidade de Itaguaí e foram demonstrando mais animação e interesse em participarem da atividade. (Foto 6)

Observam-se nas fotos 6, 7, 8, 9 e 10 os diferentes momentos em que os estudantes interagiram e jogaram.

Fotografia 6 – Início do com a apresentação das regras

Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 7 – Os alunos forma se aproximando e querendo conhecer o jogo

Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 8 - Durante o jogo, momento em que quase todos estavam entretidos na atividade

Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 9 – Momento em que todos os estudantes estavam entretidos

Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 10 – Os estudantes tentando reconhecer os lugares

Fonte: A autora, 2016.

O “Jogo da GeoCultural” possui sua contribuição no âmbito do estudo da cidade e da cultura local, no sentido que valoriza os conhecimentos dos educandos sobre a cidade e suas experiências e relações com o local, suas emoções. Ao mesmo tempo em que promove outro olhar dos educandos acerca de lugares do seu cotidiano ou mesmo destacando outros lugares não muito conhecidos por eles na cidade.

Percebe-se que os educandos se identificaram com a prática, por ser sobre a cidade em que vivem e por ser um jogo, já que os mesmos possuem contato com jogos e os percebem como brincadeiras. No entanto, na prática educativa o jogo não foi considerado como um “passatempo”. Quando se aborda o jogo como prática educativa deve-se levar em consideração o conhecimento, a dinâmica de funcionamento e o grau de utilidade que esse jogo servirá aos educandos. O intuito da prática do jogo na sala de aula é motivá-los a estudar de forma mais prazerosa, instigando a curiosidade e não o aprendizado através da obrigação. O jogo ainda promove a associação entre teoria e prática que ocorre enquanto jogam.

Quando questionados sobre a prática do jogo os educandos salientaram que gostaram muito, pois puderam conhecer alguns lugares que não conheciam na cidade e pensaram sobre os lugares que frequentam. Gostaram de identificar os lugares, através das dicas das cartas o que demonstra haver correlação entre seus próprios conhecimentos e o jogo. Despertando uma satisfação por parte dos educandos quando percebem uma resposta positiva entre seus conhecimentos e o jogo.

Através do jogo foi possível abordar os conceitos de lugar, cidade, paisagem e bairro, junto aos educandos numa perspectiva da geografia cultural de forma que os seus sentimentos acerca dos diferentes espaços fossem valorizados.

3.1.2 História em quadrinhos - HQ

A prática direcionada para o 7º ano denominada de “Um dia na minha cidade”, foi elaborada de acordo com o conteúdo do currículo mínimo do Rio de Janeiro do 7º ano que possui como tema de estudo o Brasil ao longo de todo ano letivo. O objetivo da atividade é de que os educandos possam representar a sua relação com a cidade por meio da elaboração de histórias em quadrinhos - HQ. Para isso, foi utilizado o livro “O Alienista” de Machado de Assis adaptado na linguagem de História em Quadrinhos para que os estudantes conhecessem a obra e se familiarizassem com a linguagem de HQ.

A HQ é uma linguagem e enquanto tal possui símbolos e significados, portanto, ao criar a sua história em quadrinhos os alunos refletem sobre si mesmos e a maneira como compreendem a sociedade. Desta maneira, proporciona possibilidades de aprendizagem, pois coexiste a linguagem visual e a escrita. No entanto, sua valorização não se restringe apenas aos aspectos literários e de artes plásticas, mas se torna importante também no sentido pedagógico, já que possui um caráter interdisciplinar, incluindo sentidos sociais, históricos, culturais e ideológicos.

Inicialmente a HQ surge como tiras de jornal, depois passa ao público infantil e juvenil, aumentando posteriormente sua variedade e público, até adquirir o formato de revistas. Viana (2015) aponta que há uma desvalorização das HQs na academia, sendo considerada uma linguagem marginal. No entanto, a partir da incorporação das HQs nos PCN's como uma linguagem a ser abordada na educação básica, ocorreu um movimento crescente de estímulo ao uso em livros didáticos, revistas, provas de concursos públicos e etc. Atualmente há a existência da sociologia das HQs como uma subdivisão da sociologia da comunicação ou da sociologia da arte, como um campo de investigação.

O uso da HQ como recurso didático vai para além de uma aula lúdica, é um valioso agente de reelaboração de conhecimentos e construção de competências artísticas, científicas e linguísticas. Explora a criatividade, promovendo uma aprendizagem mais abrangente, de acordo com o conceito de inteligência múltiplas de Hodward Gardner (1983). As histórias em quadrinhos são atrativas para os alunos, pois em muitos casos, fazem parte do seu cotidiano. Desde muito cedo, os jovens são apresentados as HQ, sobretudo da turma da Mônica criação do desenhista Maurício de Souza. A Turma da Mônica possui como personagens crianças o que faz com que os alunos se identifiquem mais facilmente.

Durante a leitura do livro "O Alienista" de Machado de Assis em HQ, os elementos que compõem essa linguagem foram explicitados, sendo indicado pelos estudantes que já havia sido trabalhada nas disciplinas de Português e Literatura, o que facilitou para o entendimento e interesse dos mesmos. Como por exemplo, a organização da história em quadros, a estrutura e o formato das falas, as onomatopeias e etc. Em seguida, foram destacados alguns trechos da obra em que o autor descreve a cidade ou representa alguma ideia do autor sobre a cidade. A obra foi contextualizada com os estudantes e surgiram afirmações como *"Ah, por isso que a biblioteca se chama Machado de Assis."* Muitos estudantes não sabiam que se tratava de um dos maiores autores brasileiros.

Essa contextualização da obra com a cidade foi importante para que os educandos também pudessem se compreender como produtores de conhecimento e de valorização dos seus saberes, através de suas histórias.

Sobre a importância do contexto no estudo Freire (1981, p. 9) aponta que:

> É perceber o conhecimento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo de estudo e outras dimensões afim do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever- tarefa de sujeito e não de objeto. Dessa maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.

Nesse momento os educandos fizeram conjecturas sobre os motivos da cidade ter sido escolhida como cenário da história, pois não havia, segundo eles, nada de atrativo. Refletiu-se acerca do período histórico em que supostamente a história havia se desenrolado e como a cidade apresentava-se atualmente.

A partir da leitura, compreensão e manuseio da HQ foi proposto aos estudantes que elaborassem suas próprias histórias em que retratassem ao menos um dia na sua cidade, poderiam estar incluídas atividades que gostavam de realizar e/ou atividades que realizam cotidianamente na cidade. Algumas limitações ocorreram à medida que nem todos os educandos se envolveram com a mesma intensidade na elaboração das HQs, pois alguns indicavam não serem bons desenhistas. Ou simplesmente, afirmaram não gostar de desenhar. Interessante notar que a princípio alguns alunos apresentaram rejeição e receio quanto a elaborarem suas histórias, porém observando as histórias de outros colegas, passaram a desenvolver a atividade, com o intuito de comparar junto aos demais colegas de classe as suas produções e histórias. Confrontando por exemplo, se o colega de classe havia escolhido jogar futebol ou soltar pipa, ir a Igreja ou ao mercado.

A foto11 é o primeiro momento, em que os alunos estavam sendo familiarizados com a linguagem da HQ.

Fotografia 11 - Apresentando a linguagem de HQ para os educandos

Fonte: A autora, 2016.

A atividade de desenvolver uma HQ possibilita trabalhar com a representação do lugar e a memória afetiva que os educandos possuem com os espaços da cidade. Sendo interessante a possibilidade de explorar a memória junto ao lugar onde ocorrem suas vivências cotidianas, através de uma prática pedagógica que permita um maior envolvimento dos educandos com o seu lugar de origem e, portanto, com sua história de vida.

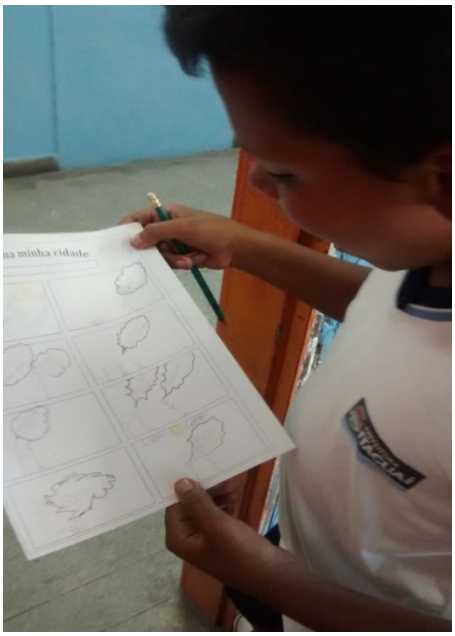
É perceptível a desvalorização de alguns estudantes quanto aos seus trabalhos e suas criações. Surgiram afirmações deque não sabiam criar histórias e de que não possuíam aptidão para desenhar. No entanto, pode-se verificar através da análise das produções dos educandos que muitos possuem dificuldades em escrever, com vários erros de ortografia e por isso, preferindo histórias curtas, com poucas falas e mais onomatopeias. Constatou-se a insegurança em escreverem suas ideias e, portanto, alguns estudantes prefeririam somente fazer os desenhos.

Abaixo são dois estudantes que estavam motivados a produzir suas histórias: (Foto 12 e 13)

Fotografia 12 - Educando elaborando HQ

Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 13 - Estudante apresentando sua HQ



Fonte: A autora, 2016.

Durante as práticas pedagógicas realizadas o foco estava na participação do educando, na sua atuação, seja na elaboração das histórias ou na participação durante o jogo. Buscou-se a ruptura com práticas que compreendem o estudante como mero receptor do conhecimento. Optou-se por práticas em que o educador realizava o papel de mediador do conhecimento, acerca da relação entre os conteúdos curriculares prescritos, a construção de conceitos geográficos, através de uma concepção pedagógica crítica, baseada na vertente da geografia cultural.

É perceptível como práticas pedagógicas que permitam a maior autonomia e participação dos educandos na construção do conhecimento tornam o processo de ensino aprendizagem mais atrativo. Na primeira atividade voltada para o 6º ano os educandos apresentaram grande empolgação. Havendo uma competição na tentativa de descobrirem quais eram os lugares do jogo. Nessa atividade através das cartas com as fotografias dos lugares foi possível também compreender a mobilidade que os educandos possuem na cidade.

Em geral, os educandos se envolveram na elaboração das Histórias em Quadrinhos-HQ, mesmo aqueles que haviam afirmado que não sabiam desenhar, à medida que outros colegas iam produzindo as suas histórias, os que aparentemente não estavam interessados passavam a participar. Nessa atividade foi perceptível a grande dificuldade com a escrita, por mais que os alunos sejam alfabetizados e uma resistência em produzir suas próprias histórias. Apesar de serem alunos do 7º ano do ensino fundamental, que já deveriam ser alfabetizados.

Para Cavalcanti (1998) que reflete sobre a geografia escolar, os conceitos geográficos devem ser articulados à realidade vivida pelo aluno. Indica que a representação social dos alunos e a articulação aos conceitos são importantes para que o estudante perceba o significado de se estudar Geografia, além da importância do aluno como sujeito na construção de conceitos. Portanto, o desenvolvimento de tais práticas pedagógicas teve como tentativa atuar nesse sentido.

Percebe-se que práticas pedagógicas que permitem mais liberdade e autonomia dos educandos provocam um maior envolvimento dos mesmos. Tornam-se produtores do conhecimento e não meros reprodutores de atividades muitas vezes enfadonhas. Tais práticas pedagógicas ajudam a pensar a concepção de currículo que se tem, evidenciando a necessidade de novas construções curriculares, embasadas em outros projetos de sociedade e novas relações com a cultura.

