



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Camila Vianna de Souza

**As Práticas socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de  
Duque de Caxias, RJ**

São Gonçalo

2017

Camila Vianna de Souza

**As Práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de  
Caxias, RJ**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de mestre, ao Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento

São Gonçalo

2017

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

S729 Souza, Camila Vianna de.  
As Práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de Caxias, RJ / Camila Vianna de Souza. – 2017.  
224f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento.  
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Espaço urbano – Teses. 3. 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 374.7

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

---

Assinatura

---

Data

Camila Vianna de Souza

**As Práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de  
Caxias, RJ**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de mestre, ao Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em 07 de novembro de 2017.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Ana Claudia Ramos Sacramento (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Livre Docente Sonia Maria Vanzella Castellar  
Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo

São Gonçalo  
2017

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha família, em especial a minha mãe, Evelyn Mota Vianna, e meu pai, Wilson Azevedo de Souza, que lutaram diariamente ao meu lado, me proporcionando o que não tiveram, a oportunidade de estudar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me possibilitado saúde e sabedoria para construir essa dissertação.

Aos meus queridos pais, que sempre acreditaram no meu esforço e nos meus objetivos acadêmicos.

Ao meu irmão Leonardo Vianna e meu companheiro Elbe Nascimento, que foram fundamentais para a construção da parte de informática, da qual não tenho nenhum tipo de habilidade. E ainda por me proporcionarem muitos momentos de lazer, diálogo, descontrações, abraços apertados e cumplicidade.

A minha querida Professora Orientadora Ana Claudia Ramos Sacramento, que acreditou na minha pesquisa, sendo presente em todo o processo de construção dessa dissertação, possibilitando ainda trazer para o meio acadêmico o estudo do Município de Duque de Caxias, cidade da pesquisadora, inserida na Baixada Fluminense. Lugar este, que é marcado por estereótipos de marginalização e exclusão.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por “abrir as portas” para novas discussões, aprendizagens e amizades.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Geografia, em especial ao Professor Marcos Antônio Campos Couto, que proporcionou inúmeras discussões sobre o Ensino de Geografia, que contribuiu bastante para o meu enriquecimento enquanto educadora.

À Professora Sonia Maria Vanzella Castellar, por aceitar compor a banca examinadora. Suas análises foram relevantes para a construção dessa pesquisa.

À secretária da Pós-Graduação em Geografia, Verônica, por trazer todas as informações importantes, e sendo sempre gentil.

A Laíza Cândido, por revisar esse trabalho incansavelmente, para que tivesse clareza e coerência.

A minha turma do ano de 2015, em especial aos grandes amigos que conquistei e que tive o prazer de compartilhar descobertas e reflexões, Barbara Policarpo, Maria Ercília, Rafael Cardão, Jéssica Fernandes, Érika Cardoso, Fábio Henrique e Igor Queiroz, representantes do sub-grupo interno do *WhatsApp*.

As minhas amigas e irmãs de coração, Isabela Gomes, Samanta Lima, Luciana Duarte, Danielle Martins e Érica Araújo, que me acompanharam nessa trajetória, sempre me

aconselhando e abraçando nos momentos de angústias, e sorrindo ao meu lado nos momentos de alegria.

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, os diretores e os coordenadores, por me permitirem realizar as pesquisas nas escolas. Aos queridos alunos que participaram da pesquisa e se mostraram interessados em aprender. Entretanto, posso dizer que aprendi muito mais do que ensinei.

E às demais pessoas especiais que não foram citadas, pois são muitas, mas estão igualmente dentro do meu coração. Sei o quanto cada um colaborou e torceu pela minha vitória. Meus eternos agradecimentos. Obrigada! Amo muito cada um de vocês!

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena, acreditar no sonho que se tem, ou que seus planos nunca vão dar certo ou que você nunca vai ser alguém. Tem gente que machuca os outros, tem gente que não sabe amar, mas eu sei que um dia a gente aprende. Se você quiser alguém em quem confiar, confie em si mesmo. Quem acredita sempre alcança!

*Renato Russo*



## RESUMO

SOUZA, Camila Vianna de. **As Práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de Caxias, RJ**. 2017. 224f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como o estudo de cidade/urbano contribui para a construção dos conceitos e conteúdos geográficos escolares, a partir das análises das práticas socioespaciais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, do Município de Duque de Caxias-RJ. O propósito desse estudo é possibilitar que as aulas promovam a compreensão da leitura espacial de uma parte da realidade vivida, que se materializa em um determinado espaço produzido. Diante disso, é importante que temáticas ligadas ao conceito de cidade/urbano sejam resgatadas no currículo, como forma de desenvolver a consciência socioespacial do cidadão caxiense. Optou-se por trazer as práticas socioespaciais dos estudantes, por ser algo conhecido e vivenciado por eles. Mediante isso, o educador pode ter como ponto de partida a realidade do alunado, buscando explorar seu cotidiano. O ensino de Geografia possibilita que discussões como essas sejam abarcadas, pois compreender a sua cidade, a produção social do seu lugar, os problemas urbanos e o seu direito enquanto cidadão são temáticas relevantes para a disciplina de Geografia escolar, de modo que os alunos se auto reconheçam dentro da espacialidade da sua cidade. Em termos de metodologia, partiu-se do estudo de caso, que investiga de forma particular uma determinada situação. Assim, analisou-se empiricamente a complexidade da problemática de forma unitária, a partir de suas interpretações, da coleta de dados e outras informações. Foram pesquisadas nesse estudo a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo e a Escola Municipal Professor Oneres Nunes Oliveira, localizadas no primeiro distrito da cidade. Como instrumento da pesquisa, analisou-se o currículo como o documento da disciplina de Geografia do município, sendo possível notar que não existe uma estrutura específica para o público da EJA, ou seja, os objetivos formulados são referentes ao Ensino Fundamental Regular, visto que a EJA tem suas experiências cotidianas, que deveriam ser contempladas nas aulas. Além disso, houve a aplicação de questionários, realização de oficinas com debate sobre o direito à cidade, produção de textos dos alunos, baseada nas suas vivências socioespaciais e por fim, seleção dos alunos entrevistados, com o intuito de compreender como o ensino de geografia e o estudo da cidade influenciam na vida deles. De acordo com os resultados obtidos, a maioria dos alunos enfrentam inúmeras dificuldades quanto à interpretação de conceitos e conteúdos geográficos, bem como o desconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos e moradores da cidade. O desenvolvimento das oficinas foi relevante para o processo de ensino-aprendizagem, pois permitiu a construção do conhecimento pelos estudantes, que aprenderam de forma significativa a temática da pesquisa em questão.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Prática Socioespacial. Cidade/Urbano.  
Ensino de Geografia.

## ABSTRACT

SOUZA, Camila Vianna de. **The sociospatial urban practices of Youth and Adults education students from the municipality of Duque de Caxias, RJ.** 2017. 224 f.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The research aim to analyze how the study of city/urban contributes to the construction of concepts and school geographic contents from the sociospatial practices analyses of students of Youth and Adult education from the municipality of Duque de Caxias – RJ. The purpose of this study is to enable that the classes provides the comprehension of spatial reading of a part of the reality lived that materializes in a certain space produced. Faced with this, it is important that theme connected with the concept of city/urban in the curricula to be rescued as a way of developing sociospatial awareness in the citizen from Duque de Caxias. It was decided to bring the sociospatial practices of students because is something well known and experienced by them. Thus, the educator can have as a starting point the reality of the student, seeking to explore their daily life. The teaching of Geography allows that discussions such as these to be embraced, because understanding their city, the social production of their place, urban problems and their rights as citizens are relevant themes for the discipline of school geography, so that students recognize themselves within the spatiality of their city. In terms of methodology, it was based on the case study that investigate the particular form a certain situation. Thus, was analyzed the complexity of the problem empirically in a unitary way, from their interpretations, data collection and other information. Were investigated in the study the Municipal School Expedicionário Aquino de Araújo and the Municipal School Professor Oneres Nunes Oliveira located in the first district from city. As instrument of research, the curriculum was analyzed as the document of the discipline of Geography of the county, it is possible to notice that there is no specific structure for the public of Youth and Adult education, which means that the objectives formulated refer to Regular Fundamental Education, since the Youth and Adult education has its daily experiences that should be contemplated in the classes. Besides that, there is the application of questionnaires, workshops with debates about the rights to the city, texts production of students based on their sociospatial experiences and finally the selection of interviewed students in order to understand how the teaching of geography and the study of the city influences in their lives. According with the results obtained, the most students face innumerable difficulties about the interpretation of geographic concepts and contents as well as the unfamiliarity of their rights as citizen and city residents. The developing of the workshops was relevant to the process of teaching/learning, because allowed the building of knowledge by the students who learned in a meaningful way the theme of the research in question.

**Keywords:** City/urban. Sociospatial practice. Teaching of geography. Youth and Adult education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapas do Brasil, Estado do Rio de Janeiro e Região Metropolitana ....	46
Tabela 1 –	Informações Gerais sobre as Escolas Pesquisadas .....	47
Figura 2 –	Foto da Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira .....	48
Figura 3 –	Foto da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo .....	49
Figura 4 –	Mapa do Município de Duque de Caxias e sua Divisão em Distritos .....	50
Figura 5 –	Enchente no Bairro de Xerém em Janeiro de 2013 .....	52
Figura 6 –	Aterro Metropolitano do Gramacho antes do encerramento das atividades .....	57
Figura 7 –	Refinaria de Duque de Caxias no ano de 2015 .....	59
Figura 8 –	Objetivos Gerais da disciplina de Geografia do Município de Duque de Caxias .....	85
Figura 9 –	Objetivos Específicos da disciplina de Geografia do Município de Duque de Caxias da Etapa IV .....	87
Figura 10 –	Objetivos Específicos da disciplina de Geografia do Município de Duque de Caxias da Etapa V .....	90
Figura 11 –	Alunos da Escola 1 preenchendo os questionários .....	117
Figura 12 –	Aluna da Escola 1 escrevendo a redação sobre cidade .....	117
Figura 13 –	Escola 1-Redação do aluno A .....	118
Figura 14 –	Escola 1-Redação do aluno B .....	118
Figura 15 –	Escola 1- Redação do aluno C .....	119
Figura 16 –	Escola 1- Redação do aluno D .....	119
Figura 17 –	Escola 1- Redação do aluno E .....	120
Figura 18 –	Escola 1-Redação do aluno F .....	120
Figura 19 –	Escola 1- Redação do aluno G .....	121

Figura 20 –	Escola 1 - Redação do aluno H .....	121
Figura 21–	Escola 1- Redação do aluno I .....	122
Figura 22 –	Escola 1-Redação do aluno J .....	122
Figura 23 –	Escola 1- Carta do aluno A .....	125
Figura 24 –	Escola 1-Carta do aluno B .....	125
Figura 25 –	Escola1- Carta do aluno C .....	126
Figura 26 –	Escola 1- Carta do aluno D .....	126
Figura 27 –	Escola 1-Carta do aluno E .....	127
Figura 28 –	Escola 1- Carta do aluno F .....	127
Figura 29 –	Escola 1-Carta do aluno G .....	128
Figura 30 –	Escola 1-Carta do aluno H .....	128
Figura 31 –	Escola 1-Carta do aluno I .....	129
Figura 32 –	Escola 1 - Carta do aluno J .....	129
Figura 33 –	Mapa da Região Metropolitana do RJ com destaque nos Municípios da Baixada Fluminense .....	131
Figura 34 –	Alunos da Escola 2 preenchendo os questionários .....	134
Figura 35 –	Aluna da Escola 2 escrevendo a redação sobre cidade .....	135
Figura 36–	Escola 2 - Redação do aluno A .....	136
Figura 37 –	Escola 2 - Redação do aluno B .....	136
Figura 38 –	Escola 2 - Redação do aluno C .....	137
Figura 39 –	Escola 2 - Redação do aluno D .....	137
Figura 40 –	Escola 2 - Redação do aluno E .....	138
Figura 41 –	Escola 2 - Redação do aluno F .....	138
Figura 42 –	Escola 2 - Carta do aluno A .....	141
Figura 43 –	Escola 2 - Carta do aluno B .....	141

Figura 44 – Escola 2 - Carta do aluno C .....	142
Figura 45 – Escola 2 - Carta do aluno D .....	142
Figura 46 – Escola 2 - Carta do aluno E .....	143
Figura 47 – Escola 2 - Carta do aluno F .....	143
Figura 48 – Mapa de Duque de Caxias para a realização da atividade .....	144
Figura 49 – Educando da Escola 1 construindo mapa das suas Práticas Socioespaciais em Duque de Caxias .....	146
Figura 50 – Escola 1- Mapa do aluno A .....	147
Figura 51 – Escola 1-Mapa do aluno B .....	148
Figura 52 – Escola 1- Mapa do aluno C .....	149
Figura 53 – Escola 1-Mapa do aluno D .....	150
Figura 54 – Escola 1-Mapa do aluno E .....	151
Figura 55 – Escola 1- Mapa do aluno F .....	152
Figura 56 – Mapa do aluno G .....	153
Figura 57 – Escola 1-Mapa do aluno H .....	154
Figura 58 – Escola 1-Mapa do aluno I .....	155
Figura 59 – Escola 1- Mapa do aluno J .....	156
Figura 60 – Aluno da Escola 2 destacando suas práticas socioespaciais no mapa de Duque de Caxias .....	159
Figura 61 – Escola 2 - Mapa do aluno A .....	160
Figura 62 – Escola 2 - Mapa do aluno B .....	161
Figura 63 – Escola 2 - Mapa do aluno C .....	162
Figura 64 – Escola 2- Mapa do aluno D .....	163
Figura 65 – Escola 2-Mapa do aluno E .....	164
Figura 66 – Escola 2- Mapa do aluno F .....	165

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AMRJ	Arco Metropolitano do Rio de Janeiro
CES	Centros de Estudos Supletivos
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNEA	Campanha de Erradicação do Analfabetismo
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adulto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FABOR	Fábrica de Borracha
FNEP	Fundo Nacional de Estudos Pedagógicos
IBASE	Diagnóstico Social de Jardim Gramacho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Educação

MOV	Movimento de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
OUERJ	Observatório Urbano Estado do Rio de Janeiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REDUC	Refinaria de Duque de Caxias
SEA	Serviços de Educação e Adultos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	27
1.1	<b>Discussão teórica sobre o estudo de caso</b> .....	27
1.2	<b>Os instrumentos de pesquisa</b> .....	31
1.3	<b>Os sujeitos da pesquisa</b> .....	22
1.4	<b>Área da pesquisa e as escolas pesquisadas</b> .....	45
1.5	<b>Etapas da pesquisa</b> .....	62
2	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA DISCUSSÃO HISTÓRICA, DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS DA GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS</b> .....	64
2.1	<b>A Educação e sua trajetória no Brasil: A Educação de Jovens e Adultos e seu processo histórico</b> .....	65
2.2	<b>Uma breve contextualização da Educação na Cidade de Duque de Caxias (2016-2017)</b> .....	77
2.3	<b>O Papel do Professor e do Currículo na Educação de Jovens e Adultos ...</b>	79
2.4	<b>A Educação de Jovens e Adultos e sua Estrutura Curricular em Geografia da Cidade de Duque de Caxias</b> .....	83
2.5	<b>A importância da Escola e do Ensino de Geografia para a leitura da cidade e do urbano na Educação de Jovens e Adultos em Duque de Caxias</b> .....	91
2.6	<b>A aprendizagem significativa como processo de construção do conhecimento</b> .....	99
2.7	<b>A Prática Socioespacial e o Ensino de Geografia como abordagem para o processo de ensino-aprendizagem na EJA</b> .....	102
3	<b>A ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: AS OFICINAS NA CONCEPÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS</b>	



	<b>DOS ESTUDANTES DA EJA DE DUQUE DE CAXIAS .....</b>	<b>110</b>
3.1	<b>As oficinas sobre as práticas socioespaciais dos estudantes da EJA de Duque Caxias .....</b>	<b>110</b>
3.1.1	<u>A Cidade e seus cotidianos .....</u>	<b>112</b>
3.1.1.1	Execução da oficina 1 – Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira .....	<b>116</b>
3.1.1.2	Execução da oficina 1- Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo .	<b>134</b>
3.1.2	<u>A Cidade e suas percepções .....</u>	<b>144</b>
3.1.2.1	Execução da oficina 2 - Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira .....	<b>146</b>
3.1.2.2	Execução da oficina 2 - Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo	<b>158</b>
3.2	<b>A avaliação do processo de ensino-aprendizagem: As interpretações dos alunos das oficinas apresentadas .....</b>	<b>167</b>
3.2.1	<u>Leitura das Entrevistas - Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira .....</u>	<b>167</b>
3.2.2	<u>Leitura das Entrevistas Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo .</u>	<b>171</b>
3.2.3	<u>Análise Conjunta das Respostas das Entrevistas das Escolas 1 e 2 .....</u>	<b>173</b>
3.3	<b>Análises da pesquisa prática: O que ensinar sobre cidade e urbano: Duque de Caxias .....</b>	<b>174</b>
4	<b>O DIREITO À CIDADE DOS ESTUDANTES DA EJA: A PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO DE DUQUE DE CAXIAS .....</b>	<b>178</b>
4.1	<b>A produção socioespacial e suas implicações na natureza .....</b>	<b>178</b>
4.2	<b>A produção da cidade e do urbano: reflexões teóricas sobre a importância de seu estudo .....</b>	<b>186</b>
4.3	<b>A Geografia Escolar e o Ensino da Cidade e do Urbano: do direito à cidade à prática socioespacial de Duque de Caxias .....</b>	<b>200</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>218</b>
	<b>ANEXO - Autorização de pesquisa .....</b>	<b>224</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar o contexto da educação básica e pública da cidade de Duque de Caxias. O município é periférico, estando dentro do contexto da Baixada Fluminense, que é uma região que carece de investimentos sociais.

Duque de Caxias é considerado um campo de pesquisa bem enriquecedor, visto que tem um papel econômico importante dentro do contexto do Estado do Rio de Janeiro, e também por fazer parte da Região Metropolitana, como afirma SIMÕES (2015).

Além disso, a cidade tem especificidades físicas, sociais e ambientais que não são vistas de maneira positiva, isto é, muitas são as problemáticas vivenciadas cotidianamente, como enchentes, inundações, alagamentos, miséria, pobreza, desemprego, ausência de saneamento básico, violência, falta de segurança, entre outros, como ressaltam PUGGIAN; RAULINO (2015).

O público alvo dessa pesquisa se baseou no da Educação de Jovens de Adultos (EJA), pois são sujeitos que em sua maioria vivenciam a cidade/urbano desde o momento em que saem de suas casas para trabalhar, perpassando por inúmeros trajetos da cidade que influenciam diretamente na dinâmica e na estrutura do espaço. De acordo com Santos, E. (2008),

Quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, temos claro que o que a caracteriza e a diferencia da educação escolar de crianças e adolescentes são, obviamente, certas características específicas de seu público. Em geral, reconhecemos que este é detentor de experiências significativas de vida e possuidor de maior inserção no mundo do trabalho. (SANTOS, E., 2008, p. 24).

Nesse sentido, torna-se relevante que os alunos da EJA compreendam criticamente as relações socioespaciais, visto que estas possibilitam o entendimento da sua realidade, do seu cotidiano, e mesmo de forma indireta, influenciam a sua dinâmica e a configuração da própria produção social do espaço.

Refletindo sobre isso, compreende-se que o estudo da cidade, relacionado aos conteúdos curriculares, deve ser pensado como uma questão política, isto é, estudar a cidade é reconhecer seu papel enquanto cidadão e uma forma de lutar por seus direitos. Para isso, é necessário entender os acontecimentos diários por meio da crítica da sociedade burguesa e de seu espaço.

Ainda nessa perspectiva, analisar a sociedade em que vivem, o espaço que vem sendo produzido, as relações que são estabelecidas entre a sociedade e a natureza pelas diferentes sociedades e suas ações nos diferentes espaços e escalas, são elementos que permitem a reflexão de maneira que o educando se sinta parte integrante dessa construção que está presente no seu cotidiano, na sua realidade concreta, e que podem ser observados por eles em sua prática socioespacial.