3.2 **O trabalho de campo na perspectiva da Geografia Cultural**

> A infância para passear é uma reivindicação permanente, um outdoor estampado na testa de milhares de meninas e meninos. Botar os pés no chão e sair por aí conhecendo os lugares: andado, olhando com admiração e medo a loucura das construções adultas, sentindo o cheiro das árvores e da fumaça das fábricas, tateando vitrinas como muros impenetráveis, ouvindo o rugir dos sapatos apressados nas horas de pique das praças centrais. Todavia, como diz Rubem Alves, a infância é uma coisa inútil, assim como tudo mais nesta sociedade da produção e do consumo, onde a criança só vale enquanto promessa de boa fortuna (SOUSA NETO, 2008, p. 64).

A prática do trabalho de campo é recorrente nas pesquisas geográficas, inclusive inúmeras pesquisas contribuíram para a formação da Geografia enquanto ciência. No período de predominância da Geografia tradicional, o trabalho de campo era baseado na observação e na descrição dos elementos das paisagens e, portanto, numa prática descritiva sem o teor crítico dos processos sociais. Atrelava-se à dominação e exploração de territórios, através do estudo das monografias. A partir da perspectiva da geografia crítica, o trabalho de campo ganha outros contornos com o desenvolvimento do olhar atento às contradições sócio espaciais, além de um viés mais crítico e político das questões sociais e, por último, adquire um caráter também de militância (LACOSTE, 1985).

Dirce Suertegaray (2002) aponta que o procedimento de campo não é exclusivo da Geografia, outras ciências também se utilizam da prática do campo. No entanto, para a

Geografia, o campo é fundamental, assim como as escolhas entre diferentes formas de pesquisar através de um trabalho de campo, que imprimem práticas diferentes dando origem a diferentes geografias. Por esse motivo, é imprescindível pensar como conduzir o trabalho de campo dentro da Geografia. De igual maneira, é necessário refletir como utilizar os instrumentos de pesquisa que vão auxiliar a leitura do campo, pois os instrumentos e as novas tecnologias são os meios de trabalho, mas não um fim em si mesmo, havendo a necessidade de serem feitas análises geográficas a partir do uso desses instrumentos. Portanto, a atividade de campo é complexa e processual.

Ao longo da história do pensamento geográfico, o âmbito da cultura passou por importantes modificações, uma delas foi o surgimento de um campo específico de estudo, denominado de geografia cultural. Paul Claval (2014) aponta que desde Heródoto os geógrafos se preocupam sobre a diversidade de povos e suas culturas. Sendo a geografia humana o campo da Geografia que estuda a distribuição dos homens, de suas atividades e as obras dos homens sobre a superfície terrestre, "(...) o geógrafo debruça-se sobre os laços que os indivíduos tecem entre si e as maneiras como instituem a sociedade, como a organizam e a identificam ao território no qual vivem ou com que sonham" (CLAVAL, 2014, p.19).

De acordo com Corrêa (2014), a geografia cultural é considerada um subcampo da Geografia e difundiu-se a partir da Europa, possui seus pilares na Geografia francesa através das obras de Vital de La Blache (1845-1918), a partir do estudo do conceito de gênero de vida. No entanto, é através da Geografia norte-americana, tendo como um dos seus expoentes Carl Sauer (1889 –1975), que adquire uma identidade, com o estudo do conceito de paisagem cultural e o desenvolvimento da Escola de Berkeley (1925-1975), nos Estados Unidos.

A prática de campo foi amplamente utilizada na chamada geografia física, desde a formação da ciência geográfica. Já o trabalho de campo na perspectiva da geografia cultural, inicialmente estava atrelado aos estudos etnográficos que se remetiam às comunidades isoladas e distantes. Sendo essa uma das principais críticas à Escola de Berkeley pelos geógrafos vinculados à geografia teorética-quantitativa, de que havia pouco interesse numa visão pragmática e a ênfase no estudo de sociedades tradicionais (CORRÊA, 2014). A mesma crítica ocorreu com os estudos das identidades culturais, na Antropologia, com o grande interesse atrelado às sociedades tradicionais, cada vez mais raras, com o desenvolvimento da sociedade urbano-industrial.

Portanto, com o advento das transformações tecnológicas, que imprimiram mudanças nas sociedades e a expansão de um modelo de sociedade urbano-industrial, os estudos acerca da identidade cultural se reformularam e passaram a investigar também as identidades

culturais no ambiente urbano. Assim como a geografia cultural, que passou por renovações a partir da década de 1970, esse processo de renovação se fez no contexto de valorização da cultura, denominado de “virada cultural”. Priorizou as mudanças em escala mundial, ressaltando a dimensão cultural dos processos em ação, redefiniu o conceito de cultura, que necessita ser explicado, não estando acima, nem externo aos indivíduos. Desta forma, a cultura passa a ser vista como um reflexo, uma mediação e uma condição social.

> A cultura, por outro lado, se é considerada como sendo o conjunto de saberes, técnicas, crenças e valores, este conjunto, entretanto, é entendido como sendo parte do cotidiano e cunhado no seio das relações sociais de uma sociedade de classes. Esta redefinição de cultura coloca-a como dotada de um sentido político, no qual a noção gramsciana de hegemonia cultural e as expressões política cultural e produção cultural estão associadas (MITCHELL, 2000 *apud* CORRÊA; ROSENDAHL,2014, p. 13).

Atualmente, ainda são escassas as pesquisas sobre ensino de Geografia na perspectiva da geografia cultural, constituindo-se um campo pouco trabalhado na linha de ensino, necessitando de mais atenção e importância. Em referência à prática do trabalho de campo, as pesquisas são ainda mais escassas, como já referenciado anteriormente. Segundo Castro (2008), nos espaços educacionais de ensino básico, falta uma maior valorização da geografia cultural, a própria abordagem da geografia cultural necessita de uma maior consistência metodológica. Em contrapartida, desponta-se como uma possibilidade de leitura da realidade de forma escalar, perpassando pelas escalas global, nacional, regional e local. Dessa forma, a perspectiva da geografia cultural se destaca como um campo em expansão e potencial para análises geográficas da contemporaneidade.

Na perspectiva do ensino de Geografia, o campo é fundamental para a conexão dos conteúdos escolares e a realidade, tornando significativo aos educandos o estudo de determinados assuntos, quando confronta os conceitos apreendidos em sala de aula com a realidade vigente. Além disso, desperta o olhar para a realidade ao redor, ao mesmo tempo em que possibilita conexões com o macro e o todo da realidade complexa; aponta para o educando que os saberes passados na escola não surgem de forma espontânea, mas sim do olhar atento e investigativo da realidade, produzido por pessoas comuns. Ou seja, o trabalho de campo no ensino de Geografia permite que os estudantes produzam saberes e valorizem o cotidiano como objeto de estudo.

A prática do trabalho de campo possibilita levar os alunos a entender a paisagem cultural, que pode ser concebida como a junção dos aspectos naturais e os construídos pelos homens num determinado espaço. Compreende-se que a vivência de trabalhos de campo nas

aulas de Geografia pode ser um importante aliado do educador para a construção do olhar geográfico junto aos estudantes, pois envolve a identificação e a interpretação *in loco* de fenômenos e conceitos estudados em sala de aula, nas diversas áreas do conhecimento. Portanto, através da prática do campo é possível a retomada de conceitos chaves da Geografia, como lugar e paisagem, ao mesmo tempo em que outros conceitos como território e territorialidade podem ser aprofundados.

Em seguida, realizou-se o trabalho de campo com os estudantes das turmas 6º e 7º anos do ensino fundamental do Colégio Municipalizado Prefeito Vicente Cicarino- CIEP 300, para que em campo pelo espaço urbano, fossem verificados quais os elementos são entendidos por eles como elementos culturais da cidade. A partir da análise da produção textual dos alunos foram elencados os seguintes lugares para a elaboração do roteiro do campo:

1º)Ponto: Chafariz;
2º)Ponto: Teatro Municipal;
3º)Ponto: Rua do Calçadão;
4º**)Ponto:** Casa de Cultura;
5º)Ponto: Biblioteca Pública
6º)Ponto: Espaço da Expo-Itaguaí.

Consideram-se os elementos culturais da cidade como os espaços em que é perceptível a manifestação cultural das pessoas que vivem e/ou viveram na cidade, através tanto do uso material quanto do uso simbólico do espaço. Os elementos culturais são tanto os espaços tombados, como de patrimônio cultural da cidade, quanto aqueles elucidados ou indicados pelos estudantes.

O trabalho de campo inicia-se no momento em que ocorre a saída da escola. De imediato, os educandos foram orientados observar a paisagem ao redor e ao longo do trajeto. Compreende-se que o conceito de paisagem é polissêmico e faz parte do pensamento geográfico ao longo de sua trajetória, sendo abordado de diferentes formas dentro da Geografia. Utiliza-se o conceito de paisagem na perspectiva da geografia cultural, que após períodos de renovação a encara como um texto, a paisagem como texto a ser decifrado (RIBEIRO, 2014).

O primeiro ponto de parada ocorreu no antigo chafariz da cidade, como se pode observar na fotografia 35, localizado na Rua General Bocaíuva, que é a continuidade do “calçadão”, uma parte da rua onde há intenso comércio. Esse chafariz data de 1847, período

em que a família real morava no Brasil, construído para abastecer de água os viajantes que realizavam o trajeto pelo caminho da Estrada Real. O ‘Caminho do Ouro’ ou ‘Estrada Real’ era o percurso construído através da mão-de-obra escrava para que viajantes, aventureiros e desbravadores fizessem a busca de ouro na região que passou a ser chamar de Minas Gerais. Esse trajeto ligava as regiões de mineração aos escoamentos nos portos do Rio de Janeiro e Paraty.

Atualmente, a rua onde se localiza o chafariz se configura como umas das principais da cidade, assim como na época do Brasil-Império. Portanto, além de uma importância para a história local do crescimento da cidade, há uma contribuição para a história de ocupação da região entre os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, bem como de importância para o desenvolvimento do ciclo econômico do ouro no Brasil.

Fotografia 14 – Primeiro ponto de parada: o antigo chafariz da cidade

Fonte: A autora, 2016.

Nessa primeira parada, alguns estudantes afirmaram: *“Ah, já passei aqui. Para que serve isso?”*. Alguns afirmaram surpresos: *“Ué, isso saí água!”*. Contrariando a ideia de que os educandos poderiam rejeitar a proposta de análise da paisagem do centro urbano, por supostamente ser conhecido, os alunos demonstraram expressões de contentamento e fascínio ao “descobrirem” o que significava aquela estrutura que destoa dos outros elementos da paisagem do ambiente urbano. Fizeram conjecturas sobre a cidade e a formação do território brasileiro, recordando as aulas de História e Geografia, através dos ciclos econômicos que o país havia passado. Inferiram sobre a existência de construções antigas, de casarões que

seriam pertencentes ao período da história imperial. Foi possível compreender que, por parte dos estudantes, as realidades de passado e presente começavam a se interligar, revelando o momento da aprendizagem significativa dos estudantes, em que a teoria vista em sala é constatada na prática.

De acordo com Cavalcanti (1998, p.89), numa tentativa de ultrapassar a ideia de lugar como simples localização espacial absoluta, na geografia humanística, lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço vivido, experienciado. Porém, não pode ser somente explicado pelo seu cotidiano. Nesse momento, foi perceptível que para os alunos foi estabelecida uma relação com o lugar e, para outros, essa relação já havia sido experienciada. Aquela estrutura, a princípio intrigante, passa a ter com os estudantes uma relação que fora vivida em campo.