Optou-se por trabalhar os conteúdos e conceitos relacionados às temáticas de cidade e de urbano por meio do Ensino de Geografia, pois em experiências anteriores no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), durante a licenciatura no período de 2010 a 2014, trabalhou-se com os alunos as relações socioespaciais e geográficas do lugar que moravam, e percebeu-se que muitos dos alunos tinham pouco conhecimento da sua realidade.

A escolha por trabalhar com a EJA está relacionada à baixa produção acadêmica dentro do Ensino de Geografia para essa modalidade. Por esse motivo, as referências bibliográficas são escassas. Esse público tem suas vivências e experiências próprias, logo, trabalhar com eles é trazer seu cotidiano para a discussão, garantindo a participação efetiva de todos, visto que será abordada a sua realidade baseada nas suas práticas socioespaciais.

Diante desse contexto, a pesquisa teve como pergunta inicial: Como a prática socioespacial dos alunos da EJA pode contribuir para o pensamento crítico a partir das aulas de Geografia sobre cidade/urbano?

Nesse trabalho, tem-se como objetivo geral analisar como o estudo da cidade e do urbano contribui para a construção dos conceitos e conteúdos geográficos na escola, a partir da análise das práticas socioespaciais do Município de Duque de Caxias-RJ, na EJA.

Destacam-se como objetivos específicos: a) analisar como a concepção do documento curricular da EJA aborda a cidade e o urbano na disciplina de Geografia; b) compreender a cidade de Duque de Caxias como uma produção espacial do espaço capitalista; c) analisar a importância da discussão das práticas socioespaciais na construção do conhecimento geográfico; d) reconhecer como a prática espacial dos alunos da EJA, através de relatos escritos e das oficinas, contribui para as aulas de Geografia baseado no estudo da cidade e do urbano do Município de Duque de Caxias.

Ao longo desse estudo, surgiram problemáticas que interferiram diretamente na pesquisa. O município de Duque de Caxias tem enfrentado inúmeros conflitos desde sua última gestão política, o que acarreta consequências para os trabalhadores da cidade. No

âmbito educacional, a situação também não é diferente, pois mediante isso ocorreram paralisações e greves.

O projeto de pesquisa do mestrado apresentado às escolas foi avaliado pela Secretaria Municipal de Educação, e essa questão também influenciou nesse estudo, pois demorou um tempo até que a realização das atividades fosse autorizada.

Outra problemática foi devido à autorização ter sido liberada pouco tempo antes do recesso do mês de julho de 2017, não sendo possível realizar as três oficinas como estava previsto no cronograma. E como os professores também estavam regularizando suas aulas por conta das paralisações e greves, eles não puderam ceder tempos de aula vaga para as atividades propostas, fato este que será explicado posteriormente com maior detalhamento.

A pesquisa tem como proposta apontar a educação como um dos caminhos de transformação do indivíduo através dos conhecimentos que são produzidos no âmbito escolar. A escola é um dos lugares mais propícios a debates e discussões, que se estiver bem articulada e estruturada pedagogicamente, contribui também para uma Educação libertadora, democrática e transformadora. A partir dos conteúdos que vêm sendo desenvolvidos nas aulas, os alunos têm a possibilidade de construir novos olhares e reflexões sobre a sua realidade.

Por isso, o educador tem um papel de suma importância ao instigar, aguçar e estimular o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, os docentes podem criar mecanismos metodológicos que abordam a realidade da cidade onde a escola se encontra inserida, baseados na construção da identidade individual e coletiva, englobando questões culturais, sociais, econômicas, históricas e ambientais.

Refletir a realidade do contexto educacional contemporâneo é compreender o modo como os alunos vivem numa sociedade baseada em conflitos e desigualdades sociais. Para que não haja o reforço do desconhecimento da realidade local escolar por parte dos profissionais da educação, é de suma importância entender os alunos como sujeitos e objetos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a realidade, os lugares de vivências, suas rotinas e suas referências culturais. Deste modo, os professores podem organizar e planejar o currículo, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes, até que possam inserir novos conhecimentos através dos conteúdos escolares.

O ambiente escolar é o espaço da produção de questões que devem ser trazidas de fora para dentro, isto é, da comunidade, da sociedade, dos fenômenos, fatos e acontecimentos de diferentes escalas, para que o processo educacional seja compreendido de forma integradora. Com isso, será possível desenvolver diferentes concepções de conhecimento e também

capacidades de apropriação dos conteúdos, baseando-se em seus exemplos cotidianos e valorizando a formação humana.

Partindo do âmbito da Instituição Escolar, buscaram-se as experiências e percepções cotidianas dos discentes para compreender suas práticas socioespaciais, ou seja, o seu dia a dia, a sua rotina do ir e vir (COUTO, 2014, 2015; MOREIRA, 2013) e através do que é vivido, sentido e percebido (LEFEBVRE, 1999, 2001, 2004).

O Ensino de Geografia tem um papel de relevância nesse estudo, pois auxilia na análise da espacialidade e na formação intelectual do educando, na medida em que possibilita e desenvolve o raciocínio do pensamento crítico e espacial dos diferentes lugares.

A Geografia já foi vista, e ainda permanece em algumas escolas, como uma disciplina de memorização, decoreba e descrição dos elementos geográficos. Assim, o que se busca é superar essas dificuldades para mostrar o quanto esta disciplina é capaz de desenvolver o conhecimento disciplinar de maneira reflexiva.

Uma forma de minimizar essas dificuldades em relação à Geografia é fazer com que ela seja vista como prática na vida cotidiana, porém, é importante ressaltar que nem todo conteúdo pode ser vivenciado. Por isso, ter feito essa abordagem foi um diferencial, já que se abordou o lugar onde o aluno vive, tornando-o, assim, o construtor do seu próprio conhecimento.

Assim, os educandos puderam desenvolver uma postura crítica diante dos conteúdos e conceitos, aplicando dentro e fora do seu contexto escolar e da realidade que os cercam.

Desta maneira, trazer essa criticidade para a sala de aula é importante. A proposta curricular da disciplina de Geografia precisa estar voltada para conteúdos e conceitos que estimulam o desenvolvimento do raciocínio e da espacialidade, que valorizam os alunos como principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A construção crítica do raciocínio geográfico vai possibilitar ao educando o desenvolvimento de um pensamento mais complexo, em que o mesmo irá reelaborar e dinamizar as suas relações espaciais, compreendendo-as como questões locais-globais, da organização de novas estratégias para pensar e analisar os conceitos científicos, além da dinamização da aprendizagem.

É de suma importância reconhecer também os conhecimentos prévios que são trazidos pelos alunos na Geografia escolar, o que permite valorizar, incentivar, construir e reconstruir, apresentando ao educando maneiras de problematizá-los, fortalecendo também a capacidade do raciocínio e do saber, além de mostrar que as situações cotidianas ilustram e facilitam a construção do conhecimento.

Logo, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado à percepção e à concepção que os alunos têm diante do que está sendo trabalhado pela proposta curricular, pois é a resposta do significado que a disciplina de Geografia apresenta no âmbito escolar.

Portanto, essa pesquisa tem como foco trazer reflexões e compreensões do direito à cidade, de modo que o aluno se entenda como parte do processo que acontece na cidade e nos espaços. Diante disso, aquele pode se tornar um sujeito crítico, capaz de lutar pelo seu direito à educação, à saúde, à cultura, ao lazer, dentre outros.

Desenvolver o conhecimento geográfico escolar por meio das concepções de cidade e urbano é uma maneira de torná-lo significativo de signos e símbolos, os quais estão espacializados na prática cotidiana e nos espaços vividos e percebidos pelos estudantes. Desta forma, contribui também para a formação de um sujeito crítico, reflexivo e atuante na transformação da sociedade capitalista. Segundo Lefebvre (2001), os alunos

Mudariam a realidade se entrassem para a prática social: direito ao trabalho, à instrução, à educação, à saúde, à habitação, aos lazeres, à vida. Entre esses direitos de formação figura o direito à cidade (não à cidade arcaica mas à vida urbana, à centralidade renovada aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e de empregos de tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais, etc.) (LEFEBVRE, 2001, p. 143).

Por isso, as aulas de Geografia podem possibilitar ao indivíduo compreender que sua cidade é produzida segundo os conflitos sociais, e por isso, tendo direito à ela, pode fazer uso de sua espacialidade para se expressar, lutar por melhorias e participar de sua gestão.

Autores como Santos (1994, 2008) e Harvey (2005) foram de suma relevância nessa pesquisa e para a ciência geográfica, pois apresentam significativas contribuições para a compreensão da Produção Social do Espaço, que é umas das temáticas a serem discutidas. Segundo os autores, o que os alunos vivenciam diariamente na transformação dos espaços na cidade, está ligado a processos de modernização.

Diante dos processos supracitados e os de desenvolvimentismo, nos quais a sociedade se encontra inserida, é perceptível que a própria organização dominante da sociedade atual, expressa em suas contradições, isto é, apresentando relações supérfluas com as diferentes realidades, ocasiona variados conflitos num único espaço e a própria cidade se torna envolvida nos diferentes tipos de tecnicidade e nas ordens hegemônicas de modo a responder ao sistema capitalista a partir da lógica da acumulação.

Portanto, a produção do espaço apresenta lógicas e dinâmicas próprias, como a relação de acumulação e reprodução dos lugares, em que acontecem também suas crises, desigualdades e contradições.

Nesse sentido, discutir na sala de aula como esses processos estão e/ou são inseridos nas cidades e como acontecem, é importante para que os alunos compreendam em escala local e regional, que atualmente se vive uma conjuntura de políticas neoliberais públicas e privadas.

Os estudos relacionados à Geografia urbana têm crescido significativamente por conta do grande número de cidades surgidas a partir da década de 1960, tendo muitas pessoas optado por deixar as áreas rurais para tentar a vida nas cidades, o que atualmente é predominante em nosso país.

Inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas em torno dessa temática. Lefebvre (2001) trabalha com a conceituação de cidade como o espaço da produção e reprodução de capital, produção e reprodução dos objetos e dos seres humanos. Carlos (2013) partilha da ideia de que ela é o campo de batalha das classes e dos movimentos sociais que reivindicam a vida neste espaço. E Corrêa (1995) analisa o espaço urbano como o cenário das lutas sociais, da cidadania e do direito à cidade.

A pesquisa vai apresentar ainda como Lefebvre (2001) desenvolve o conceito do direito à cidade, pois se fez importante compreender para esse estudo que esse direito está atrelado às lutas espaciais a partir do desenvolvimento capitalista, ou seja, ter seus direitos garantidos enquanto cidadão e morador.

As lutas sociais são iniciadas pelas questões básicas, como o direito à educação e à saúde de qualidade, acessibilidade aos transportes públicos, o direito de ir e vir com segurança, entre tantas outras questões que devem ser refletidas. Porém, muitas vezes o cidadão não tem conhecimento acerca desses direitos, e então deixa de exercê-los.

Quando se trata de cidade/ urbano, a referência é à concretização dos lugares e espaços onde acontecem as lutas; também às reivindicações, em que se questionam os direitos e deveres e acontecem as relações afetivas, de poder e identidade; e onde existem as Formas, Funções e Estruturas, como Santos (1988, 1994, 2004 e 2008) destaca, que serão trabalhadas posteriormente ao longo dos capítulos.

Outros autores como Sacramento e Souza (2016); Castellar (2011) e Cavalcanti (2012, 2013, 2015) também se destacam nesse estudo por terem se dedicado, em especial, ao ensino de Geografia e o estudo da cidade. Entende-se que discussões sobre esse campo temático são de suma importância, pois trabalhar o cotidiano do aluno é possibilitá-lo fazer a crítica da cidade em que vive.

A partir dessa concepção, conclui-se que a escola é responsável por discutir sobre o significado da cidadania que se faz presente na vida do aluno, através da organização social e democrática, pelas lutas e incorporações dos direitos sociais.

Compreender a cidade como educadora, tendo o direito de frequentá-la e usufruí-la, viver com dignidade, construindo identidade e culturas, facilita o entendimento do que é o direito à cidade. Diante disso, será possível que os alunos entendam seus direitos, ou seja, de que podem participar ativamente da gestão da cidade e analisar o seu papel enquanto morador, cidadão e estudante da cidade. Para Cavalcanti (2012a),

A defesa do direito à cidade para todos os habitantes parte do entendimento de que a produção do seu espaço é feita com participação desses habitantes, obedecendo as suas particularidades e diferenças. Trata-se de defender a necessidade de uma cidade com gestão democrática, que busca conciliar interesses e ações de uma ordem socioeconômica mais geral com os interesses e ações mais imediatos e elementares, nem por isso menos importantes para a vida humana, do cotidiano de seus moradores. (CAVALCANTI, 2012a, p. 83).

O estudo da cidade propicia a discussão sobre a espacialidade diária do indivíduo, seu modo de vida, de produção econômica, cultural, ambiental, social, em que está inserido o aluno, possibilitando ainda fazer o confronto entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico.

A vida cotidiana de muitos desses estudantes está baseada nas suas práticas socioespaciais, nos seus deslocamentos diários adquiridos ao longo do tempo. Os alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores que trazem consigo uma bagagem de ricas informações sobre as relações de trabalho, das cadeias produtivas e exploratórias.

Nesse contexto, deve-se aproveitar a possibilidade e a oportunidade de trabalhar essas relações do sistema capitalista em sala de aula com essa classe trabalhadora, que compreende de forma bem prática essa vivência conflituosa e exacerbada. Sabe-se que muitos devem apresentar frustrações, insatisfações e indignações por conta do próprio sistema em que estão inseridos. Para Resende (1986),

À medida, porém, que o aluno trabalhador se engaja na vida produtiva, e os aspectos luminosos, superficiais da fisionomia urbana cedem lugar à realidade palpável das grandes fábricas, ou das gigantescas obras de construção civil, esta aparência da cidade, espécie de estratégia de cartão-postal, não é suficiente para encobrir a aspereza dessa nova relação de produção, idêntica no seu custo humano àquelas experimentadas na roça. A comparação possível entre a realidade inicialmente sofrida e esta outra vivida nos grandes urbanos, passa, então a funcionar como uma espécie de dialética pessoal. É da oposição e da identidade entre dois espaços igualmente vividos que resultam não apenas novos dados de percepção, mas inevitavelmente uma consciência espacial mais realista. (RESENDE, 1986, p. 152).



Por esse motivo, é relevante que haja na sala de aula discussões e debates que contemplem esse tipo de alunado, para que se sintam motivados a estarem na escola, visto que é difícil ter uma rotina de trabalho, e ainda assim, buscar complementar seus estudos no período noturno.

O desenvolvimento dessa pesquisa, baseada em Resende (1986) e Santos, E. (2008, 2011), buscou levar os alunos da EJA a se reconhecerem através do que supostamente já é conhecido por eles, porém, com um olhar crítico da cidade burguesa por meio do Ensino de Geografia, atrelado às suas percepções, concepções e observações enquanto moradores, alunos e trabalhadores.

Os alunos da EJA vivenciam a cidade quando se deslocam de uma localidade a outra, para estudar e/ou trabalhar, por exemplo. Logo, apresentam impressões e percepções das suas práticas socioespaciais. Por esse motivo, torna-se relevante a contextualização científica por parte do professor juntamente às vivências cotidianas de cidade/urbano dos alunos, de modo que estes entendam como essas transformações afetam diretamente os diferentes espaços.

As práticas socioespaciais apresentadas na pesquisa estão pautadas na contribuição do espaço urbano que Duque de Caxias pode apresentar, a partir do olhar dos educandos, que vivenciam um modo de vida urbano na intencionalidade de compreender como a geografia urbana e o ensino de Geografia podem colaborar para a construção do conhecimento conforme suas práticas no âmbito escolar.

Nesse sentido, acredita-se que é relevante trazer para o contexto da sala aula a relação que essa cidade tem com a sociedade capitalista na qual está inserida e quais são as questões de maior relevância que devem ser desenvolvidas no âmbito escolar, de forma que os educandos consigam compreender a relação da cidade e do urbano com o ensino de Geografia.

A metodologia da pesquisa está pautada no estudo de caso, baseada no referencial teórico de Yin (2005) e de acordo com as leituras de Ludke (2013), Meirinhos; Osório (2010), Deus; Cunha; Maciel (2010) e André (2009). Optou-se por trabalhar com duas Escolas Municipais: Expedicionário Aquino de Araújo e Professor Oneres Nunes Oliveira, como forma de avaliar qualitativamente o currículo que é comum às duas escolas, e como os alunos compreendem a questão da cidade e do urbano baseada em suas práticas socioespaciais.

É um método de estudo que visa a avaliar, no caso da pesquisa, a forma como os conceitos e conteúdos estão sendo transmitidos aos educandos, e ainda, se esses mesmos alunos conseguem perceber que o ensino de Geografia pode contribuir para esse tipo de conhecimento relacionado à temática da cidade e do urbano.

A dissertação está subdividida em quatro capítulos. O primeiro apresentará o procedimento metodológico da pesquisa que estará pautada no estudo de caso e das escolas já mencionadas, trazendo também os sujeitos da pesquisa e a área a ser estudada, ou seja, uma breve exposição de como o processo de urbanização da Cidade de Duque de Caxias vem sendo intensificado cada vez mais através das práticas socioespaciais e temporais, que são fomentadas inúmeras vezes diante de questões políticas e econômicas. E por fim, ressaltam-se os instrumentos da pesquisa (o currículo, os questionários, as entrevistas e oficinas).

O segundo capítulo contextualiza a trajetória histórica da EJA, fundamentando-se em Machado (2000), Amaral (2001), Romão; Gadotti (2006), Sampaio (2009), Strelhow (2010) e Friedrich; Benite; Benite; Pereira (2010), e em seguida, faz-se um breve relato da situação atual de Duque de Caxias no cenário educacional.

A cidade passou por inúmeros problemas nos anos de 2016 e 2017, por isso, apontam-se também as dificuldades enfrentadas na realização da parte empírica desse estudo. Discute-se também a teoria da aprendizagem significativa a partir de Ausubel (1980, 2003), fundamentado nas leituras de Moraes (2004), Alegro (2008), Tomita (2009) e Moreira (2012). A teoria é baseada no estudo que busca desenvolver uma aprendizagem que se apropria dos sujeitos e dos objetos, afastando-se de processos mecânicos, como a decoreba ou memorização, trazendo o verdadeiro sentido para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Moreira (2012) aprender significa oferecer ao sujeito um tipo de conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva de quem aprende. Com isso, entende-se que, para que um novo tipo de conhecimento atinja o sujeito de forma positiva, é necessário que esse conhecimento tenha significado lógico, o qual pode ser apresentado ou descoberto pelo próprio sujeito. Porém, este conhecimento deve contribuir com novos significados e corroborar com os já existentes.

Um dos instrumentos da pesquisa foi a análise do currículo de Geografia da EJA disponível aos professores da rede pública de ensino municipal. Nesse contexto, abordou-se ainda o papel do professor frente ao currículo da EJA e como a escola e o ensino de Geografia são relevantes para a construção do conceito de cidade/urbano.

Apresentam-se também as práticas espaciais discutidas por Couto (2014, 2015) e Moreira (2013) tal como um instrumento importante para a compreensão do espaço geográfico e para a formação de conceitos científicos a partir do que é conhecido pelo aluno.

As próprias situações cotidianas podem estimular os educandos a passar por experimentações, abstrações, sistematizações, que de alguma forma aguçam as suas percepções e observações, pois partem do seu lugar, do seu espaço vivido, da sua praticidade,

nos quais também encontram as relações afetivas, de identidade, das práticas socioespaciais e do direito à cidade.

No capítulo três, destaca-se a relevância de articular a teoria e a prática para o desenvolvimento da pesquisa em questão, mostrando como a escola é um local propício para debates e a disciplina de Geografia escolar pode ser de suma importância para a realização de conceituações como Direito à Cidade, Espaço Urbano, Cidade, Produção Social do Espaço e Práticas Espaciais, além da possibilidade de exemplificação através de oficinas, estimulando a criticidade dos educandos a partir da proposta da pesquisa.