Em seguida, foi dirigido a pé ao segundo ponto do roteiro, o Teatro Municipal, na fotografia 15, localizado no alto de um morro, onde é possível ver uma parte da cidade. Há um número considerável de eventos ao longo do mês, com artistas locais e diversos artistas de outras regiões. Alguns estudantes, apesar de saberem da existência do teatro, nunca assistiram peças ou espetáculos. Outros, porém, já conheciam por terem feito cursos de teatro aberto à população.

Fotografia 15 – Teatro Municipal da cidade

Fonte: A autora, 2016.

Em continuidade ao campo, percorreu-se o caminho em direção ao “calçadão” de Itaguaí, passando pela praça central da cidade, lugar assinalado pelos estudantes como importante para a realização de eventos, por exemplo, as campanhas políticas (Foto 16). O

“Calçadão de Itaguaí” é a continuação da Rua General Bocaiúva no sentido oposto ao chafariz, é interditada para o trânsito de carros, sendo livre somente para o trajeto de pedestres. Nesse ponto, realizou-se uma parada para análise da paisagem urbana, em que os educandos puderam inferir sobre as mudanças na paisagem, o fluxo de pessoas, os serviços e o comércio local, que se apresenta intenso durante a semana. Foi possível compreender que, para os estudantes, o movimento da vida na cidade, a aquisição de mercadorias, produtos e serviços ocorrem no “calçadão”, se configurando no lugar de resolução das questões da vida cotidiana. Através das falas e expressões deles, foi observada a sua forte experiência com o lugar.

Fotografia 16 – Parada no “Calçadão de Itaguaí”

Fonte: A autora, 2016.

A Casa de Cultura foi o quarto ponto de parada, todos os estudantes já a conhecia, porém poucos haviam visitado suas dependências (foto 17). A maioria dos educandos não sabia o que acontecia nesse espaço e se podiam ter acesso ou não à visitação. No interior da Casa de Cultura, há exposições de obras de artistas locais e uma exposição permanente em que é possível conhecer um pouco da história do município e alguns personagens considerados ilustres para a memória da cidade. Nesse momento, travou-se uma discussão de quem seriam aquelas pessoas e de qual seria a importância delas de fato na cidade, ou seja, o lugar destinado à perpetuação de uma história oficial, não é conhecido pelos estudantes da

rede municipal. Compreende-se que a história oficial claramente não é a mesma história vivida pelos estudantes.

Fotografia 17 – Ponto de parada Casa de Cultura

Fonte: A autora, 2016.

O quinto ponto de parada foi a Biblioteca Municipal da cidade onde há um acervo razoável e um contexto histórico de recebimento dos primeiros livros do Imperador D. Pedro II, contando com obras raras como “Os Miseráveis” do autor Vitor Hugo. Essas obras foram encontradas inclusive em péssimo estado de conservação (Foto 18). Junto ao espaço da biblioteca, há algumas salas de aula em que acontecem oficinas de desenho, artesanatos e atividades culturais. Durante o campo, estavam ocorrendo oficinas com argila e artesanato. No espaço da biblioteca, realizava-se um sarau com pessoas do projeto da terceira idade, o que foi bem interessante para os alunos observarem.

Fotografia 18 – Educandos na entrada da Biblioteca Municipal Machado de Assis

Fonte: A autora, 2016.

Na análise sobre as paisagens ao longo do campo, o conceito de paisagem enquanto material e imaterial da cultura, quando analisada no âmbito da cidade, acaba por interligar a discussão de patrimônio histórico e cultural. O chafariz, o Teatro Municipal, a Casa de Cultura e a Biblioteca no Município de Itaguaí são considerados, pela prefeitura, como patrimônios culturais da cidade. No Brasil, a discussão de patrimônio histórico e cultural está em voga e passou também por transformações desde sua criação em 1937 até a década de 1970, quando houve a incorporação de novos atores na construção do conceito de patrimônio, além da incorporação da visão escalar local e nacional, ao longo da história.

> O patrimônio a ser reconhecido deveria ser aquilo que as pessoas valorizavam e não apenas o que ditavam os cânones artísticos e a história oficial. Aos poucos há uma transformação no próprio discurso de justificação da ideia de patrimônio. Antes preso à ideia de identidade nacional, o patrimônio caminha no sentido de incluir a ideia de desenvolvimento sustentável, justificando práticas econômicas e a sobrevivência de populações pobres, marginalizadas e/ou tradicionais a partir da valorização de sua cultura (RIBEIRO, 2014, p.76).

De acordo com Ribeiro (2014), a noção de patrimônio deve estar ligada “para quê e para quem serve o patrimônio?”. Essa noção deve ser a norteadora, quando o patrimônio é trabalhado no ensino. Quando se pesquisa, junto aos alunos, sobre a sua identidade cultural na cidade, suas ideias de pertencimento e identificação, a Casa de Cultura e o Teatro são

apontados como espaços de cultura, porém a maioria dos alunos não os conhecem, não frequentam, nem nunca frequentaram. Portanto, constata-se que na busca por uma identidade da cidade, mediante aos órgãos gestores, prevalece ainda uma visão oficial, que em nada reflete a identidade dos alunos, que vivem na cidade.

Quando os alunos interpretam a paisagem, reconhecendo os contextos históricos anteriores e fazem interligações com outras áreas de estudo e alusões a outros processos históricos, veem a paisagem como um texto e, portanto, "sabemos que a paisagem, a forma de observar e se relacionar com o espaço são um aspecto fundamental da construção identitária dos grupos e de construção de identidades sociais" (RIBEIRO, 2014, p.84).

O sexto e último ponto de parada do trabalho de campo ocorreu ao longo da linha férrea, com vista para o espaço onde se realiza a exposição agropecuária, industrial e comercial de Itaguaí: a Expo de Itaguaí (Foto 19). Ficou evidente, através dos relatos, que para eles existem dois espaços bem delimitados na festa, um com os shows e outro com os produtos agrários, pecuários e industriais, que no ponto de vista deles, apresentam menor importância na festividade. Essa divisão, na percepção dos alunos, possui uma estreita ligação com as suas identidades culturais com a festa.

Fotografia 19 – Ponto de parada na linha férrea em frente ao local da Expo-Itaguaí

Fonte: A autora, 2016.

Segundo Araújo e Haesbaerth (2007), a cidade é um espaço ocupado ao mesmo tempo pelo trabalho produtivo, pelas obras e pelas festas:

> Esse processo de mercantilização da cultura tem tido um rebatimento especialmente nas cidades, desencadeando investimentos nas políticas de revitalização de centros históricos e na organização de festas- que têm assumido a características de grandes espetáculos-reafirmando, desse modo, particularidades/singularidades regionais e locais, o que implica uma (re) elaboração das identidades que, não raramente, são vendidas no mercado de cidade (ARAÚJO; HAESBAERTH, 2007, p.69).

A dimensão identitária das festas, a festa como produção social que gera produtos, tanto materiais como comunicativos, e principalmente a produção de uma identidade. Portanto, compreende-se que a percepção dos estudantes sobre a divisão da festa em dois ambientes distintos, reflete a identidade que é a local e a identidade que é reelaborada com a festividade do espetáculo:

> A festa é uma produção do cotidiano, uma ação coletiva, que se dá num tempo e lugar definido e especial, implicando a concentração de afetos e emoções em torno de um objeto que é celebrado e comemorado e cujo produto principal é a simbolização da unidade dos participantes na esfera de uma determinada identidade. Festa é um ponto de confluência das ações cujo fim é a própria reunião ativa de seus participantes. (GUARINELLO, 2001 *apud* ARAÚJO; HAESBAERTH, 2007,p.72)

Enquanto produtora de identidades, a festa assume papel de destaque em várias cidades brasileiras, principalmente a partir das últimas décadas, em que se impõe a necessidade de uma diferenciação no mercado de cidades. “A festa, nesse contexto, tem sido um dos veículos através do qual a identidade local é (re) atualizada e sintetizada.” (ARAÚJO; HAESBAERTH, 2007, p.73.) Portanto, é perceptível a compreensão por parte dos educandos de que há dois segmentos nessa festividade: um voltado para a venda de produtos e outro com predomínio da espetacularização da festa, através dos grandes shows.

No pós-campo, destaca-se junto aos educandos a valorização da relação entre teoria e prática. No âmbito das identidades culturais com o lugar e a paisagem é necessário que laços sejam criados e/ou percebidos pela escola na busca por uma consolidação das ideias de pertencimento e de representatividade dos alunos no ambiente escolar e, consequentemente, no ensino de Geografia. Como um retorno à comunidade escolar que foi objeto de estudo para a pesquisa, o trabalho de campo aparece como uma prática imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, passando a incorporar o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), para que outros educandos possam também vivenciá-las.

É perceptível que ao longo do campo a aprendizagem dos educandos se torna mais significativa. É perceptível através da fala dos educandos a sua relação ou não com os lugares. Dessa forma, torna-se possível compreender como as práticas propostas para a compreensão das identidades culturais dos educandos com a cidade podem contribuir para a análise da

cultura no município de Itaguaí e o quanto a construção de um currículo sobre Itaguaí necessita ser efetivada.

4 O ESTUDO DO "LUGAR" DA CULTURA NO MUNICÍPIO DE ITAGUAI: ELEMENTOS PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA E A IDENTIDADE CULTURAL

Pretende-se, nesse capítulo, compreender o município de Itaguaí, através de um olhar com contribuições da geografia cultural, identificando os elementos culturais da cidade por meio dos processos históricos, sociais e espaciais são permeados pela cultura. A cultura é produto material e imaterial das organizações sociais, sendo assim, intenta-se analisar as heranças espaciais, enquanto memória herdada de organizações precedentes, à luz dos conceitos de paisagem e lugar que são conceitos chaves da ciência geográfica.

Esse tema, também dentro da ciência geográfica, tem como objetivo entender o espaço, que muitas vezes é concebido a partir do seu viés material. Porém para uma análise significativa do espaço não se deve encerrar somente a materialidade, e sim, expandir outros caracteres, entre eles os subjetivos, abstratos e simbólicos. Assim também, deve-se pensar a escola e o ensino de Geografia para além do material, mas pensar como a cultura permeia a construção dos conceitos e conteúdos para que os estudantes possam analisar como suas identidades culturais são parte da construção espacial e do lugar vivido.

Interessante se deparar com a obra de Machado de Assis, "O Alienista" (1979), ao pesquisar sobre Itaguaí, pois nesta obra realiza-se uma crítica à ciência positivista e toda a sua história se desenrola no município. Esta obra literária é considerada um dos símbolos da cidade, havendo também outras literaturas em que o enredo ocorre no mesmo município. Nesse sentido, cabe a indagação: Quem elencou a obra de Machado de Assis, como símbolo da cidade? Essa obra é considerada um símbolo somente nos documentos oficiais e no *site* da prefeitura? Conhece a sua população a existência de tal símbolo? Quais são os símbolos que a população elege como representativo da cidade? Quem e como se determinam os símbolos de uma cidade? O que os estudantes do município elegem como símbolo da cidade? Esses e outros questionamentos nos levam à reflexão do papel do ensino de Geografia para a compreensão da identidade cultural dos alunos no município de Itaguaí, devido à ligação entre símbolos e construção de identidades. O que denota relações de saberes e poderes na construção de identidades culturais.

O município, assim como outras regiões do Brasil, incialmente era ocupado por povos autóctones, vindo de ilhas próximas. Posteriormente foi povoado pela Congregação Jesuítica, da Igreja Católica, passando por inúmeras transformações desde município "abandonado",

desvendado em seu hino, até ser valorizado por suas riquezas e belezas naturais. Desta forma, serviu de terra natal também para pessoas consideradas “ilustres” e ícones da história oficial do Brasil, como Barão de Tefé e Quintino Bocaíuva, até a chegada do momento atual, em que o município se destaca por possuir um grande Complexo Industrial.

Assim, pretende-se neste capítulo, compreender o município de Itaguaí, através de um olhar com contribuições da geografia cultural, identificar os elementos culturais da cidade ao entender que os processos históricos, sociais e espaciais são permeados pela cultura, para pensar uma proposta curricular que possibilite a discussão da identidade cultural.

4.1 **O município a partir da leitura da geografia cultural**

Nesta pesquisa considera-se a cultura um elemento determinante para a compreensão do objeto estudado, que é a identidade cultural espacializada na cidade. Porém, não é o único, já que no espaço, os elementos estão interligados por vezes pelas condições econômicas, sociais e políticas que podem influenciar e ser influenciados por aspectos culturais. Nas discussões do que seria mais relevante para a Geografia, sempre há infindáveis controvérsias sobre o que é mais determinante, se é a cultura, o poder ou as relações econômicas, de quais seriam os imperativos para a organização da vida em sociedade.

O termo Cultura é polissêmico e discutido por diversos autores, entre eles Roque de B. Laraia (1986). Ainda de acordo com o autor, o conceito de cultura passou por constantes transformações, por esse motivo aborda os antecedentes históricos do conceito, o seu desenvolvimento ao longo do tempo e como a cultura opera, ou seja, como influencia os modos de vida em sociedade. O conceito de cultura utilizado atualmente foi definido por Edward Taylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que seria uma síntese dos termos germânicos *Kultur*, que era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, e, a palavra francesa *Civilization* que se referia principalmente às realizações materiais de um povo.

O conceito de *Culture*, “em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TAYLOR *apud* LARAIA, 1986, p. 25). Para Laraia (1986, p. 25), “com essa definição Taylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de

aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos".

No entanto, o autor salienta que na realidade Taylor formalizou uma ideia que já vinha crescendo na mente humana. Portanto, faz uma retrospectiva dessa ideia que iria se formalizar, passando por John Locke (1632-1704), Marvin Harris (1969), Jacques Turgot (1727-1781) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

De acordo com Laraia (1986, p.27):

> [...] na verdade, as centenas de definições formuladas após Taylor serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito. Tanto é que, em 1973, Geertz escreveu que o tema mais importante da moderna teoria antropológica era o de 'diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais especializado e mais poderoso teoricamente.

Umas das questões sempre presentes na abordagem da cultura é a relação entre ela e o aspecto biológico, no entanto, em 1917, Kroeber acabou de romper todos esses laços, postulando a supremacia do primeiro em detrimento do segundo em seu artigo "O Superorgânico" (*in American Anthropologist*, vol. XIX, nº 2, 1917). Este representou o afastamento crescente desses dois domínios, o cultural e o natural. A preocupação de Kroeber é evitar a confusão, ainda tão comum, entre o orgânico e o cultural (LARAIA, 1986).

Trazendo a discussão para a Geografia, o autor Paul Claval (2014) dá a definição de cultura:

> A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outras escalas, pelo conjunto dos grupos que fazem parte. A cultura é uma herança transmitida de uma geração para outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha no território em que seus mortos são enterrados e seus deuses se manifestaram. Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas consistem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se também sob o efeito das iniciativas e das inovações que florescem em seu meio. (CLAVAL, 2014, p.71).

Portanto, nessa compreensão de cultura não a estabelece como algo fixo e imutável, mas sim fluídico e multifatorial, inter-relacionando aspectos individuais com as relações entre os grupos de pessoas, na coletividade. Parte da cultura como herança de saberes, técnicas e valores que passam de geração para geração. Essa cultura é passada por meio dos códigos que são estabelecidos entre os grupos, sendo um deles o código de comunicação. Através da linguagem são transmitidos os conhecimentos e seu simbolismo de uma determinada sociedade. Por este mesmo motivo, quando há a expansão da escrita e da escolarização

formal, há também uma perda das chamadas culturas tradicionais, ao mesmo tempo que ocorrem alguns dos seus primeiros registros. No entanto, há uma prevalência da cultura escrita ao invés da cultura oral e de uma escolha de um tipo de cultura, principalmente com a intensificação da industrialização e a necessidade de expansão da escolarização para o trabalho fabril.

> O conteúdo de cada cultura é original, mas alguns componentes essenciais estão sempre presentes. Os membros de uma civilização compartilham códigos de comunicação. Seus hábitos cotidianos são similares. Eles têm em comum um estoque de técnicas de produção e de procedimentos de regulação social que asseguram a sobrevivência e a reprodução do grupo. Eles aderem aos mesmos valores, justificados por uma filosofia, uma ideologia e uma religião compartilhadas. Isso se traduz por organizações visíveis das paisagens, cuja análise a geografia cultural se esforça em assegurar (CLAVAL, 2014, p.71).

Todas as repercussões dos aspectos culturais, com o repasse de conhecimentos, valores e técnicas de uma determinada sociedade, ocorrem e criam o espaço, sendo, portanto, visíveis nas paisagens, parte também do objeto de estudo e análise da geografia cultural. No entanto, ainda de acordo com Claval (2001, p.52), a abordagem cultural não se limita à "geografia cultural", constituindo-se num campo muito maior, em que as próprias atividades dos geógrafos fazem parte da esfera cultural e que "(...) é impossível construir uma abordagem científica livre de determinação cultural.”.

No interior da perspectiva da geografia cultural, segundo Claval (2001 p.50-51):

> Não existe uma cultura unificada, pois esta é feita de elementos retransmitidos e reinterpretados permanentemente, o que quer dizer que cada um desenvolve sua própria cultura em função do meio ambiente onde vive, trabalha ou viaja, das dificuldades que encontra e da informação que recebe de fontes próximas ou distantes. Antes de utilizar categorias gerais, como as de cultura africana, americana ou chinesa, é necessário verificar até que ponto essas entidades existem, porque elas são, antes de tudo, construções intelectuais. As pessoas que delas fazem uso devem constantemente ter presentes os perigos potenciais de tais formas de generalização.

As trocas culturais sempre existiram, é compreensível que passem a ocorrer mais intensamente à medida que se intensificam os avanços nos meios de transporte e comunicação, sobretudo a partir do século XX. Atualmente, as trocas, tanto de mercadorias quanto de acesso às diferentes culturas, estão cada vez maiores, o que destaca a impossibilidade de uma cultura unificada. Laraia (1986, p.105) aponta que grande parte dos padrões culturais de um sistema não foram criados por um processo autóctone, porém foram copiados de outros sistemas culturais e completa: “A esses empréstimos culturais a

antropologia denomina difusão. Os antropólogos estão convencidos de que, sem a difusão, não seria possível o grande desenvolvimento atual da humanidade."

Compreende-se que a geografia cultural participa a geografia humana desde meados da década de 1960, porém já havia estudos sobre os fatos da geografia cultural desde finais do século XIX, nas obras de Friedrich Ratzel, Paul Vital de La Blache, Otto Schlüter e Jean Brunhes. Contudo eram vistos a partir do ponto material, por meio dos objetos criados, dos gêneros de vida e das transformações da paisagem. Nesse primeiro momento, os estudos servem como inventários do passado ao invés do presente. "Os fatos da cultura não são analisados sob o ângulo da atividade mental dos portadores da cultura, nem das relações que se desenvolvem entre si em tal ou tal lugar" (CLAVAL, 2001, p.35).

Carl Sauer (2004) explica a diferenciação do que seria a geografia humana e a geografia cultural, sendo a primeira o interesse do homem com seu meio, no sentido de adaptação do homem ao meio físico; a segunda dirige sua atenção para os elementos da cultura material que confere caráter específico à área.

> A geografia cultural implica, portanto, um programa que está integrado com o objetivo geral da geografia, isto é, um entendimento da diferenciação da Terra em áreas. Continua sendo, em grande parte, observação direta de campo baseada na técnica de análise morfológica desenvolvida em primeiro lugar pela geografia física. Seu método é evolutivo, especificamente histórico até onde a documentação permite e, por conseguinte, trata de determinar as sucessões de cultura que ocorreram numa área. Consequentemente, a geografia histórica e a geografia econômica se fundem numa só disciplina, interessando-se a segunda pelas áreas culturais presentes que procedem das anteriores. Não reivindica uma filosofia social como faz a geografia do meio físico, mas direciona seus principais problemas metodológicos para a estrutura de área. Seus objetivos imediatos são dados pela descrição explicativa dos fatos de ocupação da área considerada. Os problemas principais da geografia cultural consistirão no descobrimento do conteúdo e significado dos agregados geográficos que reconhecemos, de forma imprecisa, como áreas culturais, em estabelecer quais são as etapas normais de seu desenvolvimento, em investigar as fases de apogeu e de decadência e, desta forma, alcançar um conhecimento mais preciso da relação da cultura e dos recursos que são postos à sua disposição (SAUER, 2004, p. 25).

Para Claval (2001), com o decorrer do século XX, houve a modernização da Geografia com as aspirações econômicas. Houve uma dedicação à localização de atividades econômicas, supondo que os atores são perfeitamente racionais. Sendo essa uma das críticas à geografia cultural, de que não seria racional. Paralelamente, nesse período, há geógrafos que tentam modernizar os estudos culturais, como Eugen Wirth, alemão e Xavier de Planhol, francês, que consideram essa nova geografia, simplificadora, pois a lógica do comportamento humano não é universal, perpassando por crenças religiosas e filosóficas.

De acordo com Corrêa (2005, p.287), a Geografia, em seu viés cultural a partir dos anos de 1980, é revitalizada ao mesmo tempo em que as diferenças culturais tornam-se mais frequentes. No entanto, o status tradicional da geografia cultural, ancorados na geografia alemã com Passarge e Schlüter, na França com Vidal de laBlache, Brunhes e Max Sorre, sofre renovação nos Estados Unidos com Sauer que impulsionou a geografia cultural e inspirou a Escola de Berkeley, a qual se insurgiu, em meados da década de 1920, ao determinismo ambiental.

Corrêa (2005) destaca a amplitude de temas passíveis de serem tratados culturalmente, mas coloca que atualmente a geografia cultural concentra-se em estudo da paisagem cultural, a evolução cultural espacial, ecologia cultural ou o estudo da ação humana e suas alterações ambientais. Destaca que desde os anos de 1950 e meados dos anos de 1970, até hoje, desenvolveu-se preocupações críticas em relação a aspectos espaciais da cultura. Já no final da década de 1970, torna-se renovada, momento marcado pela “Virada Cultural”.

Com o avanço, no decorrer das técnicas no século XX, sobretudo a partir da década de 50, os estudos culturais foram condenados, pois os processos produtivos acabaram modificando as paisagens e um estudo centrado nos artefatos e na paisagem não dava conta de explicar a complexidade. Influenciou também a geografia cultural que passou a ter um enfoque mais crítico.