Diante disso, foram apresentadas no formato de duas oficinas, atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas, para que no fim, mediante os resultados das pesquisas bibliográficas, da prática a partir do desenvolvimento das oficinas e dos resultados dos questionários e entrevistas com os alunos do EJA, fossem pensadas, se necessário, temáticas referentes a esse contexto que deveriam ser aplicadas nas aulas de Geografia escolar.

No capítulo quatro, abordar-se-á como a produção social do espaço vem sendo desenvolvida, ou seja, como o espaço foi sendo transformado ao longo dos anos com a chegada das técnicas, com a inserção da globalização e da própria mecanização. Com isso, esse mesmo espaço se encontra cada vez mais artificial, e as ações e objetos mais integrados, o que faz com que os espaços sejam condicionados, recriando-se, modificando-se; o que vai intervir na dinâmica e estrutura do urbano. A base teórica está pautada em Santos (1994, 2008), Harvey (2005), Lefebvre (1999, 2001, 2008) e Smith (1988). Além disso, as conceituações de cidade e de espaço urbano se baseiam nos escritos de Cavalcanti (2012), Corrêa (1995), Lefebvre (1999, 2001, 2008) e Carlos (2013), de modo a apresentar também a relevância de estudá-las para a compreensão do direito à cidade e como a produção social do espaço se encontra presente nos lugares a partir dos agentes públicos e privados que fomentam a organização, a estrutura e a dinâmica.

Por isso, é importante abordar como a ciência geográfica pode contribuir para que o estudo da cidade seja analisado criticamente, estabelecendo relações entre as práticas vivenciadas no espaço urbano para a maior compreensão do direito à cidade, como conceituado por Lefebvre (2001). E da mesma forma, a partir de Duque de Caxias, aprofundar as discussões sobre a produção e reprodução do espaço, onde são criadas as percepções e concepções de tal localidade, e onde são estabelecidas também as relações entre as práticas espaciais e cotidianas vivenciadas no espaço urbano.

Por fim, discute-se nas conclusões a relevância da pesquisa para se pensar um currículo de EJA a partir do estudo da cidade e do urbano por meio das práticas socioespaciais

dos estudantes, de maneira que eles possam compreender os conteúdos e conceitos que os possibilitam articular com o espaço urbano segregado, fragmentado e desigual vivido por eles.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: a sua base ideológica é inclusiva ou excludente?

*Paulo Freire*

Este capítulo apresenta a metodologia de Estudo de Caso como uma possibilidade de investigação da pesquisa, retratando de forma breve seu contexto histórico e os critérios que o pesquisador utiliza para atingir os resultados finais.

Primeiramente, o pesquisador delimita a sua área de estudo e os sujeitos, para em seguida buscar fontes diversificadas de pesquisa e poder analisar os dados e informações, para no fim elaborar o trabalho final. Essa metodologia facilita a utilização de observação participativa, entrevistas, análises documentais e pesquisa etnográfica, as quais serão explicadas posteriormente.

Além disso, apresentam-se os instrumentos da pesquisa, ou seja, a estrutura curricular de Duque de Caxias, o trabalho de campo nas escolas pesquisadas, a realização das oficinas, os questionários e as entrevistas.

E para compreensão de quem são os sujeitos da pesquisa, analisa-se o perfil dos alunos mediante as respostas dos questionários, para em seguida apresentar a cidade de Duque de Caxias baseado em seu contexto social, econômico e físico, localizando as escolas e trazendo informações relevantes sobre sua estrutura. E por fim, destacam-se as etapas da pesquisa, apresentando seu passo a passo.

### 1.1 Discussão teórica sobre o estudo de caso

Como metodologia de investigação para essa pesquisa acadêmica optou-se pelo Estudo de Caso. Esse tipo de investigação está sendo cada vez mais difundido nas Ciências Sociais, em que a Sociologia e a Antropologia se destacam como pioneiras a partir do final do século XIX e início do século XX.

O estudo de caso na área da Educação surge nas décadas de 1960 e 1970, como análise descritiva de uma unidade, ou seja, uma escola, uma sala de aula e um professor. Inúmeros autores têm se dedicado ao estudo de caso - Ludke (2013), Meirinhos; Osório (2010), Deus; Cunha; Maciel (2010) e André (2009) -, além do processo metodológico de YIN (2005).

Ao escolher a metodologia do estudo de caso, compreende-se que foi adotado um caso particular e a complexidade singular de uma determinada realidade, o que significa ser o entendimento de uma especificidade dentro do contexto próprio, como pontuam DEUS; CUNHA; MACIEL (2010).

De acordo com Latorre (2003, *apud* Meirinhos; Osório, 2010), uma das características desta metodologia é o teor qualitativo, pois a particularidade é um propósito específico desse tipo de investigação, que não é quantificável. A maioria dos autores que trabalha com o Estudo de caso, opta por investigações que são realizadas a partir das diversas etapas de escolha: análises, experimentos e interpretação da informação e dos dados qualitativos.

É importante ressaltar que esse método tem suas aplicabilidades em diversas situações cotidianas do homem e do contexto contemporâneo, como menciona Dooley (2002, *apud* MEIRINHO; OSÓRIO, 2010).

O estudo de caso pode apresentar também características metodológicas de modo a abranger o caráter quantitativo, o que não é tão comum. Assim, isso vai depender da proposta de pesquisa, da estratégia utilizada para atingir os objetivos, dos dados e das informações que podem se articular entre quantidade e qualidade, como afirma LUDKE (2013).

Um ponto a ser ressaltado, é que este método de investigação tem caráter holístico, ou seja, um contexto e uma relação com o estudo, o que também possibilita fazer generalizações e interpretações ao longo da pesquisa.

O estudo de caso é uma metodologia de grande relevância para as problemáticas educacionais, pois dependendo da abordagem do pesquisador, possibilita a real situação de uma determinada unidade.

Sendo assim, já que se tratou de uma situação particular, analisaram-se nesta pesquisa duas escolas por meio de investigações e procedimentos próprios para diagnosticar a situação real. Diante disso, foi realizado todo um detalhamento da situação que está sendo diagnosticada, de modo a iniciar a pesquisa. A partir do estudo de caso, pode-se “descobrir” algo que até então era desconhecido e até mesmo fazer confirmações de possíveis suspeitas.

O pesquisador tem seu papel: basear suas ações na criticidade e reflexividade, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens de forma a possibilitar

a descrição de ações e comportamentos, estudar representações e interpretação de dados, detalhamento de situações e encadeamento de evidências.

Desta maneira, o pesquisador precisa ter clareza em relação aos critérios que serão adotados no estudo, principalmente em relação ao objeto de estudo, ou seja, o sujeito e as unidades de análises.

Mediante as leituras, entende-se que para a realização do estudo de caso, o pesquisador, primeiramente, precisa definir o caso, estabelecendo os contatos necessários, localizar os sujeitos, selecionar os procedimentos e os instrumentos da coleta.

Em seguida tem início a fase de delimitação de dados, que está pautada em diferentes fontes; e por fim, a fase de análise dos dados e a elaboração do material final a partir da coleta de informações para a categorização dos dados concluídos. Esse tipo de estudo possibilita a realização de observação participativa, entrevistas, análises documentais e pesquisa etnográfica.

A observação participante é uma modalidade utilizada mais em investigações qualitativas, em que o pesquisador se encontra integrado ao campo de pesquisa, assumindo uma postura ativa dentro do estudo. Porém, é importante ressaltar que deve haver a imparcialidade, ou seja, o sujeito é quem será o personagem principal durante o estudo. Outro ponto a ser destacado, é a competência do pesquisador para avaliar os dados e resultados sem intervir com sua opinião sobre a situação, pois assim não haverá qualquer tipo de incentivo ao público alvo.

As entrevistas, um dos métodos e fontes de investigação mais relevantes para o estudo de caso, são necessárias para refletir acerca do que será questionado, por isso a organização das perguntas precisa ser clara e simples para que o entrevistado consiga responder. Assim, o pesquisador precisa estar atento, ouvindo com precisão o que está sendo relatado. Com a aplicação de entrevistas é possível comparar as ideias, interpretar o pensamento do sujeito, analisar diferentes olhares de uma mesma realidade e conseguir importantes informações sobre a problemática.

A análise documental é a parte teórica da área que está sendo estudada, sendo por isso, uma estrutura precisa e básica. Essas fontes normalmente partem de relatórios anteriores, documentos elaborados por outros pesquisadores, registros institucionais internos e externos, entre outros.

A pesquisa etnográfica é uma abordagem da investigação qualitativa associada à descrição, ao entendimento da problemática e à análise do grupo em questão. Esse tipo de pesquisa se baseia na compreensão de fatores sociais e culturais, desse modo, para que seja

realizado um trabalho de qualidade, é necessária a execução do trabalho de campo, a coleta de dados e ainda o foco no uso dos métodos e técnicas adequados para a descrição dos detalhes da observação e proximidade dos sujeitos da pesquisa.

Segundo André (2005, *apud* André, 2009), o desenvolvimento de um estudo de caso ocorre com base em três etapas ou fases: exploratória, delimitação do estudo de caso e análise sistemática e elaboração do relatório.

A *fase exploratória* ocorre quando o pesquisador entra em contato com a área de estudo e busca investigar a situação-problema. A partir disso, é possível definir o caso, os sujeitos a serem pesquisados, os procedimentos metodológicos de como obter respostas e os instrumentos da coleta.

Nessa pesquisa, a escola é a área de estudo e os estudantes da EJA são os sujeitos a serem investigados. O primeiro contato foi ir até a escola, apresentar as atividades que foram desenvolvidas, dialogar com a direção a possibilidade da realização do projeto e compreender quem eram os alunos. Os procedimentos metodológicos foram realizados a partir de duas oficinas como forma de obter os instrumentos de coleta com os questionários e entrevistas.

A *delimitação do estudo e análise sistemática* é a fase que apresenta a junção do aporte teórico com os resultados adquiridos ao longo da pesquisa. Nessa etapa, elabora-se o relatório final com respostas obtidas em campo para a sistematização dos dados, com a leitura e releitura do material. Para esse estudo, delimitaram-se também as práticas socioespaciais dos estudantes da EJA das escolas municipais de Duque de Caxias.

Diante desse procedimento, entende-se que surge uma nova fonte e uma nova pesquisa, pois o pesquisador irá expor suas indagações, interpretações e métodos que foram utilizados. Quando o pesquisador organiza no relatório a parte prática, é necessário mostrar minuciosamente como foi o passo a passo, atentando para as técnicas e a coleta dos instrumentos.

Nessa pesquisa, apresentar-se-ão posteriormente os referenciais teóricos utilizados e os resultados das oficinas, dos questionários e entrevistas que foram obtidos ao longo dos dois encontros. Para isso, foi necessário organizar também a metodologia empregada durante a execução da parte prática (oficinas) para o público alvo em questão.

A *elaboração do relatório* deve apresentar as situações visualizadas de forma analítica, preservando-se a identidade dos participantes da pesquisa quando não autorizada, mostrando que os resultados obtidos foram frutos da pesquisa em questão.



Na seguinte pesquisa, os resultados obtidos foram a partir da aplicação dos questionários, execução das oficinas, coleta das entrevistas e a elaboração do relatório final que ocorreu a partir da sistematização da teoria e da prática.

## 1.2 Os instrumentos de pesquisa

O primeiro instrumento de pesquisa foi a análise da interpretação da estrutura curricular da Cidade de Duque de Caxias, para a compreensão dos conteúdos e conceitos científicos que vêm sendo aplicados teoricamente ao público alvo, ou seja, os sujeitos da pesquisa.

A estrutura curricular da Cidade de Duque de Caxias para a EJA está no formato de um documento disponível no endereço eletrônico<sup>1</sup> da Prefeitura de Duque de Caxias - Diretrizes Curriculares da EJA -. O documento foi organizado no ano de 2012 por professores da EJA da Rede Municipal de Ensino, e está formulado em encontros específicos das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências (Química, Físicas e Biológica), Artes e Língua Estrangeira.

O documento está organizado da seguinte forma e com o segundo subtítulo:

- 1- Falando sobre a EJA: A secretária de Educação, Raquel Barreto de Oliveira, apresenta de forma bem sucinta a trajetória da EJA no Município de Duque de Caxias por meio de uma introdução ao documento.
- 2- Histórico do Município de Duque de Caxias: Apresenta o contexto histórico da Baixada Fluminense, focando na Cidade de Duque de Caxias, suas características físicas e posições geográficas em relação à cidade.
- 3- A Educação de Jovens Adultos - momentos históricos e desafios atuais -: O texto tem início com uma referência à história da EJA, apresentando a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, A Educação de Adultos no Período Pós 64, Limites dos Centros de Estudos e Supletivos e Desafios Atuais.
- 4- EJA em Duque de Caxias (2009-2012): Como foi o processo de inserção dessa modalidade na cidade.

---

<sup>1</sup> <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br>

- 5- Currículo: Apresenta um texto mostrando a importância do currículo, com foco no da EJA.
- 6- Perfil dos Educandos Jovens e Adultos da Rede Municipal: Relaciona as características mais gerais dos alunos com base na pesquisa da Equipe de Ensino Regular Noturno de ensino básico.
- 7- Projeto de reformulações da proposta curricular do ensino de jovens e adultos: Apresenta o esclarecimento do Artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que garante a EJA que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental ou oportunidade de continuidade dos estudos na modalidade.
- 8- Princípios norteadores: De acordo com o documento, é necessário que haja preocupação com os objetivos, a metodologia e as formas de avaliação, objetivando a conclusão dos estudos, e a formação de cidadãos críticos e atuantes no meio.
- 9- Carga horária semanal: Língua Portuguesa e Matemática, 4 tempos; História, Geografia, Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, 3 tempos e Artes e Língua Estrangeira, 2 tempos.
- 10- Avaliação: Valoriza todas as atividades que acontecerem ao longo do ano letivo, sendo contínuas e cumulativas, com recuperação paralela e análise dos objetivos a serem alcançados. O processo de avaliação se dá da seguinte maneira: na etapa I - bimestralmente, com registros contínuos, análises dos avanços e das dificuldades, e na etapa II - conceitos bimestrais, baseados em registro contínuo da análise do processo educativo.

As demais partes do documento são destinadas às diferentes disciplinas específicas, apresentando os objetivos gerais de cada área e os objetivos específicos de cada etapa, da primeira até a quinta. Nessa pesquisa, o foco será a quarta (6º e 7º anos) e a quinta (8º e 9º anos) etapas, pois as demais estão concentradas na classe de alfabetização e no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Em relação à disciplina de Geografia, o documento apresenta os conceitos e categorias desta, com foco em lugar, território e região. Posteriormente, ele mostra as correntes do pensamento geográfico (Geografia Tradicional, a Nova Geografia, Geografia Crítica e Geografia Cultural) e autores que trabalham também a questão de escala, dando ênfase à paisagem, à mobilidade socioespacial e à leitura geográfica do mundo e do lugar, mostrando

como as situações do cotidiano podem ser ilustrativas nas aulas da disciplina a partir desses conteúdos.

O documento apresenta também os objetivos gerais da disciplina de Geografia escolar e os objetivos específicos de cada etapa e por fim, um texto de conclusão. A análise dos objetivos específicos das etapas IV e V será apresentada posteriormente juntamente com os resultados finais.

O documento não apresenta os conteúdos a serem trabalhados em cada etapa, e isso nos leva à reflexão de que o documento curricular do Município de Duque de Caxias para a EJA, reflete basicamente a união de educadores de áreas diversificadas para a construção de uma base (objetivos) que fosse comum ao Município.

Por esse motivo, é necessário diferenciar currículo de prática curricular – o primeiro certifica os conteúdos a serem desenvolvidos; enquanto que a segunda se refere à prática docente e sua autonomia em sala de aula -. Logo, a partir dessa realidade, a Instituição Escolar e o professor selecionam os conteúdos a serem trabalhados baseados no que é proposto pelos objetivos específicos.

Outro instrumento da pesquisa foi o estudo de campo nas duas escolas municipais, como forma de conhecer o trabalho que vem sendo desenvolvido com a EJA, visto que esta apresenta um currículo diferenciado. Por esse motivo, intentou-se compreender como o trabalho pedagógico e docente tem sido preparado para esse público alvo.

Realizados primeiramente como forma de conhecer quem são esses alunos, os questionários também foram um dos instrumentos desta pesquisa, tendo sido selecionados posteriormente a partir das oficinas, para a segunda rodada em que foram realizadas as entrevistas com o intuito de compreender se houve algum tipo de aprendizagem significativa mediante o que foi apresentado nos três encontros.

Na realização das entrevistas, em que houve a seleção dos sujeitos a serem pesquisados, os mesmos precisaram ser ouvidos. Nesse sentido, o que se busca trazer para esse estudo é a interpretação, o cotidiano, a rotina de quem mora e vivencia as efervescências do espaço urbano da Cidade de Duque de Caxias.



## QUESTIONÁRIO

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a aplicação do questionário para a pesquisa sobre o tema “*As Práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de Caxias, RJ*”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de cidade.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

- 1- Onde nasceu? Se não em Duque de Caxias, quanto tempo está na cidade?
- 2- Quanto tempo mora em Duque de Caxias?
- 3- Você gosta de Geografia? Por quê?
4. Quando se fala em Geografia, do que você se lembra de ter estudado?
5. Você gostaria de morar em outra cidade? Por quê?
6. Como é o seu dia-a-dia? Quais as atividades que você realiza?
- 7- Que lugares de Duque de Caxias você mais gosta?
- 8- Que lugares de Duque de Caxias você menos gosta?
- 9- Que lugares de Duque de Caxias você conhece?
- 10- Como você se identifica com a ideia de viver na Baixada Fluminense?
- 11- Você sabe por que se chama Baixada Fluminense?
- 12- Você conhece algum movimento social de Duque de Caxias?



## ENTREVISTA

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a aplicação de uma entrevista para a pesquisa sobre o tema “*As Práticas Socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do Município de Duque de Caxias, RJ*”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de cidade.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

1. O que você acha sobre a Cidade de Duque de Caxias? Antes das oficinas, você já tinha essa opinião? Por quê?
2. Você achou importante o que foi apresentado nas oficinas? Por quê?
3. A partir do que foi apresentado nas oficinas o cidadão tem seus direitos garantidos na cidade?
4. Você acha que a sua cidade vem sendo bem governada? Dando a possibilidade aos moradores de contribuir com suas opiniões?
5. Você acha que a cidade de Duque de Caxias apresenta serviços (saneamento básico, água, educação, saúde, entre outros) de qualidade? Por quê?
6. O que você faz no seu dia-a-dia é trabalhado nas aulas de Geografia?
7. O que você achou da experiência de participar dessas oficinas? Por quê? Foi importante para desenvolver outros conhecimentos?

Como estratégia metodológica e também como instrumento da pesquisa, foram realizadas duas oficinas, organizadas em dois encontros distintos: A oficina 1, “A Cidade e seu cotidiano”, teve como foco a discussão de situações vivenciadas cotidianamente, para que então se apresentassem os conceitos de direito à cidade e produção do espaço urbano. Ainda nesta oficina, foi apresentada a Baixada Fluminense, tendo como objetivo trabalhar a localização, incluindo questões físicas e sociais, os municípios pertencentes e o porquê dessa denominação.

A oficina 2, “A Cidade e suas percepções”, foi apresentada a partir das construções dos alunos, ou seja, com a identificação de lugares que costumam frequentar baseados nas suas práticas espaciais. Diante disso, buscou-se trabalhar aquilo que os alunos observam diariamente, além de suas interpretações e percepções da cidade onde vivem.

Do mesmo modo, trabalharam-se os pontos da cidade considerados como positivos: lugares de lazer e espaços públicos frequentados. A ideia foi apontar não somente as consequências negativas do lugar, mas também os pontos positivos da cidade na construção dos mapas sociais.

Assim, elaboraram-se mapas sociais para detalhar a realidade dos alunos, isto é, só quem era morador ou cidadão caxiense pode reconhecer determinada localidade como um ponto relevante a ser destacado.

Os alunos da EJA, os sujeitos principais da pesquisa, precisavam estar familiarizados com essas temáticas que seriam problematizadas nas oficinas, pois se fazia importante para a compreensão do típico acerca de cidade/urbano. Essas discussões devem ser trazidas para a sala de aula e mediadas pelo educador.

Trabalhar com a EJA foi desafiador, visto que é um público que ainda carece de estudos acadêmicos mais aprofundados. Contudo, o mesmo apresenta uma riqueza de informações significativas, pois já possuem um histórico de vida, uma percepção daquilo que vivenciam, práticas socioespaciais, além de um olhar mais realista por viver nesse espaço.

### **1.3 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram alunos da EJA da cidade de Duque de Caxias, de duas escolas municipais com realidades distintas. Para essa pesquisa, analisou-se o segundo segmento do Ensino Fundamental, na quarta etapa, que atende ao sexto e ao sétimo ano e na

quinta etapa, que abarca o oitavo e o nono anos. Os alunos desse segmento têm a idade mínima de 16 anos.

Tendo compreendido quem eram os sujeitos da pesquisa, analisou-se primeiramente o questionário respondido pelos estudantes da Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira.

Na primeira oficina realizada nesta escola, teve-se a participação de 10 alunos. É importante ressaltar que, de acordo com a direção, a greve foi responsável pela evasão de cerca de 100 alunos, não havendo precisão exata se esta ocorreu por conta do trabalho dos alunos, uma que vez que a maioria dos alunos dessa turma não apresenta mais de 18 anos.

Os alunos têm idades entre 16 e 17 anos, e uma única aluna com 54 anos. Apenas três estudantes trabalham - dois em lava jato e um como mecânico -. O que mais chamou atenção foi a idade baixa de uma grande quantidade de alunos que poderiam ainda estar cursando o ensino médio regular, mas que estão na EJA.

Quando questionados sobre onde haviam nascido, sete responderam que em Duque de Caxias, dois na cidade do Rio de Janeiro e um em Belford Roxo. Os três alunos que nasceram em outras localidades já residem na cidade há mais de 10 anos.

Quando perguntados se gostavam de Geografia, seis alunos disseram que sim, e dentre as justificativas destacam-se:

Aluno A: “Porque com ela, você pode se localizar e tem várias funções. Eu aprendi muito sobre Geografia e acho muito bom”.

Aluno B: “Porque é uma matéria interessante”

Aluno C: “Eu gosto muito de Geografia sempre que o professor ensina a gente.”

Aluno D: “Porque o professor explica bem e dá para entender.”

Aluno E: “Eu gosto mais ou menos, mais para mais, do que para menos.”

Aluno F: “Gosto, nada contra, é uma matéria boa.”

Assim, pode-se analisar que o motivo dos alunos gostarem da disciplina é diferente, não sendo específico o porquê. Apenas o estudante A destaca motivos ligados ao conteúdo, tal como se localizar.

Os alunos que disseram não gostar, tiveram como justificativa o não entendimento da disciplina:

Aluno G: “Porque não entendo muito.”

Aluno H: “Porque não entendo nada.”

Aluno I: “Porque eu acho muito difícil.”

Aluno J: “Porque é chato.”

Em relação aos que se lembram de ter estudado na disciplina de Geografia, as respostas foram:

Aluno A: “Formas de se localizar, paisagem, pontos de referências, globalização, natureza e etc.”  
 Aluno B: “Dinâmicas que movem os continentes.”  
 Aluno C: “Nada.”  
 Aluno D: “Paisagem do Brasil”  
 Aluno E: “Atmosfera.”  
 Aluno F:” Não me lembro muito, bastante tempo sem aula.”  
 Aluno G: “Territórios, estados e nações”  
 Aluno H:” Territórios, nações e estados”  
 Aluno I:” Atmosfera.”  
 Aluno J: “Espaço Geográfico”

Analisando as diferentes respostas, percebeu-se a presença de três elementos: uma relacionada às paisagens; outra aos territórios e outra à Geografia física (geologia e clima).

Sobre a possibilidade de morar em outra cidade, destacam-se as seguintes respostas:

Aluno A: “Não, porque eu valorizo onde moro e gostaria que aqui melhorasse.”  
 Aluno B: “Não, porque estou acostumado.”  
 Aluno C: “Tem outras cidades melhores que aqui.”  
 Aluno D: “Não, porque o bairro onde moro é tranquilo.”  
 Aluno E: “Sim, porque me sinto melhor em outro lugar.”  
 Aluno F:” Porque aqui já deu o que tinha que dá, muito roubo, muita gente morrendo, muita violência.”  
 Aluno G: “Não, porque já acostumei aqui.”  
 Aluno H:” Sim, pela vista e por melhores empregos.”  
 Aluno I:” Sim, porque eu moro em área de risco e acabo vendo muita violência.”  
 Aluno J: “Não, porque eu gosto de Duque de Caxias.”

Assim, através das respostas foi possível concluir que, alguns já estão acostumados com o lugar, ou seja, a questão do pertencimento se faz presente. Outros pelo contrário, querem se mudar por conta da violência já disseminada por toda a cidade.

Quando questionados sobre o dia a dia e quais atividades realizavam, percebeu-se pouca variação nas respostas:

Aluno A: “Meu dia é bem parado, fico em casa jogando vídeo game, vendo desenhos e filmes, às vezes jogo futebol ou saio para a rua.”  
 Aluno B: “Ajudo a minha mãe.”  
 Aluno C: “Faço o trabalho de casa.”  
 Aluno D: “Trabalho e estudo.”  
 Aluno E: “Não faço nada.”  
 Aluno F:” Acordo, arrumo a casa, levo e busco minha irmã na escola e depois vou estudar.”  
 Aluno G: “Trabalho e escola.”  
 Aluno H:” Trabalho e escola.”  
 Aluno I:” Fico em casa, cuido da minha afilhada e depois eu vou estudar.”  
 Aluno J: “Trabalho e estudo.”

Os alunos em parte trabalham e vão à escola, fato este que causou surpresa, uma vez que na observação geral só três trabalham fora. Então, o que seria trabalho para eles: algo informal? Afazeres de casa?

Sobre os lugares que mais gostam em Duque de Caxias, os alunos afirmaram que,

Aluno A: “Gosto da Rua Pernambuco.”  
 Aluno B: “Praça da Apoteose.”  
 Aluno C: “Bairro Vila São Luís e Beira-Mar.”  
 Aluno D: “Nenhum lugar.”  
 Aluno E: “Lanchonetes.”  
 Aluno F: “Centro de Duque de Caxias.”  
 Aluno G: “Bairro Vila São Luís.”  
 Aluno H: “Bairro Vila São Luís e Laureano.”  
 Aluno I: “Shopping Caxias e Bairro Vila São Luís.”  
 Aluno J: “Bairro Vila Operária.”

Parte dos estudantes disse gostar do Bairro Vila São Luís, uma vez que possui muitas praças onde os jovens se encontram, pista de skate, alguns colocam som alto nos carros nos fins de semana, há casas de show, restaurantes, bares, academias; enfim, espaços de encontro.

Já sobre os lugares de Duque de Caxias que menos gostam, os alunos disseram:

Aluno A: “Favelas, porque foi lá que perdi meu pai para as drogas.”  
 Aluno B: “Bairro Laureano.”  
 Aluno C: “Favela Vila Ideal.”  
 Aluno D: “Sei lá.”  
 Aluno E: “Favelas.”  
 Aluno F: “Não sei, por ando muito por aqui.”  
 Aluno G: “Bairro Laureano.”  
 Aluno H: “Favelas.”  
 Aluno I: “Perto da minha casa, um lugar chamado Areal.”  
 Aluno J: “Centro de Duque de Caxias.”

Assim, tal como visto anteriormente, grande parte dos alunos não gostam de favelas, provavelmente por ser um lugar de recorrente violência. O Bairro Laureano parece ser um lugar sem lei, pois os moradores resolvem suas pendências entre eles mesmos, ou seja, a justiça é feita entre eles.

A respeito de lugares que conhecem em Duque de Caxias, tem-se:

Aluno A: Não sei responder.”  
 Aluno B: “A maioria.”  
 Aluno C: “Não sei responder.”  
 Aluno D: “Gramacho, Xerém, Santa Cruz, Olavo Bilac e etc.”  
 Aluno E: “Bar do Zeca.”  
 Aluno F: “A maior parte.”  
 Aluno G: “A maioria.”  
 Aluno H: “A maioria perto de onde eu moro.”



Aluno I: "Todos os lugares"

Aluno J: "Centro de Duque de Caxias."

Ainda que a maioria dos alunos tenha respondido que conhecem boa parte dos lugares de Duque de Caxias, apenas dois deram exemplos dos referidos lugares. Contudo, o que causou maior estranhamento foi o fato de alguns não terem conseguido responder, ou seja, até mesmo o centro da cidade é desconhecido.

Em relação à ideia de morar na Baixada Fluminense e se conheciam algum Movimento Social na cidade, os alunos apresentaram dificuldades na resposta, pois os mesmos não sabiam o que significavam as expressões "Baixada Fluminense" e "Movimento Social".

Visto que não foi possível realizar as três oficinas como programado anteriormente, no final da primeira a pesquisadora utilizou 25 minutos para abordar este assunto que era desconhecido pelos alunos. Após a explicação, os alunos ressaltaram a importância da atitude da pesquisadora, pois o assunto não é trabalhado nas aulas de Geografia.

Já na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, a frequência dos alunos foi positiva, pois 24 educandos participaram da primeira oficina. As oficinas aconteceram na semana posterior da Escola Oneres, justamente quando os alunos estavam em semana de prova, o que fez com que a maioria dos educandos estivesse presente na escola.

A idade dos alunos que participaram da oficina, como na Escola Oneres, varia entre 16 e 17 anos, tendo tido apenas dois alunos com 18 anos e um com 19 anos. Em relação à profissão, há dezesseis alunos estudantes, dois jogadores de futebol que vieram de São Paulo para treinar em clubes cariocas, um chaveiro, um barbeiro, duas manicures e uma jovem aprendiz. Assim, como visto na escola anterior, a quantidade de alunos que poderia ainda estar cursando o ensino médio regular, mas estão fazendo a EJA, é surpreendente.

Em relação ao local de origem, dezesseis alunos nasceram em Duque de Caxias, dois em Nova Iguaçu e São João Meriti, um em São Gonçalo, um em São Paulo e três no Estado de Rondônia. Dos que não nasceram no Município, cinco estão na cidade há 4 ou 8 meses e os outros quatro educandos há 12 anos.

Quando questionados se gostam de Geografia, as justificativas foram:

Aluno A: "Sim, porque eu aprendo muitos lugares."

Aluno B: "Sim, porque é uma matéria boa."

Aluno D: "Eu gosto de Geografia, porque conhece as coisas, sobre o mundo."

Aluno F: "Sim, porque aprendemos muitas coisas que tínhamos dúvidas."

Aluno G: "Sim, porque aprende sobre a Geografia no espaço."

Aluno H: "Sim, mas não sei dizer o motivo."

Aluno I: “Sim, porque é uma matéria que me interessa.”  
 Aluno L: “Sim, uma matéria que traz aprendizado.”  
 Aluno N: “Sim, porque fala sobre o mundo.”  
 Aluno O: “Sim, porque é legal.”  
 Aluno T: “Sim, é interessante.”  
 Aluno U: “Sim, é uma matéria importante.”

Pode-se concluir novamente que os motivos que levam os alunos a gostarem da disciplina são variados, não sendo específico o porquê. Apenas os estudantes D, G e N destacaram motivos ligados ao conteúdo, como o aprendizado sobre os lugares, espaço e o mundo.

Perguntados se gostam da disciplina, oito estudantes disseram que não, e não deram motivos específicos. Como se observa abaixo, somente os alunos E e Z disseram ser chata; o K que tem dificuldades de decorar e o J, que disse ser complicada. Assim, foi possível compreender melhor porque eles não gostam de fato da disciplina.

Aluno E: “Não, porque é chato.”  
 Aluno J: “Não, porque é um pouco complicado.”  
 Aluno K: “Não, porque não consigo gravar nomes de cidades, estados e municípios.”  
 Aluno P: “Não muito.”  
 Aluno Q: “Não.”  
 Aluno V: “Não.”  
 Aluno X: “Não.”  
 Aluno Z: “Não, é muito chato.”  
 Aluno S: “Não respondeu.”

Houve aqueles que gostam “mais ou menos”, mas também sem motivos mais específicos. E houve um que não respondeu.

Aluno C: “Sei lá, tanto faz, gosto mesmo de vídeo game.”  
 Aluno M: “Mais ou menos, não acho muito interessante.”  
 Aluno R: “Mais ou menos, não consigo entender muito, mas sempre sou aprovada.”

As respostas referentes ao que se lembravam de ter estudado em Geografia, foram as mais variadas:

Aluno A: “Países, pontos cardeais, cidades, estados e etc.”  
 Aluno B: “Eu me lembro de planetas.”  
 Aluno C: “Mapas.”  
 Aluno D: “Capitalismo.”  
 Aluno E: “Planetas.”  
 Aluno F: “Espaços Geográficos.”  
 Aluno G: “Pontos cardeais.”  
 Aluno H: “Pontos cardeais.”  
 Aluno I: “Regiões.”

Aluno J: “Rochas.”  
 Aluno K: “Doenças.”  
 Aluno L: “A teoria da Deriva Continental.”  
 Aluno M: “O Meridiano de Greenwich.”  
 Aluno N: “Nada.”  
 Aluno O: “Pontos Cardeais.”  
 Aluno P: “Regiões do nosso país.”  
 Aluno Q: “Geleiras, vulcões e granizo.”  
 Aluno R: “Não sei.”  
 Aluno S: “Não respondeu.”  
 Aluno T: “A Teoria da Deriva dos Continentes.”  
 Aluno U: “Mapas e países.”  
 Aluno V: “Industrialização.”  
 Aluno X: “O mundo.”  
 Aluno Z: “Os países.”

Baseando-se nas respostas acima, pode-se observar a predominância dos seguintes conteúdos abordados: coordenadas geográficas, Geografia física e lugares (mundo, país e região), que provavelmente foram trabalhados no início do semestre.

Em relação à opção de morar em outra cidade:

Aluno A: “Sim, porque gostaria de conhecer pessoas diferentes e ver outras paisagens.”  
 Aluno C: “Lógico, porque aqui é chato.”  
 Aluno D: “Sim, porque aqui em Duque de Caxias está tudo péssimo.”  
 Aluno F: “Sim, porque não gosto da bandidagem.”  
 Aluno G: “Sim, porque estou enjoado daqui.”  
 Aluno H: “Sim, mas não tenho motivos específicos.”  
 Aluno I: “Sim, porque Duque de Caxias não está bom.”  
 Aluno L: “Sim, porque aqui tem muitas favelas.”  
 Aluno M: “Talvez.”  
 Aluno R: “Sim, porque Duque de Caxias já ultrapassou o limite.”  
 Aluno S: “Sim, conhecer pessoas novas, lugares diferentes.”  
 Aluno T: “Sim, queria morar no Complexo do Alemão, porque eu estou sempre lá.”  
 Aluno V: “Sim, queria sair de Duque de Caxias.”  
 Aluno Z: “Sim, muita violência.”

Desse modo, mais da metade prefere morar em outra cidade por vários motivos, sendo o maior deles a violência.

Todavia, há os que preferem ficar na cidade, tendo como justificativa gostarem dela.

Aluno B: “Não, prefiro aqui.”  
 Aluno E: “No momento não.”  
 Aluno J: “Não, eu gosto de onde eu moro.”  
 Aluno K: “Não, gosto da minha cidade.”  
 Aluno N: “Não.”  
 Aluno O: “Não, porque eu gosto daqui.”  
 Aluno P: “Não, porque gosto dessa cidade.”  
 Aluno Q: “Não, porque já estou acostumado em morar em Duque de Caxias.”  
 Aluno U: “Não, está bom aqui.”  
 Aluno X: “Não, porque tenho muitos amigos aqui”

No questionamento sobre como é o dia a dia deles e quais atividades mais realizavam, as respostas foram as seguintes:

- Aluno A: “Até que é bom, eu faço caminhada e ajudo minha família em casa.”  
 Aluno B: “Eu treino futebol de manhã, durmo a tarde e a noite eu vou para a escola.”  
 Aluno C: “Normal, só estudo.”  
 Aluno D: “Eu treino futebol, viajo as vezes competindo e estudo a noite.”  
 Aluno E: “Arrumo a casa e estudo.”  
 Aluno F: “Faço atividades físicas, corro e treino na academia e a noite estudo.”  
 Aluno G: “Atividades físicas e estudo.”  
 Aluno H: “Jogo futebol e estudo.”  
 Aluno I: “Treino de manhã, trabalho a tarde e estudo a noite.”  
 Aluno J: “Lavo, passo, cozinho e ainda estudo.”  
 Aluno K: “Academia, trabalho e estudo.”  
 Aluno L: “Atividades de casa, trabalho e estudo.”  
 Aluno M: “Corro e estudo.”  
 Aluno N: “Trabalho e estudo.”  
 Aluno O: “Arrumo a casa, lavo, cozinho e estudo.”  
 Aluno P: “Fico com meus amigos durante o dia e estudo a noite.”  
 Aluno Q: “Arrumar a casa e estudar.”  
 Aluno R: “Não respondeu.”  
 Aluno S: “Fico na rua até dá a hora de ir para a escola.”  
 Aluno T: “Arrumo a casa, cuidado do meu filho e estudo a noite.”  
 Aluno U: “Arrumo a casa, faço curso e estudo.”  
 Aluno V: “Arrumo a casa, faço comida e vou para a escola.”  
 Aluno X: “Arrumo casa, cuidado dos meus filho, vou para a igreja e para a escola.”  
 Aluno Z: “Só estudo e de dia não faço nada.”

Na pergunta sobre os lugares de Duque de Caxias que mais gostavam, eles disseram:

- Aluno A: “Shopping e bares.”  
 Aluno B: “Praça da Apoteose.”  
 Aluno C: “Igrejas evangélicas.”  
 Aluno D: “Shopping e Vila Olímpica.”  
 Aluno E: “Não sei.”  
 Aluno F: “Caxias Shopping.”  
 Aluno G: “Não sei.”  
 Aluno H: “Não sei.”  
 Aluno I: “Bairro Laureano e Bairro Vila São Luís.”  
 Aluno J: “Nenhum.”  
 Aluno K: “Bairros: Beira Mar, Vila São Luiz e Laureano.”  
 Aluno L: “Praça da Apoteose.”  
 Aluno M: “Bairro Vila São Luís.”  
 Aluno N: “Cachoeiras.”  
 Aluno O: “Não sei.”  
 Aluno P: “Minha casa.”  
 Aluno Q: “Traineeiras bar e minha casa.”  
 Aluno R: “Xerém.”  
 Aluno S: “Não sei.”  
 Aluno T: “Gosto de tudo em Duque de Caxias.”  
 Aluno U: “Não respondeu.”  
 Aluno V: “Bairro Vila São Luiz.”  
 Aluno X: “Pastelarias.”  
 Aluno Z: “Todos os lugares.”

Portanto, tal como na outra escola, alguns alunos disseram gostar do Bairro Vila São Luís, pois tem a praça, que é ponto de encontro da mocidade; outros shoppings, espaço de lazer e compras.

Já na pergunta sobre os lugares de Duque de Caxias que menos gostam, os alunos afirmaram que,

- Aluno A: “Não há um lugar exato.”  
 Aluno B: “A Praça da Apoteose.”  
 Aluno C: “Bairro Sarapuí.”  
 Aluno D: “Praça da Apoteose.”  
 Aluno E: “Não gosto de nenhum lugar daqui.”  
 Aluno F: “Praça da Apoteose.”  
 Aluno G: “Bairro Laureano.”  
 Aluno H: “Não respondeu.”  
 Aluno I: “Bairros Gramacho e Sarapuí.”  
 Aluno J: “Bairro Laureano.”  
 Aluno K: “Favelas.”  
 Aluno L: “Centro de Duque de Caxias.”  
 Aluno M: “Favela Vila Operária.”  
 Aluno N: “Nenhum.”  
 Aluno O: “Favelas do Corte Oito”  
 Aluno P: “Bairro Laureano”  
 Aluno Q: “Centro de Duque de Caxias.”  
 Aluno R: “Favelas.”  
 Aluno S: “Bairro Laureano.”  
 Aluno T: “Centro de Duque de Caxias e Bairro Laureano.”  
 Aluno U: “Bairro Laureano.”  
 Aluno V: “Não sei.”  
 Aluno X: “Bairro Sarapuí.”  
 Aluno Z: “Praça da Apoteose.”