A nova geografia cultural está ligada à exploração das "geografias esquecidas" que são as geografias dos grupos religiosos, políticos, étnicos, que buscam representações e legitimações de seus modos de vida. Desde o início da década de 1980, os trabalhos concebidos de acordo com essa orientação de pesquisa descrevem um mundo onde as pessoas lutam por reconhecimento, esforçam-se para ter acesso a territórios seguros e desejam expressar suas preferências. É uma geografia das aspirações, assim como de realidades. Todos os sonhos que os diferentes grupos nutrem não poderão se realizar com recursos limitados, é impossível dar a cada um aquilo com o que sonha. (CLAVAL, 2001, p. 65)

Diferente da geografia cultural do início do século XX, a nova geografia cultural está centrada não mais nos lugares, mas nos homens que agem nos lugares, há uma retomada da cultura dentro da Geografia, através dos seus elementos materiais e imateriais da cultura. Utiliza-se dos conceitos geográficos, a partir da perspectiva da geografia cultural para entender o município é elencar a cultura na tentativa de não perder em conhecimento. Além de evitar uma visão reducionista, materialista e economicista do espaço. Haveria uma perda de qualidade nas pesquisas geográficas, caso negligenciasse o simbólico, que é fundante em todas as relações espaciais.

De acordo com Corrêa (1999), a partir da década de 1970, a geografia cultural surge como um subcampo da Geografia e inúmeros trabalhos e pesquisas são desenvolvidas.

> Reaviva-se o interesse pela dimensão cultural do espaço. A temática é enfatizada em coletâneas como a de Foote, Hugill, Mathewson e Smith (1994) e livros-texto como o de Jackson e Hudman (1990) e Claval (1992, 1997), ao mesmo tempo em que outros refletem os acirrados debates, iniciados na década de 1980, sobre as origens e natureza da geografia cultural: entre os participantes estão Price e Lewis (1993 a, 1993b), Michell (1995, 1996), Cosgrove (1993, 1996), Duncan (1993), Duncan e Duncan (1996) e Jackson (1993, 1996) (CORRÊA, 1999, p.49).

Essa renovação não inclui somente novos temas ou a busca por sistematizar a compreensão da geografia cultural como um subcampo, essa renovação incluiu novas perspectivas para temas antigos, como a paisagem numa perspectiva morfológica Sauer (1925) que passa para uma perspectiva de paisagem-marca e paisagem matriz (BEQUE, 1984, 1990; COSGROVE, 1984, 1989). O mesmo ocorre com o conceito de lugar, que passa a ser erigido em um conceito-chave da Geografia com Relph (1976) e Tuan (1974, 1977), passando-se a distinguir, com o primeiro, lugar e não-lugar. O espaço vivido, expressão cunhada na Geografia francesa, emerge como temática (Frémont, 1976), (CORRÊA, 1999, p.52).

Muitas outras temáticas surgem como, por exemplo, a temática da religião, da percepção ambiental, da identidade espacial e a interpretação de textos (literatura, música, pintura e cinema) e outras foram retomadas. O espaço urbano passa a ser objeto de interesse pelos geógrafos culturais. Ocorre que a temática da geografia cultural amplia-se, assim como a sua renovação ainda não se esgotou (CORRÊA, 1999). A partir da geografia cultural surgem novas áreas de estudo como a geografia feminista, a geografia infantil, algumas partes da g**eo**grafia turística, geografia comportamental, da sexualidade e espaço, das emoções. Incluídos na discussão pós-estrutural e pós-colonialista.

Pensar culturalmente o município é compreender que os aspectos culturais influenciam e estão interligados com aspectos econômicos, sociais, simbólicos e políticos. E, portanto, contribuem para a identidade cultural dos alunos com a cidade.

4.2 **O lugar e a paisagem na geografia cultural do município de Itaguaí: as relações do cotidiano**

Os conceitos de paisagem e lugar são conceitos chaves e norteadores da ciência geográfica, pois eles possuem determinadas significações de acordo com os teóricos que se dispuseram a trabalhar com diferentes concepções ao longo do tempo.

Esses conceitos possuem o sentido de compreender como se configuram as relações humanas no espaço. Portanto, são extremamente importantes quando se pensa neles a partir de uma perspectiva cultural. Compreender o município, a partir desses dois conceitos de paisagem e lugar da perspectiva cultural, significa dar uma valoração a aspectos cotidianos que são constantemente suprimidos numa lógica capitalista de lucratividade. Quando as relações simbólicas e imateriais são valoradas estamos no caminho de novas racionalidades. Como também permitir a compreensão espacial da identidade cultural dos estudantes.

No âmbito da geografia cultural, Claval (2007) aborda a paisagem como:

> A paisagem traz a marca da atividade produtiva dos homens e de seus esforços para habitar o mundo, adaptando-o às suas necessidades. Ela é marcada pelas técnicas materiais que a sociedade domina e moldada para responder às convecções religiosas, às paixões ideológicas ou aos gostos estéticos dos grupos. Ela constitui desta maneira um documento-chave para compreender as culturas, o único que subsiste frequentemente para as sociedades do passado. As crianças assimilam conhecimentos, atitudes e valores observando o que se faz a sua volta e imitando-os; as lições recebidas dos adultos destacam os símbolos dos quais são portadores os lugares. A paisagem torna-se, assim, uma das matrizes da cultura. As paisagens constituem um objeto de estudo fascinante para aqueles que se interessam pela geografia cultural, mas sua interpretação nunca é fácil; falam dos homens que as modela e que as habitam atualmente, e daqueles que lhes precederam; informam sobre as necessidades e sonhos de hoje, e sobre aqueles de um passado muitas vezes difícil de datar (CLAVAL, 2007, p. 14-15).

Portanto, na análise da paisagem estão embutidas as formas de se produzir em sociedade, ou seja, o lado material da produção que é condicionado pelo lado subjetivo de encarar a vida em sociedade, permeado pela cultura. Portanto, o mesmo homem que modela a paisagem, produzindo o espaço, é o mesmo que o faz permeado pela cultura, por valores, sentimentos, símbolos e aspectos considerados abstratos na análise.

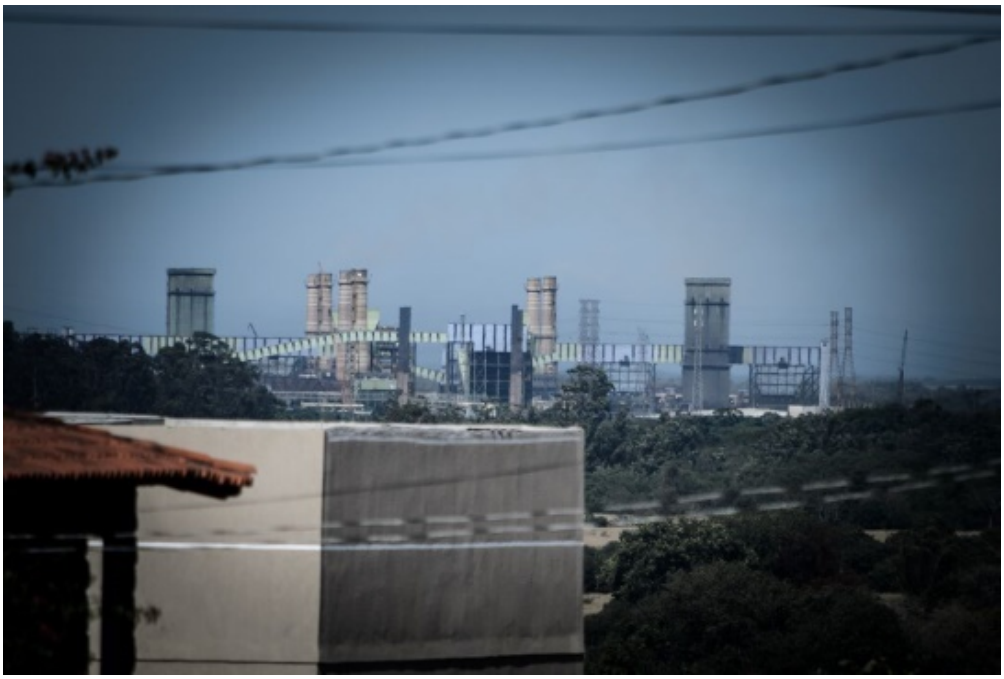
A paisagem é um conceito-chave da Geografia, tendo sido capaz de fornecer unidade e identidade a ela enquanto esta se afirmava como ciência. Sua importância na história do pensamento geográfico é variável, sendo um conceito relegado a uma posição secundária, devido às ênfases em outros conceitos, como região, espaço, território e lugar. A retomada do

conceito de paisagem, após 1970, trouxe novas acepções fundamentadas em outras matrizes epistemológicas (CORRÊA, 2004).

Segundo o autor, a paisagem geográfica apresenta simultaneamente várias imensões, que cada matriz epistemológica privilegia. Possui uma dimensão morfológica, que é um conjunto de formas criadas pela natureza e pela ação humana. Há uma dimensão funcional, que apresenta relações entre suas diversas partes. E como produto da ação humana ao longo do tempo, a paisagem possui uma dimensão histórica. Na medida em que uma mesma paisagem ocorre em certa área da superfície terrestre, apresenta uma dimensão espacial. E, portanto, é também portadora de significados, expressando valores, crenças, mitos e tem assim uma dimensão simbólica.

Para analisar as paisagens do município é necessário compreendê-la como um texto a ser decifrado, como sugere Cosgrove (2012) e que, portanto, possui um histórico de ocupação e formação que, no caso, assemelham-se aos demais municípios brasileiros. Inicialmente se configurando em uma área agrícola e posteriormente, já no século XX, modificando-se de uma conjuntura agroexportadora, passando a polo industrial, como em destaque o Complexo Industrial de Itaguaí, na fotografia 20. Essa mudança ocorreu, sobretudo, a partir do desenvolvimento da zona portuária da Baía de Sepetiba.

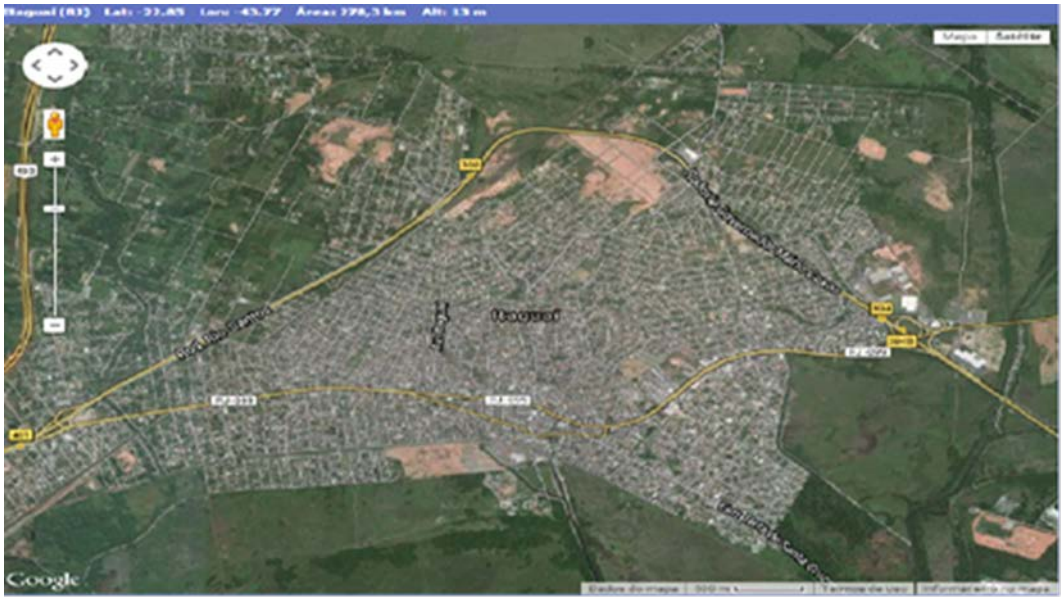
Fotografia 20 – Complexo industrial, vista da Igreja da Matriz São Francisco



Fonte: A autora, 2016.