Como já relatado na resposta da escola anterior, o Bairro Laureano parece um lugar sem lei, pois os moradores resolvem suas pendências entre eles mesmos. No Bairro Sarapuí, as praças são mais desertas, não há outras opções de lazer, e as ruas não têm muita circulação de pessoas. A Praça da Apoteose, apesar de ser um lugar que tem lanchonetes, bares e quadra de esporte, talvez por conta dos assaltos, tenha sido preterido pelos alunos. Além disso, as favelas e sua recorrente violência.

A respeito dos lugares que conhecem em Duque de Caxias:

- Aluno A: Poucos.”  
 Aluno B: “A Igreja Universal perto de casa.”  
 Aluno C: “Vários.”  
 Aluno D: “Caxias Shopping, Vila Olímpica e Praça da Apoteose.”  
 Aluno E: “O Bairro 25 de Agosto e o Centro de Duque de Caxias.”  
 Aluno F: “Vila Olímpica e Praça da Apoteose.”  
 Aluno G: “Não respondeu”  
 Aluno H: “Todos.”  
 Aluno I: “O Bairro Gramacho e o Sarapuí.”

Aluno J: “Bairros: Beira Mar, Jardim Gramacho e as favelas Vila Operária, Lixão e Corte Oito.”  
 Aluno K: Não respondeu.”  
 Aluno L: “Centro de Duque de Caxias.”  
 Aluno M: “Vila Operária.”  
 Aluno N: “Centro de Duque de Caxias.”  
 Aluno O: “A maioria.”  
 Aluno P:” Todos os lugares.”  
 Aluno Q: “Quase todos”  
 Aluno R: “Quase todos.”  
 Aluno S: “Todos.”  
 Aluno T: “Todos.”  
 Aluno U: “Tudo.”  
 Aluno V: “Quase todos.”  
 Aluno X: “Todos.”  
 Aluno Z: “Quase tudo.”

Desse modo, parte dos alunos disse conhecer quase toda a cidade; enquanto outros conhecem o centro e diversas outras áreas.

Semelhante ao que ocorreu na Escola Oneres, os alunos não souberam responder às três últimas questões: como se identificavam com a ideia de viver na Baixada Fluminense; se sabiam o porquê desta denominação e, se conheciam algum Movimento Social em Duque de Caxias.

Segundo os alunos, as questões não foram respondidas devido à falta de conhecimento sobre as expressões “Baixada Fluminense” e “Movimento Social”. Assim, sentindo-se intrigada com o desconhecimento dos alunos em relação a estes termos, a pesquisadora utilizou a mesma estratégia da escola anterior, ou seja, 25 minutos no final da apresentação da primeira oficina para abordar esses conceitos.

Compreende-se, pois, que essas temáticas não são trazidas para o contexto de sala de aula, e só reafirma o que o currículo teórico apontou anteriormente, há a ausência de conteúdos sobre a realidade local dos alunos.

Ao analisar conjuntamente os estudantes das duas escolas, os segundos são considerados bem jovens, pois pouquíssimos educandos são maiores de idade (18 anos); além da maioria ainda não estar inserido no mundo do trabalho.

Na primeira escola, os alunos apresentaram postura mais madura e se mostraram mais interessados no trabalho que estava sendo desenvolvido. Já na segunda, devido ao maior número de alunos em sala, notaram-se no início da atividade conversas paralelas e uso intenso do aparelho celular. Assim, foi preciso que a pesquisadora solicitasse a atenção dos alunos e que guardassem o celular.

Os alunos da primeira escola tiveram certa dificuldade para ressaltar o que lembravam ter estudado na disciplina de Geografia, ficando nítida a falta de argumentos para uma

resposta mais complexa. Durante o preenchimento dos questionários, a maioria dos alunos solicitou a ajuda da pesquisadora para tirar dúvidas, como por exemplo, se determinada temática fazia parte ou não da disciplina de Geografia.

Além disso, eles relataram a violência, os assaltos, os roubos, a falta de segurança como problemas urbanos da Cidade de Duque de Caxias, ou seja, há a dificuldade e o medo de sair de casa por conta das “balas perdidas” e dos constantes roubos de celular.

Por outro lado, uma parcela significativa dos alunos alegou estar acostumada a morar na cidade e alguns relataram que não saíram da cidade por opção e por gostarem da localidade. Isso mostra que esses alunos apresentam vínculo de pertencimento e afetividade com Duque de Caxias.

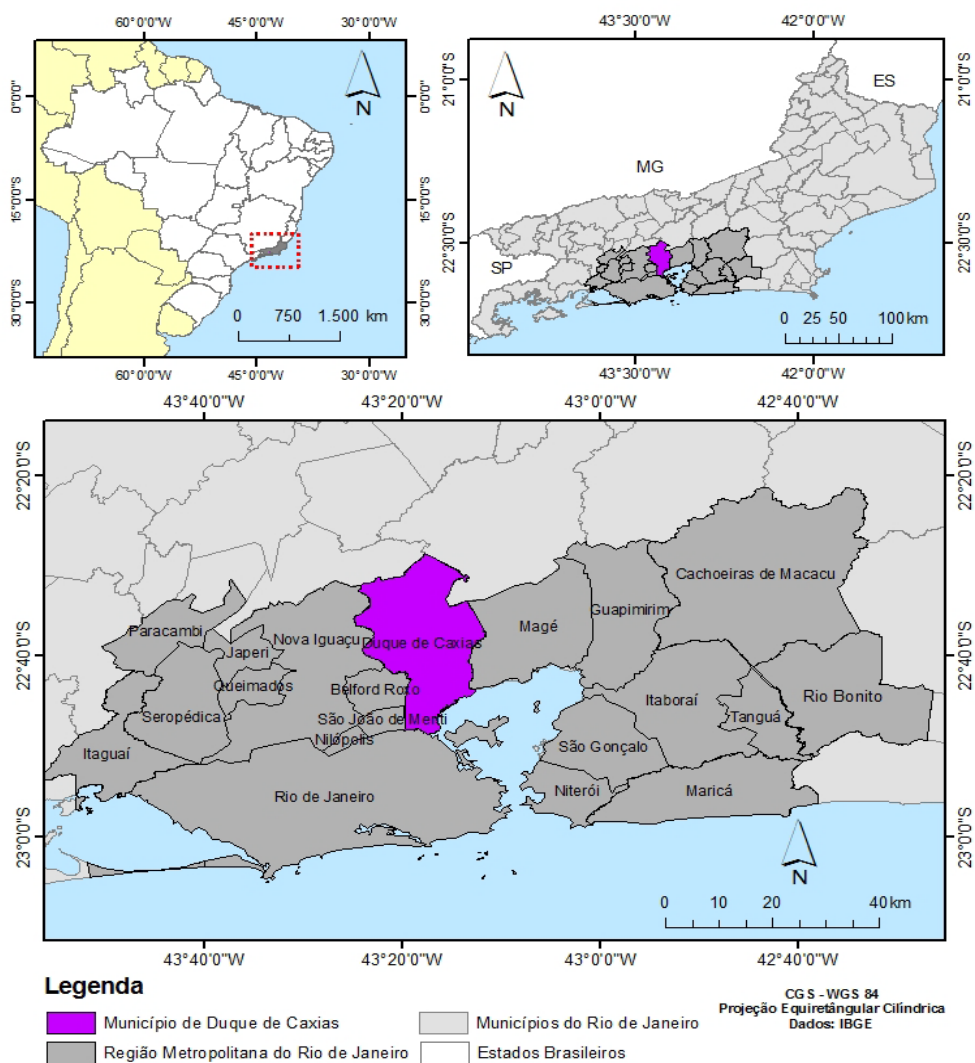
Outro ponto a se ressaltar é a rotina dos alunos. A maioria deles fica grande parte do tempo em casa e poucos praticam outras atividades, como frequentar academia, igreja e cursos. Logo, compreende-se que a rotina dos alunos está basicamente pautada no caminho de casa para a escola, e vice-versa.

#### **1.4 Área da pesquisa e as escolas pesquisadas**

A cidade de Duque de Caxias parte de uma leitura geográfica bastante interessante, uma vez que é um Município que apresenta uma riqueza econômica bem significativa, mas também questões sociais muito preocupantes. Nesse sentido, buscou-se mostrar como essas desigualdades estão distribuídas no presente território.

Duque de Caxias está localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, ocupando basicamente uma área correspondente a 442 Km<sup>2</sup>, correspondente a 6,8% da área total da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, de acordo com o IBASE (2005, pp. 5-6).

Figura 1 - Mapas do Brasil, Estado do Rio de Janeiro e Região Metropolitana



Duque de Caxias, de acordo com o IBGE (2010), apresenta uma população de 855.046 habitantes e uma divisão territorial em quatro distritos: 1º Distrito - Duque de Caxias (41 km<sup>2</sup>); 2º Distrito - Campos Elíseos (98 km<sup>2</sup>); 3º Distrito – Imbariê (64 km<sup>2</sup>) e o 4º Distrito – Xerém (239 km<sup>2</sup>).

Para o presente trabalho, optou-se por trabalhar com duas escolas localizadas no primeiro distrito. Primeiramente, apresentar-se-á algumas informações e dados relevantes sobre as escolas e em seguida os comentários.



Tabela 1 - Informações Gerais sobre as Escolas Pesquisadas

Dados	Escola 1	Escola 2
Localidade	Bairro Parque Felicidade\Duque de Caxias\RJ	Bairro Vila São Luiz\Duque de Caxias\RJ
Tempo\Turnos Hora-aula	Manhã\Tarde\Noite	Manhã\Tarde\Noite
Número de salas\ Estrutura	1 Sala de Leitura, 1 Sala de Informática, Sala de Recurso, 1 Sala de Orientação, 1 Sala de direção, 1 Sala dos Professores, 1 Secretária, 1 Depósito, 1 Almoarifado, 1 Cozinha, 1 Refeitório, 1 Quadra coberta, 1 Parquinho, 13 Salas de aula, 13 Banheiros.	1 Sala de Leitura, 1 Sala de Informática, 1 Auditório (interditado), 1 Refeitório, 1 Sala de Professores, 1 Sala da Coordenação, 1 Sala de Almoarifado, 1 Secretária, 17 Salas aula (02 interditadas), 1 Laboratório de Ciências (interditado), 4 Banheiros de alunos (2 por sexo), 2 Banheiros de professores, 1 Banheiro secretaria, 1 Sala de Esporte, 1 Sala da Inspeção e 1 Quadra de Esporte.
Número de Turmas	26 turmas, sendo 5 de EJA	30 turmas, sendo 4 de EJA
Alunos (Média)	800 alunos	900 alunos
Proposta Pedagógica Curricular	Sim, Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	Sim, Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
Livros Didáticos	Todos os turnos possuem livro didáticos.	Nos turnos da manhã e tarde possuem livro didático, no turno da noite não.
Aulas de Geografia por semana	3 dias na semana \ 3 tempos na semana	2 dias na semana\ 3 tempos na semana
Merenda Escolar	Café da manhã e Almoço para o primeiro turno, almoço para o turno da tarde e janta para o turno da noite	Café da manhã e Almoço para o primeiro turno, almoço para o turno da tarde e janta para o turno da noite
Atividades e Projetos	Mais Educação Viva Vôlei Pré-vestibular	Projetos do 1º Segmentos não especificados, projetos disciplinares e o projeto da EJA do 1º Emprego.
Turmas Observadas	8º e 9º ano (Etapa V)	8º e 9º ano (Etapa V)
Profissionais da Escola	1 Diretor, 1 Vice-Diretora, 4 Orientadores entre Pedagógico e Educacional, 3 Dirigentes de Turno, 1 Secretário, 4 Auxiliares de secretaria, 3 Inspetores, 42 Professores Regentes, 2 Professores na Sala de Leitura, 2 Professores de Informática, 1 Professor na Sala de Recursos, 3 Merendeiras, 7 Serventes, 2 Porteiro, 1 Cuidador, 3 Inspetores.	1 Diretor, 1 Vice-Diretora, 4 Orientadores Pedagógicos, 3 Orientadores Educacionais, 3 Dirigentes de Turno, 1 Secretário, 3 Auxiliares de secretaria, 3 Inspetores, 50 Professores Regentes, 4 Professores de Projeto, 6 Professores Readaptados, 1 Regente da Sala de Leitura, 1 Regente da Sala de Informática, 6 Merendeiras, 6 Serventes, 1 Porteiro e 1 Supervisor de Merenda.

Duração do tempo de aula	40 minutos	50 minutos

Fonte: Dados coletados por SOUZA (2017)

A primeira escola fica no Bairro Parque Felicidade, bem próximo à favela Vila Operária, considerada uma área de risco. A escola apresenta uma dificuldade em relação ao transporte público, pois há apenas uma condução que passa próximo à instituição, deixando as demais em localidades mais distantes, em que há necessidade de caminhar de 10 a 15 minutos.

Figura 2 - Foto da Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira



Fonte: SOUZA (2017)

A escola foi fundada em 30 de junho de 2003, e atende no turno matutino da Educação Infantil até o quinto ano, no vespertino, o Ensino Fundamental do Segundo Segmento, e no noturno, a EJA da I a V etapas.

A segunda escola se localiza no Bairro Vila São Luiz, próximo à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. A escola tem uma boa localização, é próxima ao comércio,

há facilidade em relação ao transporte público, pois há inúmeras opções, e, além disso, encontra-se a 30 minutos do centro da Cidade de Duque de Caxias.

Figura 3 - Foto da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo



Fonte: SOUZA (2017)

A escola foi fundada em 20 de setembro de 1945, mas foi transferida para a Vila São Luís em 1956, atendendo nos três turnos: o Ensino Fundamental do primeiro e do segundo segmentos (primeiro ao nono ano) no horário da manhã; o segundo segmento do Fundamental II (sexto ao nono ano) à tarde, e à noite, a especificidade da Educação de Jovens e Adultos apenas com a IV e a V etapas.

Por estarem localizadas no primeiro distrito, as escolas se encontram próximas à Rodovia Washington Luiz, à Linha Vermelha e à Avenida Brasil, como mostra o mapa abaixo.

Figura 4 - Mapa do Município de Duque de Caxias e sua Divisão em Distritos



Fonte: [http://www.webbusca.com.br/pagam/duque\\_caxias/duque\\_caxias\\_mapas.asp](http://www.webbusca.com.br/pagam/duque_caxias/duque_caxias_mapas.asp)

Os dois primeiros distritos da cidade apresentam grau de urbanização desenfreado, adensamento populacional, pouca arborização, sendo considerados como ilhas de calor. Por outro lado, os dois demais distritos apresentam um número bem reduzido de moradores e prédios, logo, as temperaturas são mais amenas, muito inclusive pela proximidade com a Serra dos Órgãos e concentração de áreas verdes, o que os fazem ser bastante arborizados. A classificação climática corresponde ao Clima Tropical sem estações secas.

O relevo da cidade de Duque de Caxias tem relação com a sua localização na Baixada Fluminense, isto é, uma área baixa e plana, formada por planícies. Guerra (2003) explica o que se pode entender por relevo de baixada:

Área deprimida em relação aos terrenos contíguos. Geralmente se designa assim às zonas próximas ao mar, algumas vezes usa-se o termo como sinônimos de zona de planície. Geralmente esses terrenos de pequena altura na borda do mar, de baías ou

de rios, são muito extensos, como é o caso da Baixada Fluminense, da Guanabara, etc. (GUERRA, 2003, p. 79).

Sobre a vegetação, a cidade apresenta manguezais, colinas e morros, além de ser formada pela Mata Atlântica. Em termos de bacias hidrográficas, destacam-se: Pavuna/ São João de Meriti, Iguaçú e Estrela/ Inhomirim/ Saracuruna, Rio Sarapuí, Iguaçú e o Meriti. Conforme o IBGE (1945),

O sistema hidrográfico de Duque de Caxias é constituído de rios que tem foz na Baía de Guanabara. Entre eles, podem citar-se: Meriti, cujo leito serve de linha divisória com o Distrito Federal; Sarapuí e Iguaçú, ambos nas divisas de Nova Iguaçu; Otum, afluente do Rio Iguaçú e Imbariê, situado nas divisas do Município Magé. Existem ainda outros menores, como: Pilar, Piabas, além dos ribeirões de Moça Branca e Saracuruma. (IBGE, 1945, p. 7).

O Ibase (2005, p.5) destaca que, além dos Rios Sarapuí, Iguaçú e o Meriti, também deve ser incluído o Rio Estrela, que é um dos rios mais relevantes para o Município de Duque de Caxias. Sabe-se que muitos dos rios da cidade se encontram poluídos, o que gera consequências negativas para a população. OUERJ (2008) afirma que:

Os rios contribuintes da parte oeste da baía, do canal do mangue no município de Rio de Janeiro, até o rio Iguaçú, incluindo o rio Sarapuí, no município de Duque de Caxias, são os que apresentam as piores condições sanitárias e de qualidade da água. Estes rios atravessam áreas com alto grau de favelização ao longo de seus cursos, recebendo lançamentos de efluentes sanitários, além de resíduos sólidos diversos, sem nenhum tipo de tratamento. (OUERJ, 2008, p. 16)

A cidade de Duque de Caxias ainda enfrenta problemáticas urbanas e ambientais bem significativas, estando uma delas relacionada à questão da falta de saneamento básico adequado. Com isso, uma grande parte do lixo dos moradores chega até os rios. Percebe-se também muitas construções irregulares, desmatamentos, impermeabilização e canalização dos rios, entre outros exemplos, que chegam a ocasionar catástrofes ambientais.

As características físicas do relevo e o tipo climático do Município são elementos que propiciam o acontecimento de eventos catastróficos. O mesmo se deve também a sua própria dinâmica natural, uma vez que a cidade tem como extremos a Serra do Mar e o relevo de Baixada. No período do verão, por conta das elevadas precipitações, este sofre com o escoamento da água da chuva que vem de cima para baixo, do ponto mais alto da Serra, chegando até a planície, formando áreas alagadiças e enchentes, como mostra a imagem 1.

Figura 5 - Enchente no Bairro de Xerém em Janeiro de 2013



Fonte: <http://www.rjnoticias.com>

A relação espacial urbana de Duque de Caxias é bem complexa, pois se apresenta como um espaço denso, de muitas relações comerciais e industriais, tal como uma cidade periférica, mas que também tem realidades distintas: do asfalto à favela, dos aluguéis caros a moradias insalubres, das áreas de Unidade de Conservação à falta de arborização, entre outros exemplos.

Refletindo a partir de questões econômicas da cidade, observou-se que a mesma apresenta uma economia desenvolvida, mantendo-se na segunda posição em relação ao Estado, perdendo apenas para a capital. É importante ressaltar que a Refinaria Duque de Caxias (REDUC, 2ª Refinaria do País), que em 1961 se tornou um dos mais importantes polos industriais do Brasil, é responsável por uma significativa parte do Produto Interno Bruto (PIB) do Município.

Vale ressaltar também que, devido à REDUC ser uma indústria de grande porte, muitas funções e especialidades se fizeram necessárias para atender determinados cargos. Por faltar mão de obra qualificada na população caxiense, os cargos mais ocupados são os de técnico e de empresas prestadoras de serviços.

A questão salarial dos trabalhadores da cidade não está ligada necessariamente à REDUC, pois há na refinaria funções que necessitam de qualificações e que normalmente não são exercidas pelos moradores da cidade. Essa característica é relevante para compreender, por exemplo, que a qualidade de vida dos moradores não acompanha a riqueza econômica gerada pela cidade.

Grande parte da população ocupa cargos ligados às áreas técnicas, operacionais, de serviços, comerciais e ainda a empresas terceirizadas. De acordo com o IBGE (2015), o setor comercial e de serviços representa 73% da economia, enquanto que a indústria corresponde a 27% e a agropecuária a 0,5%. Ainda que o serviço comercial tenha a maior porcentagem, a riqueza econômica de Duque de Caxias vem das indústrias dos polos químicos.

Com relação a sua localização geográfica, Duque de Caxias está relativamente próximo às vias de acesso ao Rio de Janeiro, como a Rodovia Washington Luiz (BR-040), a Avenida Brasil (BR-101), a Linha Vermelha (RJ-081) e o Arco Metropolitano do Rio de Janeiro (AMRJ) (BR-493), fundamentais para a logística e a economia do Município. Além disso, há acessos para outras cidades importantes, como Belo Horizonte e Brasília, pela Rio - Magé (BR-116-496) e a Rodovia Presidente Dutra (BR-116), que possibilitam o alcance aos demais Municípios da Baixada Fluminense.

Faz-se importante ressaltar também que Duque de Caxias apresenta o perfil de cidade dormitório, visto que muitos trabalhadores saem do Município no horário da manhã ou ainda de madrugada, enfrentam trânsito intenso e longas horas de engarrafamento, em sua maioria em transportes públicos sem nenhum tipo de conforto, normalmente em direção ao centro do Rio de Janeiro, zona sul, zona norte e zona oeste, localidades consideradas não tão próximas à Baixada Fluminense.

Fazendo menção ao contexto histórico da cidade, fomentada pelo processo da ocupação e da própria produção do espaço, Duque de Caxias tem características marcantes em relação à articulação econômica, social e política. Simões (2015, p. 53) afirma que “essa metropolização levou a uma organização do espaço baseada numa clara divisão territorial do trabalho e num nítido processo de segregação social [...]”

As áreas que apresentam um maior valor aquisitivo estão localizadas basicamente no primeiro e no segundo distritos, mas há também poucos bairros com áreas privilegiadas no terceiro e no quarto. Acompanhando essa lógica espacial, concluiu-se que os maiores investimentos estão concentrados nessas áreas, como serviços, saúde, educação, infraestrutura, entre outros. É importante ressaltar que muitas das situações poderiam ser minimizadas se os governantes da cidade investissem mais nessas localidades.

A segregação socioespacial é bem demarcada em Duque de Caxias, tendo havido alguns casos específicos na cidade que ficaram registrados, como por exemplo, a questão do Aterro Metropolitano do Rio de Janeiro, que será abordada de forma mais detalhada posteriormente. O bairro onde foi inserido o aterro fica localizado no primeiro distrito, conhecido como Jardim Gramacho e é uma área totalmente desvalorizada.

É, por isso, um lugar que apresenta carência significativa em relação a questões sociais básicas, como água encanada, iluminação adequada, falta de segurança, e principalmente pela forte presença do tráfico, e a falta de postos de saúde públicos, inclusive para tratar as doenças ocasionadas pelas atividades no aterro. Há ainda questões relacionadas ao ambiente, que tem sofrido com o constante descaso, poeira, poluição dos rios mais próximos, contaminação do lençol freático, entre outros exemplos.

Logo, percebeu-se que mesmo estando localizadas no primeiro distrito, existem áreas que estão próximas ao centro, mas que não são atendidas da mesma maneira. É válido enfatizar ainda o alto valor de terras e aluguéis no Município, que inúmeras vezes afastam os moradores porque não conseguem manter sua moradia e por isso migram para áreas mais afastadas, ou seja, ocupam áreas desprovidas de segurança, tornando o processo de favelização ainda mais intenso.

Outras vezes, o que ocorre é a “expulsão” de muitas pessoas que são pobres, das áreas que vão receber investimentos governamentais, como programas de obras de habitação, a inserção de grandes empresas e/ou indústrias públicas ou privadas.

Refletindo sobre todo esse contexto do espaço urbano da cidade, notou-se que tem havido a deterioração dos espaços, a destruição de inúmeras áreas, pobres sendo afastados das áreas mais centrais da cidade, que se tornou um campo de disputas, numa realidade complexa onde poucos podem pagar, e muitos ficam criando estratégias de onde morar. Para Simões (2013),

Com esse embrião de segregação social começa a surgir um centro de negócios voltado para o atendimento desse segmento social, com a instalação de agências bancárias, concessionárias de automóveis, academias de ginásticas, hospitais e clínicas privadas, cursos de idiomas, universidades e shoppings além dos escritórios e consultórios de profissionais liberais. Desse modo começa uma disputa pelo solo urbano que leva a expulsão dos usos poucos rentáveis e a sobrevivência daqueles que podem pagar por esses custos. Assim, forma-se um centro de negócios voltado para bens de serviços mais sofisticados e caros. (SIMÕES, 2013, p. 311).

A disputa por solo urbano possibilita o processo de valorização das áreas, tanto para as empresas, como para as áreas residenciais e imobiliárias com valores bastante elevados, o que



também representa uma breve seleção social do público que vai ter condições de pagar por esse empreendimento.

E de modo bem contraditório o espaço urbano vai sendo moldado e reestruturado, com bairros considerados desvalorizados perdendo sua população e função social, pois são reformados, além de receberem investimentos imobiliários, como ocorreu em alguns casos do Arco Metropolitano do Rio de Janeiro<sup>2</sup>.

Na cidade é possível notar ainda que existem muitos moradores que estão em péssimas condições de localidade, moradias, estrutura e isso nos faz compreender como há uma questão desigual bem aparente. Segundo Tenreiro (2015),

É comum o questionamento político sobre como um município que apresenta o 2º PIB do Estado do Rio de Janeiro pode ter a maioria de sua população vivendo em condições de vida inadequada. Afinal, se toda essa riqueza gerada nele (e através dele) fosse dividida pela sua quantidade de habitantes, cada família caxiense composta por um casal e dois filhos, deveria estar vivendo com uma renda mensal superior a dez mil reais. (TENREIRO, 2015, p. 15).

Tal fato só comprova a desigualdade social existente e a falta de investimento da cidade. Além disso, existe também a questão da segregação socioespacial, em que moradores acabam ocupando áreas vulneráveis ambientalmente, e dependendo da localidade, ainda sofrem com problemas de poluição, mau cheiro dos rios, intensa quantidade de lixo devido às dificuldades para a retirada dos resíduos e ainda sim, enfrentam locais impróprios para moradias e desprovidos de infraestrutura urbana.

Isso apenas reforça que o Município apresenta uma precariedade significativa em termos ambientais, além da falta de fiscalização adequada e monitoramento de algumas áreas de modo a evitar maiores problemáticas.

É importante ressaltar o descaso das autoridades em relação às questões ambientais, pois há grande número de empresas e indústrias instaladas que utilizam o petróleo e produtos químicos como fonte de matéria-prima, as quais apresentam um teor de contaminação significativo, além da abertura de novas áreas para construção de rodovias, o que comprimi áreas verdes, projetos ligados à questão de habitação, entre outros exemplos.

A cidade de Duque de Caxias também apresenta um considerável número de favelas, que basicamente se encontram em locais com péssimas condições ambientais, como áreas de mangues, brejos e nas margens dos rios, como por exemplo, o Sarapuú. E pior, muitas dessas áreas deveriam estar conservadas, pois preservadas ambientalmente.

---

<sup>2</sup> Construção de uma autoestrada com a finalidade de desviar o tráfego intenso de veículos, para diminuir o congestionamento das principais vias de acesso à cidade.

Importa destacar que uma das causas do adensamento populacional na cidade é por conta também, da proximidade com a área central do Estado do Rio de Janeiro, além da farta opção de transportes públicos, como trem ou ônibus. Por haver uma distância menor, comparada a outros municípios da Baixada Fluminense, o processo migratório de décadas se deu com maior facilidade.

Ademais, a cidade passou por processos bem turbulentos em relação ao fechamento do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho, conhecido como o maior Aterro Sanitário da América Latina, que desde a década de 1970 foi instalado em Duque de Caxias. Conforme Simões (2011),

Outro momento significativo foi a criação, em 1976, do aterro sanitário do Jardim Gramacho, pouco antes do rio Sarapuí e as margens da Baía de Guanabara. Entre a rodovia e o aterro se instalaram algumas empresas que trabalham com algumas formas de aproveitamento do lixo depositado no local, como reciclagem e beneficiamentos. Para abastecer as empresas existe uma legião de catadores de lixo que trabalham em condições subumanas e moram em habitações tão ruins quanto as condições de trabalho. Para abrigar esses trabalhadores se formaram várias favelas que avançaram sobre os brejos e mangues agravando quadro de degradação desse lugar. (SIMÕES, 2011, p. 308)

Assim, conclui-se que não só existem problemas ambientais referentes ao recebimento do lixo de quase todo o Estado do Rio de Janeiro, que contamina os lençóis freáticos com chorume próximo à Baía de Guanabara (imagem 4), que por sinal são de suma importância, mas também conflitos sociais, pela dificuldade que inúmeros trabalhadores enfrentaram por conta do encerramento das atividades.

Figura 6 - Aterro Metropolitano do Gramacho antes do encerramento das atividades



Fonte: SOUZA (2016)

Grande parte dos catadores de materiais reciclados que estavam na ativa há anos, construíram suas vidas e das suas famílias através dessa atividade. Sabe-se que alguns desses catadores conseguiram receber indenização devido ao tempo de trabalho dedicado às atividades, porém, há relatos de que outros não obtiveram o dinheiro. As atividades no sub-bairro Jardim Gramacho permanecem até hoje, mas na forma de cooperativa de reciclagem.

Alguns dos ex-trabalhadores do aterro conseguiram se fixar nesse novo tipo de atividade, com horário comercial determinado e assinatura de carteira, o que até então não existia. Outros, contudo, não conseguiram regularizar a sua situação.

Isso demonstra claramente a divisão do trabalho em funções especializadas, com a finalidade de otimizar a produção, de maneira a trazer maior rapidez e eficiência ao sistema produtivo. O trabalhador nessa dinâmica exerce funções repetitivas, como se estivesse sendo treinado para exercer determinado cargo específico.

Os catadores do Jardim Gramacho, durante o funcionamento do aterro, tinham a função de recolher e separar os materiais reciclados do “lixo”. Atualmente, os que permanecem fazem a separação dos materiais recicláveis (papel, plástico, metal, vidro, entre outros), para serem designados às cooperativas específicas e credenciadas na cidade.

Com o encerramento das atividades no sub-bairro em junho de 2012, a situação encontrada no Jardim Gramacho é alarmante, pois uma parcela significativa dos trabalhadores encontra-se nas favelas, além da presença de animais, como porcos, cachorros, cavalos, circulando livremente pelas vias. Há ainda muitas ruas sem pavimentação adequada por conta do tráfego dos caminhões, pouca iluminação e arborização, além de ser necessário recuperar as áreas degradadas, descontaminar o solo e o lençol freático, entre tantos outros problemas urbanos, como a educação, saúde, segurança e violência.

Outro ponto que merece destaque é a construção da Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), que iniciou suas atividades por volta da década de 1960, juntamente com a Fábrica de Borracha (FABOR). Atualmente a área comporta um complexo industrial com mais de 120 indústrias, que é formado em sua maioria, segundo Puggian; Raulino (2015), pelo

[...] setor químico (101, representando cerca de 80% do total), sendo 48 químicas, 37 do setor de petróleo e gás, 14 de plástico e 2 farmacêuticas. A instalação desses empreendimentos em Campos Elísios produziu um corredor industrial ao longo da Rodovia Washington Luiz, influenciando o processo de urbanização no primeiro e no segundo distrito. (PUGGIAN; RAULINO, 2015, pp. 96-97).

A REDUC, como mostra a imagem 5, trabalha com diversos derivados de petróleo, ou seja, desde o gás veicular (gás natural, gasolina) e de cozinha até diferentes tipos de querosene (de iluminação, de aviação, óleo diesel), e ainda com derivados da parafina, como naftas, óleos (lubrificantes, extensores, para pulverização agrícola), entre muitos outros, como afirmam PUGGIAN; RAULINO (2015).

Figura 7 - Refinaria de Duque de Caxias no ano de 2015



Fonte: <http://guardamunicipaldc.blogspot.com.br>

Analisando brevemente a quantidade de produtos químicos que a refinaria produz, percebe-se o quanto é poluente para a cidade manter um complexo industrial desse porte, além dos problemas ambientais, como a poluição atmosférica, cheiro forte de produto químico, riscos de incêndios, contaminação do solo e do lençol freático, causados por ela.

Além destes, há também os conflitos sociais gerados pela construção do Arco Metropolitano do Rio de Janeiro (AMRJ). Todavia, estes apresentam de forma sintética os danos à natureza ocasionados por essa obra.

Ainda na cidade de Duque de Caxias, houve a construção do AMRJ, que ocorreu no ano de 2014 e tinha como objetivo desafogar o trânsito de caminhões de carga das principais rodovias - Avenida Brasil e Ponte Rio-Niterói - e facilitar a reprodução do capital, das redes de fluxos e logísticas para o transporte de mercadorias.

Porém, não há como não analisar criticamente essa construção tendo em visto sua relação com as questões ambientais, como por exemplo, ameaças às áreas de Unidade de Conservação, excesso de ruídos, poeira e gases, poluição atmosférica, retirada da vegetação nativa, desaparecimento de algumas espécies da fauna e da flora, além da contaminação das águas subterrâneas.

Destacam-se também problemas relacionados à questão do abastecimento de água e do saneamento básico que nem sempre é de fácil acesso, o que dificulta a vida dos moradores

que necessitam de condições mínimas para a sua sobrevivência. A qualidade da água da cidade não apresenta as melhores condições, isso por conta de muitos dejetos que são despejados irregularmente nos rios e até mesmo despejos domésticos dos próprios moradores.

As questões físicas ligadas ao relevo, clima, e sua localização na Baixada, fazem parte do contexto natural da cidade, porém, as ações antrópicas são pontos relevantes para o surgimento de problemas socioambientais relacionados às enchentes, inundações, alagamentos, que normalmente ocorrem no período do verão, o que pode ser entendido como a falta de um planejamento prático à cidade.

Portanto, Duque de Caxias apresenta um contexto econômico bastante significativo, visto que através das transformações que o espaço urbano vem sofrendo ao longo das décadas, a cidade recebeu investimentos altíssimos para permanecer nessa lógica da globalização, onde os espaços são modificados para atender ao desenvolvimentismo. De acordo com Lencioni (2013),

As áreas mais centrais se adensam, fazendo o céu se pontuar de torres e se reconstrói a cidade sobre si mesma por meio da gentrificação e da renovação de áreas urbanas. Esse movimento de adensamento e de renovação urbana, aliado ao de espraiamento da metrópole, se desenvolve à luz do entrelaçamento íntimo entre o setor imobiliário e o financeiro. (LENCIONI, 2013, p. 29).

Pode-se dizer, então, que Duque de Caxias está passando por um processo de readequação no espaço urbano, como os novos investimentos, aberturas de novas vias, ampliação do mercado imobiliário, novas edificações, entre outros.

Em poucas palavras, a cidade passa por uma verticalização, isto é, processo que vem de cima para baixo baseado nas organizações de empresas públicas, privadas ou mesmo do Estado, que tem o discurso de desenvolvimentismo econômico.

Analisando as características básicas de Duque de Caxias, nota-se que é um lugar onde as contradições são bem visíveis, tanto nos âmbitos social e econômico quanto com relação ao ambiente.

Entender a cidade e a própria produção social do espaço parece ser algo não discutido no século XXI, pois o que se vivencia nos dias atuais é uma crise em todos os parâmetros. Por isso Duque de Caxias apresenta terras tão valiosas e luxuosas, ao contrário de uma grande parcela dos moradores que ocupa áreas consideradas de risco socioambiental. Para Carlos (2013),

A sociedade produz seu próprio mundo de relações a partir de uma base material, um modo que se vai desenvolvendo e criando à medida que se aprofundam as relações da sociedade com a natureza. Esta, aos poucos deixa de ser natural, primitiva e desconhecida para se transformar em algo humano. A paisagem ganha novas cores e matrizes, novos elementos e é reproduzida de acordo com as necessidades humanas. (CARLOS, 2013, p. 38).

A própria organização de Duque de Caxias é baseada num modelo econômico com novas bases produtivas, maior intervenção e regulação do Estado, com empresas terceirizadas. Todavia, muitas vezes as ofertas de trabalho não asseguram os direitos trabalhistas, fazendo com que muitos moradores optem pelo trabalho informal.

Por isso, os conflitos na cidade são inúmeros, uma vez que esse espaço urbano apresenta uma relação fortificada com a acumulação do capital, com relações de trabalhos, e com o sistema capitalista como um todo. De acordo com Seabra (2014),

A crise da modernidade colocou na ordem do dia o problema da cidade e do espaço urbano em função da enorme concentração de atividades, de população e de empresas (trabalho e capital), e culminou na formação das grandes aglomerações urbanas. (SEABRA, 2014, p. 70).

Assim, percebe-se que com Duque de Caxias o processo não foi diferente, visto que há um grande contingente populacional aglomerado, principalmente no primeiro e no segundo distritos, onde também se concentram com maior intensidade as atividades econômicas. Como já foi destacado anteriormente, são várias as empresas que compõem esse cenário, estimulando a produção, a reprodução, a acumulação e até mesmo o consumismo de seus produtos e serviços.

Essa análise possibilitou compreender o quão complexo é o arranjo socioespacial de Duque de Caxias e como a sua organização influencia diretamente na produção do espaço social e do próprio espaço urbano, já que é uma importante cidade dentro do contexto da Baixada Fluminense.

Pensar em Duque de Caxias no contexto atual é refletir também em problemáticas ligadas à questão da natureza, pois as transformações paisagísticas nesse espaço geográfico são diversas, como por exemplo, o início e término das atividades no Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho.

A inserção do aterro modificou toda a estrutura natural, como já foi ressaltado, por ser próximo à Baía de Guanabara. Assim, a contaminação do lençol freático por falta de adequação para o recebimento do chorume é também um exemplo do descaso das autoridades para com a natureza.

Com o fim das atividades no aterro, a paisagem permaneceu a mesma, com ruas ainda apresentando pouca iluminação e asfalto de qualidade, bastante poeira, mal cheiro, além dos caminhões das cooperativas continuarem a circular normalmente em áreas completamente tomadas pela lama quando chove.

A REDUC também se apropriou de uma área que sofre degradação ambiental, além de todos os problemas já ressaltados anteriormente, e ainda sim, permaneceu funcionando durante décadas. Em determinadas áreas da Cidade de Duque de Caxias, as quais são consideradas Unidades de Conservação<sup>3</sup>, há também processos degradantes bem aparentes.

Ademais, ressalta-se a questão do meio-técnico-científico-informacional, pois já que Duque de Caxias é desenvolvida economicamente, a mesma tem buscado inúmeras técnicas para ampliar ainda mais o seu capital. A REDUC iniciou suas atividades com um número bem reduzido de fábricas e atualmente são mais de 120.

Isso mostra inclusive que, a construção do Arco Metropolitano do Rio de Janeiro está organizada nessa dinâmica de modo a otimizar o tempo, aumentar significativamente o capital e com isso, trazer maior riqueza econômica. Todo esse processo está ligado a tecnologias avançadas e informatizadas.

### 1.5 Etapas da pesquisa

O processo de construção dessa pesquisa teve início com a busca de referências teóricas para a problematização e discussão do tema proposto. Destacam-se os principais autores:

- a) Metodologia de Estudo de caso: Ludke (2013), Meirinhos; Osório (2010), Deus; Cunha; Maciel (2010) e André (2009).
- b) Município de Duque de Caxias: Guerra (2003), IBGE (1945, 2015), IBASE (2005), OUERJ (2008), Simões (2011, 2015), Tenreiro (2015), Puggian e Raulino (2015), Lencioni (2013) e Seabra (2014).
- c) Educação de Jovens e Adultos: Santos, E. (2008, 2011) e Resende (1986)

---

<sup>3</sup> As Unidades de Conservação no Município de Duque de Caxias de Proteção Integral são Reserva Biológica do Tinguá (Federal), Reserva Biológica do Parque Equitativa (Municipal), Parque Natural Municipal da Taquara (Municipal), Parque Natural Municipal da Caixa d'Água (Municipal). Já as Unidades de Uso Sustentável são Área de Proteção Ambiental do São Bento (Municipal), Área de Proteção Ambiental do Alto Iguazu (Estadual) e Área de Proteção Ambiental de Petrópolis (Federal)



- d) Currículo: Malta (2013) e Silva (1999).
- e) Práticas Socioespaciais: Couto (2014, 2015) e Moreira (2013).
- f) Aprendizagem Significativa: Moraes (2004), Alegro (2008), Tomita (2009) e Moreira (2012).
- g) Produção Social do Espaço: Santos (1988, 1994, 2004, 2008), Harvey (2005) e Smith (1988).
- h) Cidade/ Urbano: Lefebvre (1983, 1999, 2008, 2001), Carlos (2013), Corrêa (1995).
- i) Ensino de Geografia: Castellar (2011), Sacramento; Souza (2016) e Cavalcanti (2012, 2013, 2015).