Na observação da imagem de satélite na fotografia 21, é possível compreender que o município se desenvolveu a partir do eixo de entroncamento com duas importantes rodovias, a Rodovia Rio-Santos e a Rodovia Governador Mário Covas, além da RJ-009. Essas rodovias fazem a ligação entre duas das principais capitais mais industrializadas do país, Rio de Janeiro e São Paulo. Atualmente, o município apresenta diversas indústrias e destaca-se por ser um pólo de atração industrial, com a presença da Companhia Siderúrgica do Atlântico-CSA.

Fotografia 21 – Imagem de satélite do município de Itaguaí



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/search/imagem+de+sat%C3%A9lite+do+municipio+de+Itagua%C3%AD/@-22.8821508,-44.0331382,10z/data=!3m1!4b1>. Acesso em: 12 maio 2016.

Já o conceito de lugar pode ser considerado a primeira categoria de análise na compreensão do espaço, em que os sujeitos possuem suas primeiras relações entre si e o espaço. O conceito de lugar é muito abordado através das relações cotidianas, em que de fato a vida próxima ocorre. No município de Itaguaí, o centro assim como as demais cidades, possui uma identidade própria na vida cotidiana. A rua central, chamada “Calçadão”, em que os educandos se deslocaram no campo, é o lugar mais corriqueiro da vida na cidade, em que muitas situações são resolvidas ou problematizadas, pois é onde estão localizadas as principais lojas comerciais, bancos, casas lotéricas, cartórios e etc.

À medida que se reflete sobre a paisagem e o lugar, o passado faz-se presente. Inicialmente Itaguaí era um território ocupado por povos autóctones ou indígenas, que se direcionaram àquela região saída de ilhas na Baia de Sepetiba, como Jaguanum e Itacuruçá. E daí, especula-se acerca da origem do nome Itaguaí, que seria *Ita*- Rocha, *guaí*- Rios, de

origem indígena. Posteriormente, o município foi ocupado pelos jesuítas, uma ordem da Igreja Católica que teve papel importante na dominação dos povos dessa região. Durante principalmente os séculos da expansão cafeeira no Brasil, Itaguaí se localizava no caminho para se chegar ao estado de São Paulo. Com o decorrer dos séculos de ocupação, houve a construção da linha férrea que permitiu uma maior ocupação do município. Atualmente a zona portuária possui um destaque na região, pois abriga o Complexo Industrial, sendo uma área de atração de indústrias e de escoamento de produtos (MOREIRA et al, 2010).

O conceito de lugar é polissêmico, na Geografia readquiriu novos significados dependendo da abordagem empregada na utilização do termo e da corrente de pensamento. Para Yi-Fi Tuan (1983), a concepção de lugar está estritamente ligada à noção que se tem de tempo. O lugar adquire sentido de pertencimento, quando experimentado e vivido, e para isso requer tempo. No entanto, a própria concepção de tempo que se tem é diferente ao longo das fases da vida e, portanto, crianças, jovens e adultos possuem concepções diferentes de tempo e, portanto, de lugar.

> O lugar é um mundo de significado organizado. Ê essencialmente um conceito estático. Se víssemos o mundo como processo, em constante mudança, não seríamos capazes de desenvolver nenhum sentido de lugar. O movimento no espaço pode ser em uma direção ou circular, implicando repetição (TUAN, 1983, p. 198).

Atualmente estabelecer os sentidos de pertencimento a um lugar requer tempo, vínculo e experiências que exigem envolvimento. O conhecimento abstrato pode ser adquirido consideravelmente de forma rápida. “Mas, ‘sentir’’ um lugar leva mais tempo: se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e através dos anos” (TUAN, 1983, p.203).

Nesse sentido, a praça central de Itaguaí se torna esse lugar de convívio e experiências das pessoas, que de acordo com as idades vivenciarão a praça diferentemente. Crianças e idosos vivenciam a praça de forma diferente que um jovem adolescente, ou uma mulher, ou um homem em idade ativa para o trabalho. O tempo que possuem para vivenciar essas relações geram concepções diferentes sobre a praça (Foto 22).

Fotografia 22 – Praça central da cidade

Fonte: A autora, 2016.

Tuan (1983, p.203) aponta o caráter individual e psíquico da ideia de pertencimento a um lugar quando afirma: “Conhecer um lugar, nos sentidos citados anteriormente, certamente leva tempo. É um tipo de conhecimento subconsciente. Com o tempo nos familiarizamos com o lugar, o que quer dizer que cada vez mais o consideramos conhecido”. Assim como os educandos que apontam a praça como um lugar para o lazer.

De modo análogo à reflexão do autor Stuart Hall (2006), quando pensa sobre o conceito de identidade e pertencimento ao lugar, o concebe como havendo um caráter interno ao sujeito e sua relação com a coletividade. Pois justamente o conceito de identidade, numa ideia de pertencimento, vem sendo ressignificado, por não ser estático e rígido, como o fora concebido ao longo da modernidade.

Portanto, os conceitos de paisagem e de lugar para o entendimento do município estão intrinsicamente ligados. O lugar com as experiências que se tem com o mais próximo da vida cotidiana e com a concepção de tempo dos sujeitos. E a paisagem refletindo uma forma de organização da vida na coletividade, refletindo os valores sociais intrínsecos da sociedade estudada. Desse modo, compreende-se a necessidade de aprofundar as análises acerca do que seria a materialidade e o simbolismo nos elementos culturais da cidade, para a investigação das identidades culturais dos educandos.

Com isso, a identidade dos estudantes foi perceptível na praça, no Calçadão, no Chafariz, área da Expo-Itaguaí, sendo aparatos culturais da cidade, que estabelece ligação com a história da cidade e, portanto, o ensino de Geografia deveria abordar essa materialidade cultural do município juntos aos educandos.

4.3 **O material e o simbólico nos elementos culturais da cidade**

Toda cidade possui alguns elementos culturais que fazem parte do aparato cultural dela. No decorrer da pesquisa em campo, identificou-se em Itaguaí uma das mais antigas bibliotecas do Brasil, datada à época de D. Pedro II, com acervo antigo e obras raras. Essa biblioteca está localizada onde atualmente é a Casa de Cultura de Itaguaí, num prédio histórico que funcionava uma antiga estação de linha férrea. Esta biblioteca recebeu o nome de Biblioteca Municipal Machado de Assis, pois o livro "O Alienista", uma das obras mais importantes de Machado, tem sua história desdobrando-se nas terras de Itaguaí. Durante o trabalho de campo, foi discutido a importância imaterial e material da biblioteca para a identidade do município, pois são marcas culturais na paisagem que permanecem e simbolizam o passado e o presente dos moradores.

Toda paisagem possui elementos de distintas épocas que estão unidos num mesmo espaço geográfico e que dependem da sua valorização para terem sua existência respeitada pelas ações futuras. Esta casa é um exemplo de rugosidade, pois a sua forma se manteve, havendo uma refuncionalização, já que anteriormente tratava-se de uma construção férrea. Essa discussão foi realizada com os estudantes durante o campo, analisando o simbolismo e o significado da forma e conteúdo que permanece na paisagem.

Ao longo da ocupação do município foi construída a Igreja Matriz de São Francisco Xavier, que se tornou o patrono da cidade, e juntamente as dependências da Igreja, o primeiro cemitério da cidade. A Igreja marca um período histórico de formação da cidade, que perpetua na contemporaneidade, fez parte de um período histórico de colonização do Brasil e que contribui para as marcas e importância na paisagem. No entanto, percebe-se através da análise dos questionários e das produções de HQs, a influência das igrejas evangélicas para os educandos.

Itaguaí possui alguns elementos culturais específicos, como o Teatro Municipal que recebe atrações de municípios vizinhos e de outros estados e a escola de música Y-tinga, sendo uma das poucas escolas públicas de música gratuitas no Brasil, sendo referência em todo estado na educação musical de adolescentes e crianças. Há também pontos de ecoturismo, já que o município localiza-se numa região litorânea cercada por serras, possuindo muitas praias e cachoeiras que são atrativos turísticos. Porém, por estar próximo a outros municípios, acabam perdendo para outros dessa atração turística. No município tem crescido esportes como o *beisebol* e o *rugby*, que não são tão comuns no Brasil, havendo

inclusive campeonatos. Além dos campeonatos de futebol, futebol *society* e lutas, como judo, jujitsu e Muaitai. (Disponível em:<http://www.itaguai.rj.gov.br/> Acesso em: 20 de maio de 2015).

O destaque maior enquanto elemento cultural da cidade, sem dúvidas, é a festa Expo-Itaguaí (Foto 23). Criada em 1993, como Exposição de Animais e Produtos Derivados, com o passar do tempo e a própria refuncionalização da cidade, adquiriu um caráter muito mais industrial e houve uma supervalorização do evento. Atualmente chama-se Exposição Agropecuária, Industrial e Comercial de Itaguaí, promovendo shows, rodeios, vários cursos, *workshop* de projetos sustentáveis, exposições agropecuárias, feira de artesanatos, lonas culturais, parque de diversões, campeonatos de *MotoCross*, entre outras atividades.

Fotografia 23 – Entrada da Expo Itaguaí do ano de 2015

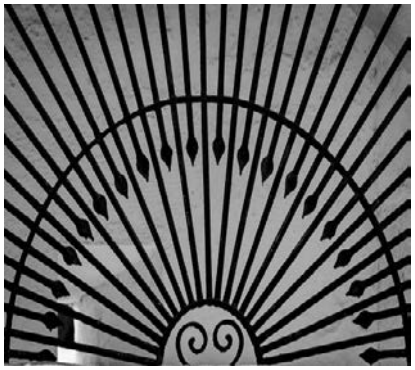
Fonte: A autora, 2016.

A Expo-Itaguaí acabou se tornando um grande evento na cidade atraindo pessoas de outros municípios vizinhos e de repercussão em todo estado. Apesar de sucessivas críticas, já que por ser um grande evento, requer muitos investimentos financeiros, o que gera incongruências na sua realização. Percebe-se com o crescimento do evento a influência da mundialização do capital sobre a cultura local, através das agendas dos shows e a valorização de artistas conhecidos nacionalmente, ao invés dos artistas locais. Foi identificada a presença da Expo- Itaguaí em diversos questionários dos estudantes, sendo ponto de parada também do trabalho de campo, pois justamente é um evento de maior repercussão na atualidade na cidade.

Os elementos culturais fazem parte da cidade e refletem as identidades culturais quando os alunos se identificam com os mesmos. São os aparatos simbólicos que permitem a materialização das identidades em obras concretas. Portanto, esses elementos se modificam à medida que há transformações no tempo, que permanecem ao longo do tempo-espaço, constituindo uma forma de ser e estar na paisagem. Reflete a coexistência no tempo presente de elementos de diferentes épocas. Ou seja, são as feições moldadas num tempo anterior e que se mantém se impondo às ações atuais enquanto construções espaciais. Numa espécie de memória material do passado.

Portanto, os objetos refletem a herança cultural, as histórias anteriores, as formas de organização e as relações sociais do passado, permeado de simbolismo que se objetivou na forma material. Através das cidades, das construções, dos edifícios, dos instrumentos, dos veículos e de toda forma material do espaço objetivado (Fotos 24, 25 e 26).

Fotografia 24 – Grade com arquitetura antiga



Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 25 – Símbolo com datação

Fonte: A autora, 2016.