O segundo momento do trabalho foi marcado pela análise do currículo relacionado ao segundo segmento do Ensino Fundamental do Município de Duque de Caxias. Para essa pesquisa, os objetivos gerais da disciplina de Geografia e das etapas IV e V se apresentaram como o foco.

Posteriormente, organizaram-se as oficinas teóricas, para em seguida serem encaminhadas à Secretária de Educação de Duque de Caxias. Após a autorização, teve início a próxima etapa: os trabalhos de campo nas escolas.

A partir do contato com as escolas, foi organizado o calendário para a execução das oficinas com os alunos da EJA. Posteriormente, foi realizada a análise das oficinas, apresentando os resultados, para enfim, escrever-se esta dissertação.

O capítulo seguinte apresentará a trajetória da EJA no Brasil e no Município de Duque de Caxias. Apontar-se-ão as problemáticas sofridas pela cidade no ano de 2017, bem como a análise da estrutura curricular e de como os conteúdos de cidade/urbano são relevantes para o entendimento das práticas socioespaciais.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA DISCUSSÃO HISTÓRICA, DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS DA GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS**

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

*Paulo Freire.*

O presente capítulo apresentará uma breve contextualização do processo educacional, relacionando o histórico da EJA no Brasil. A ideia é mostrar como a educação foi se desenvolvendo ao longo dos anos através das transformações ocorridas nos diferentes períodos governamentais e econômicos.

Como a área de estudo está pautada no Município de Duque de Caxias, apresentar-se-á de forma sucinta a criação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e as dificuldades enfrentadas no momento atual da cidade. Muitas são as problemáticas na área da saúde, segurança, saneamento e também na educação.

Duque de Caxias tem passado por momentos complexos em relação à estrutura política e econômica. De forma geral, muitos profissionais têm reivindicado seus direitos por conta de melhores condições de trabalho e salário. No âmbito educacional, os professores têm lutado diariamente por uma educação digna e de qualidade para os estudantes caxienses.

Será também analisada a estrutura curricular utilizada pelos professores da rede, trazendo referenciais teóricos que apontam a importância da escolha do currículo como um documento crítico, e como o professor tem um papel relevante nessa abordagem.

Por fim, como forma de contextualizar o currículo do município, apresentar-se-á uma discussão conceitual de como o Ensino de Geografia é capaz de articular a relação de cidade/urbano e práticas socioespaciais, para que o processo de ensino-aprendizagem seja relevante para o aluno da EJA.

## 2.1 A Educação e sua trajetória no Brasil: A Educação de Jovens e Adultos e seu processo histórico

A Educação brasileira está cada vez mais complexa, com inúmeros problemas enfrentados diariamente por diferentes sujeitos que permeiam o âmbito escolar. Na Educação pública, por exemplo, os professores questionam a falta de infraestrutura e melhorias de salários; há conflitos na gestão entre coordenação e direção; os alunos estão desmotivados e desinteressados; há ausência de material didático, entre outros.

Refletindo acerca dessas questões, é possível perceber pouco investimento na Educação pública brasileira, apesar de ser direito do cidadão, pela Constituição Federal, ter uma educação gratuita. Todavia, o que se questiona é a qualidade do ensino que vem sendo desenvolvida e que camada social é atendida. De acordo com Teixeira (1957),

A escola pública, comum a todos, não seria assim, um instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mais um direito do povo, sobre tudo das classes trabalhadoras, para que na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital da consciência de suas reivindicações e dos seus direitos. (TEIXEIRA, 1957, p. 81)

A Educação pública sempre esteve nesse conflito de precariedade? Será que a Educação é prioridade para alguns indivíduos e não para outros? O que se entende por Educação pública? Essas e outras questões são relevantes para se entender o motivo pelo qual a Educação chegou a esse ponto de complexidade.

Historicamente, partindo de um panorama da Educação no Brasil, nota-se que no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando Azevedo (1932), o conceito de Educação pública se refere à universalização do acesso à Educação para todos os indivíduos por meio da Escola-única, igual para todos. Para Xavier (2000),

(...) acreditando que por meio da educação escolar seria possível formar cidadãos conscientes de suas potencialidades criadoras e de seu papel social, tornando-os, assim, capazes de canalizar recursos e aspirações que emanam de seu tempo em uma ação construtivista cujo caráter universal e democrático seria garantido pela aplicação do conhecimento científico à obra educacional. (XAVIER, 2000, p. 15).

A educação no período colonial apresentava um cunho específico com a Campanha Missionária de Jesus, que tinha como focos a catequização e alfabetização na língua portuguesa para os índios que viviam no Brasil.

Com o decorrer do tempo, os jesuítas deixam o país em 1759 e assim, a educação de adultos passa a ser conturbada, visto que o Império se torna responsável pelo processo educacional. Nesse processo, a elite é privilegiada, pois de acordo com Strelhow (2010), as aulas eram ministradas em régias (latim, grego, filosofia e retórica), e apenas os filhos dos colonizadores (homens e brancos) tinham direito às mesmas, fazendo com que índios e negros fossem excluídos desses processos.

Em 1808, a Família Real chega ao Brasil e surge a necessidade de formação das pessoas para que pudessem servir a classe portuguesa. Mediante isso, os adultos passam a ser alfabetizados, de modo servir a corte e ao Estado, como ressaltam FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA (2010).

No ano de 1834, as províncias passam a organizar a instituição primária e secundária para todos os cidadãos, priorizando os jovens e adultos. Ainda conforme Strelhow (2010, p. 51): “O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas.”

Em 1854 surge a primeira escola no turno da noite no Brasil, que tinha como foco alfabetizar os trabalhadores analfabetos. No ano de 1874, cerca de 117 unidades escolares noturnas se encontravam espalhadas pelo Brasil, como afirma Paiva (1973, *apud* FRIEDRICH, BENITE; BENITE; PEREIRA, 2010). A Constituição de 1874 apresentou um significado mais amplo à educação, ou seja, possibilitou educação primária a todos os cidadãos. Todavia, a lei ficou restrita à teoria.

No ano de 1879, como afirma Strelhow (2010), a Reforma de Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como incompetente. Em 1881, com a Lei Saraiva, a situação permanecia a mesma, educação primária restrita aos indivíduos alfabetizados. Em 1882, Rui Barbosa permanece reforçando a ideia de que os analfabetos são incapazes de refletir por eles mesmos. Posteriormente em 1891, o voto é direito da pessoa letrada e com posses, isto é, a uma pequena parcela da população, excluindo mais uma vez a camada popular.

Na transição de Império para República e no início do século XX, a ideia era acabar com o analfabetismo, visto que os analfabetos eram, segundo discursos da época, responsáveis pelo atraso do desenvolvimento do Brasil. Portanto, o problema da nação era o analfabetismo, como afirmam FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA (2010).

No ano de 1915, cria-se a Liga Brasileira, que lutava contra o analfabetismo. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), o discurso era contra a situação crítica propagada, isto é, o analfabetismo passou a ser visto como uma praga, e por isso as pessoas analfabetas buscavam mudar esse quadro, de modo a auxiliar também no desenvolvimento e crescimento do Brasil, como destaca STRELLHOW (2010).

Até essa época a economia partilhava do sistema agrário exportador para o mercado externo. Contudo, a partir das crises ocorridas em 1929 decorrentes das safras de café, a economia modifica a sua estrutura, possibilitando a proximidade com o setor industrial.

Assim, a década de 20 acabou sendo marcada por um analfabetismo exacerbado devido ao descaso das autoridades e por ter havido uma revolução conturbada entre a burguesia, que não se interessava pela economia cafeeira, e a classe média urbana.

A década de 1930 por sua vez foi marcada pela burguesia industrial, que objetivava acelerar o crescimento econômico. O processo de urbanização foi bastante significativo na época, visto que o Brasil necessitava de mão de obra qualificada. Com isso, ampliam-se as redes escolares através das buscas de novas diretrizes educacionais baseadas na Constituição de 1934.

Com a Nova Constituição Federal (1934), a Educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. As Reformas Econômicas e Educacionais passam a “caminhar” lado a lado, isto é, surgem as políticas fragmentadas, parciais, reforçando a situação da segregação social e da desigualdade. Assim, no Governo Vargas (1930-1945), compreende-se que a partir da industrialização surgem os investimentos na formação profissional da classe trabalhadora. Desta forma, os primeiros documentos da Educação de Jovens e Adultos são para atender o capital, ou seja, a formação de mão de obra minimamente qualificada para as indústrias. Foi nessa conjuntura política, econômica e social que o Estado sempre atuou na EJA.

Como ressalta Friedrich, Benite; Benite; Pereira (2010), cria-se o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) em 1938, mediante os trabalhos desenvolvidos em pesquisas e estudos. A década de 40 foi favorável para a EJA, visto que em 1942 o FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), criado pelo Professor Anísio Teixeira, foi fundado. O objetivo desse fundo era garantir recursos para o ensino primário, além da realização de programas que integrasse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.

O Professor Anísio Teixeira apresentava preocupação com as desigualdades sociais e culturais entre os diferentes municípios, o que acarretava numa formação diferenciada e desigual. Com isso, ele propôs a criação de um custo acessível aos recursos para a educação

fundamental, isto é, financiado juntamente pela União, Estados e Municípios, como afirma Amaral (2001). Por isso, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi bem relevante para essa década.

Já no ano de 1945, a educação de adolescentes e adultos passou a receber uma contribuição de 25% dos recursos regulamentados. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que auxiliaria no Ensino Supletivo.

Com o fim do Governo Vargas, foram feitos muitos investimentos nos projetos desenvolvimentistas para a Educação, priorizando inclusive a EJA. Como exemplo, têm-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em 1947; a criação do SEA (Serviços de Educação de Adultos), que de acordo com Strelhow (2010, p. 51) tinha como finalidade “[...] reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.”

Ainda nesse período foram criadas as leis regulamentando o Ensino Primário, o Primário Supletivo para adolescentes e adultos, com o intuito de estender a educação às populações. Contudo, não havia ainda a universalização do atendimento às camadas populares. A relação da Educação de Jovens e Adultos na época estava condicionada a um projeto que visava à modernização da industrialização e do processo de urbanização.

É importante ressaltar que o processo educacional foi sendo modificado de acordo com as questões políticas e econômicas do governo de cada período, visto que, a forma de se educar nada mais era do que atender as necessidades da classe dominante, a classe burguesa da época, ou seja, ensinava-se aquilo que era fundamental à determinada classe.

A partir da criação da ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945, iniciaram-se novos processos que recomendavam aos países com alto índice de analfabetismo possíveis respostas para melhorar tal situação. De acordo com o Documento Oficial de Duque de Caxias (2012), a primeira iniciativa pública no Brasil voltada para o segmento adulto ocorreu mediante a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos em 1947, que criou dez mil classes de Ensino Supletivo em todo o país, por incentivo do Ministério da Educação e Saúde.

Com a Primeira Campanha iniciou também a preparação do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, organizado pela Associação dos Professores do Ensino Noturno juntamente com o Departamento de Educação, ainda no ano de 1947.

O Ministério convida praticamente dois representantes de cada estado brasileiro para compreender a situação da EJA. A partir desse estudo, obteve-se a resposta de que o investimento na educação era concebido como solução para os problemas sociais. Assim, no

ano de 1949 surge também o Interamericano de Educação de Adultos, como destaca FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA (2010).

Todavia, visto que a Primeira Campanha não foi satisfatória por conta dos resultados negativos, o Ministério da Educação organiza o Segundo Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos em 1958, já no governo de Juscelino Kubitscheck de Oliveira.

Nesse congresso foram trazidas críticas como: baixa frequência e aproveitamento dos alunos, baixos salários para os professores e até mesmo falta de qualificação, ausência de material didático adequado à população, precariedade dos prédios, inadequação dos métodos, entre outros.

Outro marco relevante nesse processo foi a atuação organizada dos Movimentos Sociais e está, por isso, relacionado ao Estado e à Sociedade na década de 1950 e 1960, uma vez que ocorreram as reformas de base, transformações sociais, econômicas e políticas, o que também modificou a estrutura da EJA.

Ao longo dos anos (1948-1961) em torno da LDB nº4. 024/1961 surgiu um novo momento histórico a partir das reflexões de Paulo Freire, que “enxergou” a modalidade da EJA como educativa, tendo em vista o público a qual estava atendendo, enfatizando que era necessário haver maior entrosamento entre professor e aluno, bem como adequação dos conteúdos e métodos de ensino a serem trabalhados, trazendo características socioculturais e rompendo inclusive a discriminação com os alunos analfabetos.

Inúmeras iniciativas foram financiadas pelo Governo Federal com a ideia de realizar uma Educação de Jovens e Adultos associada à transformação social, e não a um processo de adaptação da população ao movimento de modernização econômico e social.

No ano de 1958 foi criada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), cuja ideia inicial era criar projetos com atividades que fizessem a integração da realidade local de cada município e fossem observadas como moldes, com o intuito de expandi-las pelo país. Porém, a ideia não obteve sucesso.

Dos anos de 1958 a 1964 o Brasil tinha como presidente João Goulart, e ainda permanecia aquele discurso de que a educação de adultos era uma problemática por conta do analfabetismo, ainda bem significativo. Portanto, como ressalta Gadotti e Romão (2006), a educação era vista como base, assim como as reformas de base defendidas pelo presidente.

O final da década de 50 e início da de 60 foram marcadas por inúmeras repercussões a respeito da significativa mobilização voltada para a EJA. Segundo Strelhow (2010, p. 55), vários foram os movimentos sociais: “Movimento de Educação de Base” (1961-CNBB),

Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal)”.

Mediante o desenvolvimento do trabalho dos movimentos sociais, buscava-se a valorização do indivíduo que não era alfabetizado, identificando nele saber e cultura popular. Com isso, finaliza-se o CNEA e com o Segundo Congresso surge a ideia do Programa Permanente de Educação de Adultos. Logo em seguida, como destacam Friedrich; Benite; Benite; Pereira (2010), Paulo Freire é convidado a organizar o Plano Nacional de Alfabetização (PNAA) juntamente com o Ministério da Educação, tendo sido, contudo, interrompido pelo Golpe Militar.

Em 1964, com o Golpe Militar, as ações dos Movimentos Sociais começaram a perder a sua visibilidade por conta das campanhas de alfabetização, que tinham caráter mais conservador e de assistencialismo, como por exemplo, a entrega de alimentos para os educandos. Desse modo, a EJA foi afetada diretamente, e quase nenhuma ação conseguiu permanecer em funcionamento.

Conforme aponta Strelhow (2010, p. 56), a economia nesse período sofreu um processo acentuado de inflações, diminuição de investimentos, queda na entrada de capital estrangeiro e de lucro.

O MOBREAL (Movimento Brasileiro de Educação) é criado em 1968 pelo governo militar como tentativa de resposta às mobilizações sociais do Estado Brasileiro, primeiramente no formato de campanha e então como fundação, tendo sido de suma importância para a alfabetização de Jovens e Adultos. Contudo, os resultados não foram satisfatórios devido à ausência de continuidade para os educandos que finalizaram as atividades em 1985. O MOBREAL restringiu a alfabetização à habilidade de aprender a ler e escrever.

A partir da Terceira Revolução Industrial, também conhecida como Revolução da Informática, durante a década de 1970, constituiu-se um tipo de Educação baseado numa maior autonomia focada nas funções intelectuais, de qualificação, especialização, da própria necessidade da universalização e do desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas.

Em relação à EJA, a ênfase na lei Federal de Educação 5692/71 no contexto de Diretrizes e Bases foi um marco em 1971, uma vez que tornou obrigatório o Ensino do Primeiro Grau com oito anos, e não mais com quatro; embora já tivesse sido ressaltada na década de 1940, de acordo com FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA (2010).



O Conselheiro Valnir Chagas do extinto Conselho Federal de Educação, de acordo com o Documento de Duque de Caxias (2012), elaborou o Parecer 699, que visava à ampliação da oferta de formação profissional para quem já estava inserido no mercado de trabalho, estabelecendo a doutrina de Ensino Supletivo. De acordo com a LDB/71, eram previstos cursos e exames por semestres que seriam aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Com o Parecer 699, Chagas incentivava que as realizações dos exames fossem substituídas por cursos.

Em 1974, o MEC propõe a implantação dos CES (Centros de Estudos Supletivos) como uma possível solução à modalidade. Os Centros foram criados para atender a EJA, porém, a frequência não era obrigatória, e por esse motivo, havia muita evasão. Além disso, o ensino tinha uma metodologia individualizada focada no alunado.

Foi a partir da Constituição de 1980 que a EJA teve maior importância no Brasil, pois durante um determinado período, a mesma não era reconhecida como uma modalidade no cenário da Educação Básica.

Em 1985 o MOBREAL é extinto e surge uma nova possibilidade para a EJA como programa de alfabetização juntamente com o Ministério da Educação: a Fundação Educar. Esse programa apresentava as mesmas características do Mobral, não tendo, porém, aparato financeiro para a sua manutenção, como afirmam Friedrich, Benite, Benite e Pereira (2010). Por fim, em 1990 o programa tem fim e os municípios passam a ser responsáveis por essa modalidade de ensino.

Com o tempo, começam a surgir novas práticas educativas com o intuito de melhorar o processo de alfabetização, destacando-se os estudos de Emília Ferreiro. Em 1990 um novo programa é iniciado: o Movimento de Alfabetização (MOVA), que tinha como foco trabalhar o processo educativo a partir das relações socioeconômicas das pessoas.

Friedrich; Benite; Benite; Pereira (2010) apontam que no ano de 1989 houve uma convocação de especialistas para debaterem o Ano Internacional de Alfabetização organizado pela UNESCO, a se realizar em 1990. Nesse mesmo ano surge a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). Como a Fundação Educar já existia, a CNAIA perde sua articulação, não entrando em funcionamento. Ainda em 1990, muitas eram as tentativas governamentais e não governamentais para minimizar o processo de analfabetismo no Brasil.

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania é criado no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, e buscava a diminuição gradativa da taxa de analfabetismo. Para isso, surge a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania, que também foi

desarticulada por conta da fragmentação do próprio Programa e da Comissão de recursos, como destaca MACHADO (2000).

Na década de 1990 a nomenclatura de Ensino Supletivo é substituída por EJA, como é referenciada atualmente, como destacam Friedrich, Benite, Benite e Pereira (2010). Além disso, a década é marcada também por conferências internacionais de educação. De acordo com Sampaio (2009), o Brasil assumiu compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, que aconteceu na cidade de Jomtien, na Tailândia, tendo a mesma como propósito a redução da taxa de analfabetismo nos anos 1990.

Em 1996 o governo federal retoma os estudos com a EJA, criando o Programa Nacional de Educação, que também não foi adiante. Em 1997, na Alemanha, ocorreu a Declaração de Hamburgo por convocação da UNESCO (Órgãos das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), resultando na V Conferência Nacional de Educação de Adultos. Desse modo, o Brasil junto às Secretarias Municipais e Estaduais, às Universidades e Organizações não governamentais, prepararam-se para dialogar e discutir a organização de um documento nacional, retratando as demandas e atendimentos necessários à EJA no território brasileiro, e então apresentá-lo na Conferência Regional Preparatória para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA).

Nessa mesma época, destaca-se a criação do Fórum Social Mundial e do Fórum Mundial de Educação, que defendiam a ideia de discutir a melhor possibilidade para o desenvolvimento da EJA. Diante disso, em 1997 surge o Programa de Alfabetização Solidária, que como afirma Sampaio (2009), era uma parceria entre o Governo Federal, por meio do MEC, com Universidades e prefeituras.