Quanto às ações, são realizadas tanto por pessoas, quanto instituições, quando não se está criando objetos, está atuando sobre a história herdada. Esses elementos culturais do passado coexistem com novas construções e são dotados de novas funcionalizações, adquirem novas funcionalidades. No município havia um cinema que foi fundado pela comunidade japonesa que se estabeleceu num tempo na cidade. Atualmente, o prédio em que funcionava o cinema pertence a uma grande rede de venda de aparelhos eletrodomésticos, denominada de *“Pontofrio”*. No entanto, a faixada ainda permanece como os tempos remotos (Fotos 27 e 28).

Fotografia 26 - O antigo prédio do cinema

Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 27 - Faixada arquitetônica do antigo cinema

Fonte: A autora, 2016.

Alguns antigos casarões e habitações atualmente funcionam como restaurantes ou áreas comerciais em que as reformas mudaram suas características iniciais, mantendo somente a faixada na forma original. Tem um dos casarões mais antigos da cidade, onde atualmente funciona um restaurante de culinária japonesa. E na fotografia 30, vê-se um curso de idiomas que manteve a arquitetura original de uma casa. Ambas as estruturas localizam-se na rua central da cidade, onde se encontra a sede da Prefeitura Municipal, o cartório e demais prédios administrativos.

Fotografia 28 - Antigo casarão

Fonte: A autora, outubro de 2016.

Fotografia 29 - Atual curso de idiomas

Fonte: A autora, outubro de 2016.

De acordo com Tuan (1983), o passado está presente através das construções arquitetônicas, porém não é através unicamente da busca desse passado que se forma a identidade com o lugar. Esses elementos estão presentes na paisagem, porém não é somente o lado material, os objetos que permitem a ideia de pertencimento com o lugar. Mas sim a experiência que se tem com o lugar que varia conforme as concepções de tempos dos sujeitos (TUAN, 1983).

Fotografia 30 - Casas antigas

Fonte: A autora, 2016.

Fotografia 31 - Casarão do período colonial

Fonte: A autora, 2016.

Na leitura da paisagem pela cidade é possível a identificação de várias rugosidades pelas ruas, conferindo à paisagem elementos de diferentes tempos coexistindo na atualidade (Fotos 31 e 32). Alguns possuindo novas funções, como os casarões antigos e o cinema, e outros somente como escombros de um passado remoto, abandonado (Foto 33).

Fotografia 32 - Escombros de uma antiga habitação no centro da cidade

Fonte: A autora, 2016. .

Dessa maneira, identificam-se em Itaguaí alguns dos elementos culturais da cidade através da Casa de Cultura, da Biblioteca Municipal, da festa Expo Itaguaí, do Teatro Municipal, dos símbolos pela cidade, da linha férrea, do chafariz, da Igreja Matriz de São Francisco, o cemitério; e da permanência e das novas funções de antigas construções arquitetônicas. Suas manutenções e modificações no espaço ocorrem e ocorreram a partir de mudanças histórias, econômicas e culturais, que interferem na permanência ou não dos

elementos culturais, e no surgimento de novos elementos culturais na atualidade, como a Expo Itaguaí.

Em vista disso, a análise da paisagem e do lugar contribui para o viés de análise da geografia cultural no processo de ensino-aprendizagem dos educandos no ensino de Geografia. Assim sendo, as análises espaciais acerca da cidade de Itaguaí, a partir de uma perspectiva cultural, encaminham para a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que correlacionem aspectos culturais, econômicos e políticos, visando um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para os educandos.

4.4 **Diálogos curriculares para o município de Itaguaí: as identidades culturais presentes**

Após a análise sobre a importância de pensar como ensinar a partir das identidades culturais dos estudantes de Itaguaí e a leitura que eles têm sobre a mesma, destaca-se alguns elementos para pensar um currículo que valorize a cultura deste lugar e os valores simbólicos e signos que elas trazem consigo. É uma possiblidade de repensar o ensino de Geografia na cidade. Não objetiva-se construir um currículo, mas refletir sobre alguns elementos curriculares que podem não estar somente centrados nas relações políticas, ideológicas, mas que tenha uma preocupação no desenvolvimento do ensino e na aprendizagem dos estudantes como destaca (SACRAMENTO, 2007).

Assim, ao se trabalhar com a questão da cultura dentro da Geografia, pode-se dialogar com a teoria curricular pós-crítica, pois essa tem como objetivo trabalhar com a valorização das diferenças, os estudos étnico-racionais, as identidades multiculturais, a valorização da mulher e sua inserção no mercado de trabalho, a reorganização da vida urbana e social da sociedade, as relações de poder, as concepções de lazer e de trabalho, a questão do consumo e da mercadoria; todos essas concepções e outras que envolve o repensar a dinâmica atual, questão pertinente ao desenvolvimento de paradigmas curriculares por entre o tempo (SACRAMENTO, 2007); SILVA (2013).

Destarte, analisar esses elementos é permitir compreender o mundo vivido pelos estudantes também, e buscar dialogar com os objetivos fundamentais de se estudar Geografia dentro da escola, de forma a intervir na interpretação, descrição e análise na construção de um aluno que desenvolva sua capacidade de interpretar geograficamente a realidade cotidiana de

forma crítica e analítica e se entenda como um ser espacial; e como essa influência afeta o seu modo de se socializar.

Pensar elementos que componham um currículo estabelecido, aqui, pelos conceitos e conteúdos a partir de uma geografia cultural é buscar estar de acordo com a realidade local - neste caso ao trazer os aspectos do espaço, lugar e paisagem cultural do município de Itaguaí implica numa prática específica dos professores, numa formulação curricular efetiva, e assim, proporcionar uma discussão no grupo docente.

A partir das discussões de Sacristán (1995, 1998), Candau (2013), Corrêa (2001, 2010, 2014 e 2016) e Claval (2011, 2014 e 2016), infere-se que a geografia cultural compreende o estudo de aspectos como o simbolismo e a subjetividade, até então muitas vezes negligenciados no ambiente escolar que são inatos a uma vida em sociedade e a vida de qualquer sujeito. E que, portanto, são aspectos que deveriam ser incluídos nas discussões curriculares, tendo em vista, as concepções de um currículo multicultural que denotam como instrumento de produção de saberes menos valorizados frente a uma educação escolar amplamente monocultural.

Portanto, aponta-se que seria relevante à Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí construir um currículo, através dos conceitos bases da geografia, como: o espaço, paisagem, lugar, território e cartografia, sob a perspectiva da geografia cultural, um diálogo com os elementos culturais da cidade e da identidade cultural dos estudantes. Destaca-se que não ter um currículo específico para o município de Itaguaí se apresenta como um aspecto negativo, pois o currículo do estado do Rio de Janeiro não apresenta elementos da cidade, cabendo somente ao professor fazer esse diálogo. Portanto, apesar de existirem materiais como, por exemplo, o acervo da biblioteca, falta à Secretaria Municipal de Educação, de fato, responsabilizar-se por desenvolver um currículo que vise trazer a identidade cultural.

Portanto, a partir das reflexões suscitadas foi possível pensar alguns elementos que podem servir como base para se abordar as identidades culturais dos educandos no ensino de Geografia nos 6º e 7º anos do ensino fundamental, são eles:

Tabela 11 - Elementos para proposta de currículo de 6º e 7º anos

Elementos para proposta para o 6º ano:	Elementos para proposta para o 7º ano:
• A identidade cultural dos estudantes e sua relação com o lugar; • As representações espaciais sociocultural da sociedade de Itaguaí; • Os elementos da cidade e do rural no cotidiano do espaço de Itaguaí; • As paisagens culturais suas diferentes escalas do global ao local; • O lugar como uma referência cultural na discussão sobre a cidade.	• As matrizes culturais territoriais brasileiras e suas relações com Itaguaí; • Espacialidades urbanas e rurais no Brasil suas relações culturais.

Fonte: A autora, 2016.

Dessa maneira, através dessa investigação, é possível compreender o quanto o ensino de Geografia, a partir de uma perspectiva cultural, tem a contribuir para uma geografia escolar mais significativa. E a importância de um currículo municipal que aborde as identidades culturais dos educandos com o seu lugar de vivência, trazendo o cotidiano para a sala de aula.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PAPEL DO ENSINO DA GEOGRAFIA CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO IDENTITÁRIO DOS ESTUDANTES DE ITAGUAÍ

A presente dissertação aponta a geografia cultural como um campo da ciência geográfica em expansão, tanto para a análise da realidade quanto na área do ensino de Geografia. Ressalta-se a importância de se considerar as discussões sobre identidade cultural no âmbito da geografia escolar e da educação. Destaca o papel do ensino de Geografia na contemporaneidade, tendo em vista as mudanças na educação no que diz respeito à padronização e hegemonização das culturas, através dos currículos padronizados e as avaliações externas, contribui para a compreensão das identidades locais e a valorização do lugar como promotor de mudanças.

O Estudo de Caso no município de Itaguaí, durante os anos de 2015 e 2016, combinado às produções textuais e às respostas dos questionários pelos educandos foram os recursos metodológicos implementados de forma a facilitar a apreensão sobre as identidades culturais dos estudantes com o espaço da cidade. Através da análise dos textos e dos questionários, verifica-se que a mobilidade dos estudantes pela cidade é comprometida, em sua maioria, a vivência espacial é restrita à rua onde moram e aos bairros em que vivem. Portanto, a escola possui destaque no cotidiano desses alunos, como o lugar mais frequentado. Em seguida, a igreja, evidenciando a importância das instituições religiosas protestantes na cotidianidade. Assim como o shopping, que é o lugar como importante área de lazer. E por último, a praça e o campo de futebol como espaços públicos fundamentais para a vida na cidade.

Alguns aspectos de como a cidade é vivida pelos estudantes também apareceram nas produções textuais e nos questionários, como, por exemplo, a violência, o medo e a insegurança presentes no cotidiano devido a ações de comandos de narcotráfico e da milícia. Identifica-se que a afeição em relação à cidade está associada mais com as pessoas com quem se relacionam, do que com o espaço urbano em si.

Dessa maneira, para conhecer os educandos e refletir acerca das suas construções identitárias na cidade foi necessário considerar suas respostas, pois cada educando possui vivências diversas e, portanto, construções identitárias distintas, mesmo que vivam no mesmo espaço. Como apontado por Tuan (1983), vivências espaciais distintas por concepções

distintas de tempo, variando de acordo com as idades dos sujeitos. Portanto, um jovem e um idoso não vivenciam a praça central de Itaguaí da mesma maneira.

Além disso, buscou-se compreender como o currículo de Geografia aborda as identidades culturais e possíveis propostas de trabalho a partir de uma perspectiva da geografia cultural para a construção de um currículo. Para isso, foi analisado o currículo dos 6º e 7º anos do ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro, que é adotado no município, que não têm um currículo próprio. No 6º ano constata-se que não há diálogo com a cultura, apesar de trazer a identidade e o lugar, e relação das marcas humanas na paisagem, e, no 7º, não há diálogo entre o espaço e a cultura no processo de identificação com o lugar, apesar do título Sociedade e Cultura. Como se cultura e lugar não se inter-relacionassem ou fossem independentes entre si. No entanto, a cultura forja o lugar e no lugar se realiza a cultura. Remetendo a discussões sobre a valorização dos saberes e a perspectiva de um ensino multiculturalista, que considere as diferentes identidades culturais, ao contrário de um ensino homogeneizador. Destacando a necessidade de construção de um currículo voltado para o município.

Candau (2013b, p.33) aponta, dentre as várias perspectivas pedagógicas que podem ser adotadas, aquela que considera as práticas educativas cotidianas como uma negociação cultural que permite um novo olhar sobre a prática pedagógica. Destaca a importância da compreensão da ancoragem histórica dos conteúdos, “exige desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais que são produzidos. Obriga-nos a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos/ as.”. Ou seja, a autora coloca que é necessário repensar a prática docente.

Em vista disso, foram elaboradas duas propostas de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e um Trabalho de Campo, a fim de compreender a identidade cultural do aluno com a sua cidade, a partir de elementos da geografia cultural. Pensar o espaço geográfico, a paisagem e o lugar como conceitos estruturais para pensar a geografia cultural e seu ensino da sala de aula é importante no sentido que a ideia de pertencimento e assimilação é necessária para um ensino que dialogue com o cotidiano se torne viável.

Nota-se que, a partir de uma prática pedagógica emancipatória, a construção de tal prática se efetiva, muitas vezes, no espaço da transgressão do currículo, sobretudo quando as estruturas curriculares se apresentam rígidas, revelando a necessidade de avanço nos estudos relacionados à própria construção curricular. Encaminhando a discussão para além do âmbito da sala de aula, em direção à discussão de construção curricular e valorização de saberes.

Em seguida, ocorre a tentativa de compreender o município, identificando onde está a cultura materializada da cidade, sem perder de vista que a cultura é produto material e imaterial das organizações sociais. À luz dos conceitos de paisagem e lugar, que são conceitos chaves da ciência geográfica, pontuando as possibilidades de um currículo voltado para o município.

A valorização do ensino de Geografia a partir da perspectiva cultural apresenta-se como uma alternativa de resistência às medidas atuais voltadas à educação, tanto em relação à meritocracia e à produtividade voltadas para o mundo do trabalho, quanto à entrada de recursos tecnológicos, pois muitas vezes as novas tecnologias de informação e comunicação são apresentadas como redentoras para os mais diversos problemas do ensino.

A compreensão da identidade cultural do educando na sua cidade contribui para um ensino de Geografia mais significativo, em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir das vivências nos espaços cotidianos dos alunos que são trazidos e trabalhados no espaço escolar. A geografia cultural é um campo da ciência geográfica que permite e amplia as possibilidades dessa discussão, porém ainda pouco trabalhada no ambiente escolar.

Considera-se que essa investigação possui muitas lacunas teóricas nas análises do município, tanto na elaboração das práticas pedagógicas, quanto na falta de um currículo no qual essas discussões devessem estar presentes, uma vez que o currículo do estado abarca elementos mais gerais. No entanto, houve um esforço no sentido de compreensão das identidades culturais e sua relação com o espaço, representada através das categorias de lugar e paisagem. Sendo identificadas potencialidades de análises e um campo de estudo para trabalhos futuros, inclusive para a própria secretaria municipal de educação pensar alguns elementos de conceitos e conteúdos que possam ser relevantes para pensar o ensino de Geografia do município.

Torna-se necessário abordar, no currículo de Geografia, propostas de fato culturais, sendo necessário à secretaria de educação repensar o currículo, abordando a relação entre a identidade cultural e o ensino de Geografia. Através dessa pesquisa foi possível compreender a importância de práticas pedagógicas que visem abordar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos lugares em que vivem e contribuir na construção dos conceitos geográficos, no caso, paisagem e lugar, para a compreensão da realidade. A necessidade de valorização dos aspectos simbólicos e subjetivos para a construção da identidade dos educandos, buscando fazer sua ligação com a cidade, e tornar o ensino de Geografia cada vez mais significativo e dotado de sentido para os educandos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

ARAÚJO, Frederico Guilherme Bandeira; HAESBAERTH, Rogério. [Orgs.] Festa e identidade: A busca da diferença para o mercado de cidades. In: Amélia Cristina Alves Bezerra. [et al.] **Identidades e Territórios: Questões e Olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007.

AZEVEDO, Ana Carolina Figuereido; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. O Currículo de Geografia frente às Políticas Curriculares Nacionais. In: **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos - a construção do Brasil: geografia, ação e democracia, 2016**, São Luis. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos - a construção do Brasil: geografia, ação e democracia, 2016. p. 1-12.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. 110 p.

BERDOULAY, Vincent. Espaço e Cultura.In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato [Ogs.] **Olhares Geográficos: modos de ver e viver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: Ensinar e aprender geografia. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. A Geografia Ensinada os Desafios de uma Educação Geográfica. In: **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**. MORAIS, Eliana Marta Barbosa, MORAES, Loçandra Borges (Orgs.). Goiânia: NEPEG, 2010. (Goiânia: E.V.) p.15-37.

CANDAU, Vera Candau (Orgs.); MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. **Reinventando a Escola**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.) 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 245 p.

CASTRO, Janio Roque Barros de. **Desafios e Potencialidades da Geografia Cultural nos Espaços Educacionais: Uma abordagem Reflexiva e Propositiva**. Revista Eletrônica Ateliê Geográfico, UFG-IESA, Goiânia-GO. V.2, n.3, Dez. 2008, p.71-88.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **A geografia escolar e a cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.) Capítulos 1, 2 e 6.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In:I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte:**Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais**, 2010. pp. 1-15.

_____. Geografia Escolar, formação e práticas docentes: Percursos trilhados. In: CASTELLAR, Sónia M. Vanzella e MUNHOZ, Gislaine Batista (Orgs). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

CLAVAL, PAUL. **A geografia Cultural**. Tradução: Luís Fugazzola Pimenta, Margareth de Castro AfechePimenta.-4 ed. Ver. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014. p.17-67.

_____. O Papel da Nova geografia cultural na compreensão da ação humana. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). Temas e caminhos da geografia cultural: uma breve reflexão. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Temas e caminhos da geografia cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010a.

_____. Economia, cultura e espaço: Uma introdução. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Economia, Cultura e Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010b.

_____. **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2014. p.9-25.

_____.**A geografia cultural no Brasil**. Disponível em:<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/download/85/45>. Acesso em: 02 maio 2016.

COSGROVE, Davis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. [org.] **Geografia Cultural: uma antologia**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 344p.

COUTO, Marcos A. C. Ensinar geografia na escola pública de hoje. In: **Ensino de geografia produção do espaço e processos formativos**. SACRAMENTO, Ana Claudia; ANTUNES, Charlles; FILHO, Manoel. (Orgs.) 1 ed. Rio de Janeiro: Consequências: 2015. 398 p.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar:** tradução Guaracira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 12ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERTLER, Meric S. Uma geografia Econômica Cultural da produção. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Economia, Cultura e Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. – 11ª ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACOSTE, Y. **A Pesquisa e o Trabalho de Campo: Um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos.** Seleção de Textos n° 11. São Paulo: Teoria e Método. Associação dos Geógrafos Brasileiros.1985 p.77-92.

LACOSTE, Y. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. 18 ed. Campinas: Papirus, 1988.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. - Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LE BOSSÉ, M. L. As questões de identidade em geografia cultural: algumas concepções contemporâneas. In: **Paisagens, textos e identidades**. Org.: CORRÊA, R. L. & ROSENDAHL, Z. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004.179 p.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução Alcides João de Barros, Editora Ática. Série Temas volume 24. 1991.

_____. **O direito a cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Centauro, 2001.
LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Markli E. D. A. Abordagem qualitativa de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Markli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed.- São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Gustavo Alves C.; SANTOS, Maria de Fátima de C. S.; ASSIS, Taís Câmara da R. **Coletânea de Nossas Memórias-Itaguaí a cidade do Porto**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura- SMEC, 1ª edição, 2010.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

PPP, Projeto Político Pedagógico-Escola Municipalizada Prefeito Vicente Cicarino- CIEP 300, 2014.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil**. Tempo Social. Ver. Sociologia da USP, 1989.

RIBEIRO, Rafael Winter. **Paisagem e patrimônio na escola: instrumentos para a prática de uma educação cidadã. In: Ensino de Geografia: Novos temas para a geografia escolar.** Organizadores: Daniel A de Azevedo, Marcelo Alonso Moraes. 1 ed.- Rio de Janeiro: Consequência, 2014.127 p.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação, **Currículo Mínimo 2012**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo**. 291f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - USP. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Compreender e Transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 eds. – São Paulo: Cortez, 2010.

SAUER, Carl O. A morfologia da Paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. [Orgs.]**Paisagem, tempo e cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. -4. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. (Org.) **Identidade e diferença; A perspectiva dos estudos culturai**s. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de geografia e algumas crônicas**. 2ª edição. Campina Grande: Bagagem, 2008. p.15-66.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Pesquisa de Campo em Geografia**. GEOgraphia,Vol.4Nº7(2002). Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/ geographia/article/viewArticle/78>. Acesso em: 13 mar. 2016.

TENAZI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos.**Revista Psicopedagógica. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621> Acesso em 20 out. 2016.

TUAN, Yi-Fi. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VERRI, Juliana Bertolino. **A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia**. Revista Percurso. NEMO. Maringá nº 1. 2009.

APÊNDICE A - Questionário da pesquisa

Objetivo:
Os dados serão utilizados para análise na pesquisa de dissertação de mestrado da Professora Caroline Pinho de Araújo em geografia do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ da Faculdade de Formação de Professores-FFP.
Obs.: Não será necessário identificar o questionário, sua identidade não será divulgada.

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Qual a sua idade? _____
3. Qual o bairro onde você mora?
   _____
4. Você gosta do seu bairro?
   ( ) Sim. ( ) Mais ou menos. ( ) Não.
5. Por quê?
   _____
   _____
   _____
6. Você gosta da sua cidade?
   ( ) Sim. ( ) Mais ou menos. ( ) Não.
7. Por quê?
   _____
   _____
   _____
8. De que forma você faz o trajeto de casa para a escola?
   ( ) A pé. ( ) De carro. ( ) De bicicleta. ( ) De ônibus.
   ( ) Outros.
   Qual?_____

9. Marque somente os lugares abaixo que você conhece que existem em Itaguaí e a sua frequência, caso você conheça:

Tabela 12 – Lugares conhecidos e frequentados na cidade

Lugares	Não Conheço	Conheço	Nunca	Raramente	Ás vezes	Quase sempre	Sempre
Museu							
Cinema							
Shopping							
Teatro							
Lona Cultural							
Casa de Show							
Casa de Cultura							
Biblioteca Pública							
Clube							

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

10. Caso você tenha marcado que conhece a casa de cultura, você sabe qual a programação que a casa oferece?
    ( ) Sim, quais? _____
    ( ) Não.

11. Quais os lugares que você mais frequenta na cidade? Pode marcar mais de um e acrescentar outros.
    ( ) Igreja. ( ) Centro Espírita. ( ) Escola.
    ( ) Campo de futebol ( ) Praça. ( ) Shopping.
    ( ) A minha rua. ( ) O calçadão. ( ) O meu bairro. ( ) Outros. Quais?
    _____
    _____
    _____

12. Quando você quer se divertir, o que você faz na cidade?
    _____
    _____

13. Se tivesse que escolher um único lugar para representar a cidade, num cartão postal, por exemplo, qual seria? Por quê?
    _____
    _____
    _____

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE B - Pré-teste para alunos

Figura 9 – Pré-teste

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) - Mestrado

Pré-Teste

Objetivo:

Atividade elaborada para análise na dissertação de mestrado da professora de geografia Caroline Pinho de Araújo.

Atividade:

Imagine que você esteja trocando cartas com um aluno de outra escola, de um outro país e que ele se interessou por conhecer sua cidade, como você apresentaria Itaguaí para ele?

Fonte: A autora, 2015.