No ano de 1998, inicia-se mais um programa: o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que busca atender as populações rurais. Anos depois, em 2003, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva surge o Programa Brasil Alfabetizado, que partilhava do trabalho voluntário, com o intuito de erradicar o analfabetismo em 4 anos.

Porém, em 2004 o Ministério da Educação reorganiza o processo, ou seja, “[...] a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada em 2 meses, de 6 meses para 8 meses [...]”, como afirma STRELHOW (2010, p. 56).

O Programa apresentava maiores ênfases na EJA do que os programas anteriores já destacados. Além disso, justificava-se em três abordagens com caráter social: “Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima

de 600h para jovens de 15 a 21 anos”, como afirmam FRIEDRICH; BENITE; BENITE; PEREIRA (2010).

O segundo, conhecido como PROJOVEM, corresponde ao segmento juvenil (18 a 24 anos), abarcando aqueles que tenham escolaridade superior ao quinto ano, e que não tenham concluído o Ensino Fundamental. Ademais, o mesmo não apresenta vínculo trabalhista formal. Conforme o Conselho Nacional de Educação (2006, *apud* Friedrich; Benite; Benite; Pereira, 2010), o enfoque para esse segmento se baseia na qualificação do trabalho e na implantação de ações comunitárias.

Por fim o terceiro, conforme afirma Rummert (2007, *apud* Friedrich; Benite; Benite; Pereira, 2010), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), que corresponde à educação técnica e profissionalizante em nível médio.

Diante do que foi apresentado, nota-se que o Programa supracitado não busca uma integração de continuidade com o desenvolvimento da educação de forma mais coerente, mas sim de maneira mais rápida. Isso auxiliaria o público a ter a certificação de conclusão dos estudos, contribuindo para a diminuição do analfabetismo, como há décadas vem se discutindo.

Sampaio (2009) afirma que em 2007 foi realizada uma avaliação do Programa Brasil Alfabetizado, levando o investimento público federal para os governos estaduais e municipais, o que diminuiu significativamente o financiamento de organizações não governamentais.

No contexto do homem contemporâneo, o toyotismo adquire maior ênfase a partir da flexibilidade do trabalho, deixando no passado a produção em série e passando a produzir com maior diversificação para determinados mercados, como intuito de acumulação do capital, estimulando o consumo. Conseqüentemente, gera-se mais competição e desigualdades sociais como já foi apontado anteriormente. Nesse sentido, é possível compreender como as Políticas Neoliberais e Econômicas fomentam o discurso da Modernidade. De acordo com Saviani (2013),

A tarefa educativa de tornar o homem contemporâneo à sua época enfrenta, na conjuntura atual, uma determinação histórica dada pela sociedade burguesa, de base capitalista. Logicamente, o advento da sociedade burguesa traz consigo uma educação marcada pela ética burguesa. A concepção burguesa de vida é a expressão do modo de produção capitalista, o qual introduziu pela via do “fetichismo” da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. Isso fica mais claro comparando as formas anteriores com as capitalistas. (SAVIANI, 2013, p. 85).

Ainda segundo Teixeira (1957),

Mostramos como essa “educação comum” não é só um postulado democrático, mas um postulado de novo conceito de conhecimento científico, que tornou comuns as atividades intelectuais e de trabalho, ou seja, de saber e de fazer, que se distinguem como divisões equivalentes do mesmo esforço, sempre inteligente e especializado ou técnico. (TEIXEIRA, 1957, p. 74).

São inúmeras as Políticas Públicas fomentadas que priorizam uma organização curricular, e muitas vezes não atendem às necessidades básicas do público da qual se pretende atingir; sendo que este deveria compreender melhor a sua realidade cotidiana, o seu contexto histórico, cultural, econômico e político, que faz gerar um processo de precariedade na Educação e especificamente no Ensino. Couto (2015) afirma que,

As atuais políticas educacionais reproduzem, em grande medida, o longo processo de expansão com precarização da educação pública brasileira, iniciadas nas primeiras décadas do século XX. Entretanto, há especificidades na atual conjuntura neoliberal, visualizadas na finalidade de formação do trabalhador flexível e de consumidores (Finalidade da Educação), nas políticas de currículo e avaliações externa- ações de controle da escola\ professores-, e na política produtivista da meritocracia, de flexibilidade dos salários, condições de trabalho, visando otimizar custos (fazer mais com menos) em função de metas burocráticas gerenciais. (COUTO, 2015, s. p.).

Ao analisar essa conjuntura, faz-se necessário refletir acerca do tipo de Educação que temos atualmente. Seria uma que prioriza a ética, a cidadania, os valores, a formação humana; ou uma que se preocupa com o consumismo, a acumulação de capital, e tem foco econômico? Partindo desse princípio, para Saviani (2013, p. 97), “A educação passou, pois, a ser concebida como sendo dotada de um valor econômico próprio, sendo considerada como um bem de produção (capital), e não apenas como consumo”.

O processo educacional está cada vez mais incluído na lógica do modo de produção, do fluxo de capital, da acumulação e da própria organização social do espaço geográfico. Saviani (2013, p. 93) ressalta ainda que, “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem compreender o movimento do capital.”

A escola é uma instituição que pode proporcionar uma educação capaz de apontar discussões problematizadoras, partindo da criticidade e do diálogo, valorizando as percepções e conhecimentos prévios trazidos pelos alunos do mundo contemporâneo. Resende (1986) afirma,

Pretendo oferecer a minha contribuição demonstrando empiricamente que os alunos chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço, fruto de sua experimentação imediata de vida. A esta consciência espacial própria denominei “espaço real”, ou seja, aquele espaço cuja lógica eles experimentam na própria carne, espaço que faz parte de suas histórias, das múltiplas atividades que “enchem” suas vidas. (RESENDE, 1986, p. 20).

É nesse sentido que a escola precisa estar atenta à construção de propostas pedagógicas capazes de incluir desde o Ensino Fundamental Regular até a EJA, possibilitando a esse público uma perspectiva de reflexão da atual realidade vivenciada. Conforme Santos, E. (2008),

A escola pública de jovens e adultos trabalhadores deve, então, perceber-se enquanto ação política direcionada a essa camada da sociedade e a ela deve propiciar o conhecer do outro e de si. Para tanto, deve examinar o contexto socioespacial no qual se insere e interpretar a visão de mundo engendrada pelas pessoas que ali vivem. (SANTOS, E. 2008, p. 282).

A EJA da Educação Básica está associada a um público que possui experiências próprias de vida, presentes no mundo do trabalho. Conforme Resende (1986, p.20), “Agir assim significaria, contudo, valorizar uma experiência de espaço do aluno, do aluno pobre - uma experiência de espaço que lhe é própria”.

Com isso, entende-se a variação de realidade num mesmo contexto escolar, ou seja, mulheres que são donas de casa e já possuem filhos, mulheres e homens mais idosos, chefes de família, responsáveis pelo sustento familiar; todos possuindo saberes e identidades próprias.

Na maioria das vezes, essas pessoas não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental Regular, e por esse motivo buscam as salas de aula com todas as dificuldades e rotinas diárias exaustivas; optando pela permanência e pelo processo de escolarização, com o intuito de inserção ou melhora no mercado de trabalho.

Sabe-se também que recentemente uma parcela significativa de alunos que frequentam a EJA é formada por adolescentes inseridos no mundo do trabalho de forma precoce e para conseguir terminar seus estudos, passam a frequentar o turno da noite.

O público que frequenta a EJA tem uma marca da desigualdade social, visto que a classe trabalhadora normalmente formada por pobres carece de inúmeras questões básicas, como saneamento, água, luz e até mesmo cultura por falta de condições financeiras ou desconhecimento da localidade onde oferecem esse tipo de conhecimento de forma gratuita.

Ao analisar o contexto histórico da EJA, nota-se que foi um processo discriminatório em que os estudantes desse segmento foram marginalizados e muitas vezes excluídos da

sociedade, tornando-se reféns de políticas educacionais que tinham como foco a eliminação do analfabetismo, mas não por uma educação cidadã, capaz de trazer reflexões críticas da realidade dos discentes. Rossi (1980, *apud* Friedrich; Benite; Benite; Pereira, 2010) afirma,

Desta forma, nossa análise permite caracterizar quatro pilares de cunho político que tendem a homogeneização na EJA. Em primeiro lugar, a certificação apenas no sentido da escolarização, ou seja, conclusão de determinado grau de ensino. Em segundo lugar parte-se para a idéia de empregabilidade. Teoricamente com um certificado o jovem ou adulto pode inserir-se no mercado de trabalho. Em terceiro lugar, o reconhecimento social que o levaria para o quarto pilar que constituiria a elevação e afirmação de sua autoestima. Esses quatro pilares nos remetem à ideologia capitalista no campo do messianismo pedagógico da teoria do capital humano. (FRIEDRICH; BENITE, BENITE; PEREIRA, 2010, p. 403)

Os programas educacionais apresentados ao longo da história da EJA se caracterizavam por serem mais assistencialistas, pois o problema não estava apenas na alfabetização, mas também nas metodologias e concepções pedagógicas desenvolvidas que apresentam universalidade do trabalho, sem, contudo, trazer concepções étnicas, culturais e sociais para a sala de aula, como afirmam GADOTTI; ROMÃO (2006).

É importante ressaltar que a EJA teve sim seus direitos negados por décadas, porém, o que se buscava era uma educação que fosse vista como problematizadora, não havendo comparações com o Ensino regular. Mostrava-se a esses alunos que eles eram capazes de alcançar resultados, atingir objetivos, não sendo analisados apenas como aqueles que aprendem, mas também como detentores de conhecimentos, participando ativamente da sociedade com autonomia, mostrando que conseguem superar desafios e dificuldades.

Há ainda hoje a falta de uma EJA com tamanha qualidade como está garantido na Constituição Federal. Ao longo da história, percebe-se também que os educadores que atuavam nesse segmento apresentavam extrema dificuldade em lecionar, pois lhes faltavam formação adequada e/ou continuada e condições inadequadas de trabalho. Por isso, Sampaio (2009) insiste em dizer que refletir sobre a prática docente é relevante para o processo de aprendizagem, pois o professor é o mediador entre a relação do aluno e o conhecimento. Logo, a formação continuada faz com que o educador esteja sempre em processo de reflexão acerca da sua prática exercida em sala, podendo repensar metodologias e estratégias que sejam adequadas à EJA.

Os movimentos sociais lutaram intensamente pelos direitos de uma educação digna, valorizando os aspectos culturais vivenciados na época. Já as políticas públicas não foram eficazes na forma como partilhavam o processo educacional, permanecendo, assim, inúmeros analfabetos. Diante disso, posteriormente se apresenta a Cidade de Duque de Caxias, que tem

passado por momentos bem difíceis também em seu âmbito escolar. Dessa forma, o próximo subcapítulo apresentará os motivos e as demandas de como o ensino se tornou precário nos últimos dois anos.

## **2.2 Uma breve contextualização da Educação na Cidade de Duque de Caxias (2016-2017)**

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com o documento oficial (2012), surge no município no ano de 2010, sendo reconhecida formalmente pelo MEC.

Essa modalidade tem uma nomenclatura específica: chamam-se de etapas e não mais de ciclo, como era anteriormente. Nesse sentido, o município apresenta 5 etapas: a primeira refere-se à classe de alfabetização (primeiro ano do primeiro segmento do ensino fundamental). A segunda etapa abrange o segundo e o terceiro ano, e a terceira, o quarto e o quinto ano.

A cidade também passou a ser inserida no Programa de Literatura no ano de 2012, de acordo com o documento da Secretaria de Educação (2012). 50% das escolas, de um total de 48 unidades, que apresentam a modalidade da EJA receberam mais de 200 exemplares de livros para ficarem disponíveis nas salas de leitura e/ou biblioteca.

Ainda no mesmo ano, a Secretaria de Educação (2012) afirma que as unidades escolares começaram a receber os livros didáticos selecionados pelos professores da modalidade. Até o ano de 2015 essas eram as informações pertinentes à EJA, e são ainda consideradas recentes no município.

Porém, o cenário educacional da cidade de Duque de Caxias tem sido turbulento desde 2016, na época do prefeito Alexandre Cardoso, pois o ano letivo tem início com o décimo terceiro salário de 2015 atrasado, e com dificuldades de relacionamento com o prefeito, visto que este não atendia às demandas do sindicato dos professores.

O calendário também apresentava problemas por ser um ano de Olimpíadas e eleições. Ao longo dos primeiros meses do ano, houve a preparação para o data base (período em que os professores lutam pelo reajuste salarial), ocorrida em maio. O prefeito cedeu, não à porcentagem solicitada, mas ainda sim parcelou, não havendo condições de negociações, o que culminou em várias paralisações, greves gerais e advertências.

O pagamento mensal iniciou com atrasos de poucos dias, e a partir do mês de maio os atrasos se tornaram maiores. Já no mês de outubro, os professores passaram a não receber, ou seja, outubro, novembro e dezembro sem pagamento e por esse motivo, iniciou-se a greve, que durou 26 dias. Além desta, paralisações realizadas ao longo do ano.

Em virtude da situação encontrada na Educação, no movimento e na categoria dos professores, o Prefeito foi convocado a retirar seu nome de candidaturas políticas para reeleição. Ao final do ano letivo de 2016 os professores finalizaram as atividades nas escolas, sem terem sido resolvidas ainda as questões salariais.

O encerramento das aulas do ano letivo de acordo com o calendário seria no dia 21 de dezembro, porém, por falta de alimentação (merenda), adiantou-se para o dia 15 de dezembro. A argumentação do ex-Prefeito para tal situação foi a falta de condições financeiras para pagar as empresas terceirizadas que forneciam os alimentos.

Os professores interromperam a greve, pois as escolas receberam um documento da Secretaria de Educação comunicando o encerramento das aulas, e nesse momento, os mesmos se sentiram “obrigados” a retornar, de modo a não prejudicar mais ainda o término do ano letivo dos alunos.

Em 2017, com o atual prefeito Washington Luís, o ano letivo tem início em março, já com 6 dias de greve, e com a reivindicação dos professores pelo pagamento do décimo terceiro salário do ano de 2016.

Em relação à data base, o prefeito não cedeu ao pedido dos professores, nem mesmo parcelando. Sua alegação foi de que a prefeitura ainda não tinha condições de pagá-los, e que esse diálogo só poderia acontecer no mês de agosto, prolongando por mais tempo a luta dos educadores.

Mediante o quadro alarmante em que essa situação se encontra, os professores retornaram às escolas no dia 26 de junho, mesmo sem calendário de pagamento. Alguns deles ainda se encontram sem o pagamento do décimo terceiro de 2016, e outros não receberam o do mês de maio.

As escolas se encontram sem ou com pouquíssimo material de trabalho, algumas estão em condições precárias; os alunos não têm recebido uniforme, entre outras demandas. Ainda durante esse primeiro semestre de 2017, houve uma greve de 28 dias, a maior desse ano.

Por esse motivo, a pesquisa prática nas escolas não foi realizada como o programado. Primeiro, pelo atraso na avaliação do projeto pela Secretaria de Educação, o que culminou numa espera significativa. Assim que a liberação foi entregue não foi possível realizar as oficinas por conta da eventual greve.



Com o término da greve, iniciaram-se as oficinas, porém, só foi possível realizar duas das três oficinas programadas, pois de acordo com o calendário letivo, só havia duas semanas disponíveis antes do início das férias.

Como as oficinas necessitam ser realizadas com as mesmas turmas e essas atividades foram ofertadas em tempos vagos, pela ausência de professor, cada turma tinha só 2 tempos vagos na semana. Os professores também não puderam ceder o tempo para a realização da última oficina, antes do período do recesso, visto que estão em atraso com os conteúdos do ano letivo de 2017.

Tendo em vista toda essa problemática, questiona-se que currículo vai ser posto em prática num contexto tão conturbado como o da Cidade de Duque de Caxias. A seguir será discutido o papel do professor e a organização curricular, mencionando a importância da seleção de conteúdos e temáticas que serão apresentados aos educandos.

### **2.3 O Papel do Professor e do Currículo na Educação de Jovens e Adultos**

O currículo é um documento importante para o educador, pois contém os conteúdos que serão supostamente trabalhados ao longo do ano letivo, tendo o professor a possibilidade de selecioná-los. É importante ressaltar que o currículo não é só conteúdo, mas relação de poder, cultura e conhecimento.

O currículo está relacionado à forma como a Educação se consolida dentro e fora da sala de aula, como também às relações entre professor e aluno, professor e escola, professor e comunidade, com os conceitos e conteúdos propostos, na forma ideológica que este documento é construído, dentre tantas outras maneiras de se entender o documento.

Diante disso, o professor tem um papel importante, pois se faz necessário entender as contradições cotidianas, ter consciência política do seu papel enquanto educador, debater e buscar romper com as desigualdades e a exclusão social, através da reflexividade e da realidade escolar. Para Castellar (2013),

Podemos afirmar que há dificuldade por parte de alguns docentes em tomar consciência do seu papel social. Esta tomada de consciência é política e por isso, difícil de ser assumida. Assumir a importância da profissão frente às contradições do cotidiano, a pouca valorização da sociedade e do poder público para com os professores, requer e implica docentes comprometidos e motivados para exercer o seu papel na escola. (CASTELLAR, 2013, s. p.)

Desta forma, compreende-se a partir das palavras da autora a importância do papel do professor frente às condições atuais da Educação já relatadas aqui; além deste ser um mediador na discussão de como o documento político que é o currículo, pode ser abordado em sala de aula através dos conteúdos e conhecimentos, trazendo a realidade do educando com o intuito de caracterizar, exemplificar, analisar e compreender as relações presentes em seu cotidiano.

É importante ressaltar que as experiências cotidianas dos alunos não estão necessariamente organizadas no currículo formal a ser seguido, e por isso cabe ao docente fazer as articulações dos conteúdos e dos conceitos científicos. Por exemplo, os espaços vividos, percebidos e concebidos a partir das discussões teóricas e práticas da cidade/urbano.

Compreender a função social da disciplina de Geografia é de grande importância para o educador, pois o conhecimento construído entre professor e aluno em sala de aula é um instrumento essencial para o processo de aprendizagem. O professor, ao organizar seu material para uma determinada aula, tem a possibilidade de criá-la de inúmeras formas. Nesse estudo, incentiva-se o uso das práticas socioespaciais como uma abordagem. Santos (2008, p.146) afirma que, “as práticas sociais, portanto, necessitam de um conhecimento da espacialidade das coisas, um conhecimento geográfico, ainda que não sistematizado”.

A prática docente deve ser construída também através da realidade escolar, articulando teoria e prática. Logo, o professor pode aprofundar discussões, trocar experiências, instigar os conhecimentos adquiridos no trabalho, na vida, na escola, com o intuito de debater, analisar, questionar, dentro do seu campo disciplinar. Dessa maneira, o educando pode fazer associações com o vivido, fomentando às múltiplas influências sociais que estão presentes nas relações do aluno com a escola e do aluno com o mundo. Silva (2012) aponta que,

O obstáculo que enxergamos para a construção do conhecimento está situado na maneira como aprendemos a pensar sobre o mundo, isto é, como concebemos a articulação das disciplinas na escola. Isso não significa desconhecer as decisões políticas que vão desde como o corpo docente é formado, assim como se dá a escolha dos objetivos pedagógicos, quais linguagens serão desenvolvidas assim como os conteúdos (tanto aqueles que os alunos portam como aqueles que são consagrados nas disciplinas.) (SILVA, 2012, s. p.)

Analisando essas questões é possível notar que a organização e o direcionamento nos quais estão baseados os conteúdos adquiridos na escola e fora dela, e os conceitos científicos, podem possibilitar ao professor fundamentar e formular um caminho metodológico de reflexão sobre a realidade em diversos aspectos.

As atividades didático-pedagógicas produzidas por meio de uma leitura de mundo mais crítica facilitam e contribuem bastante para a construção de conhecimentos, conteúdos e conceitos científicos, pois é o momento em que o educador direciona e possibilita o amadurecimento do raciocínio, o pensamento reflexivo e as manifestações empíricas através do que foi trabalhado teoricamente. Para Cavalcanti (2014),

[...] professores abertos e sensíveis ao diálogo com seus alunos buscam contribuir para o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, baseados em cada contexto específico, de acordo com as representações dos alunos, considerando suas capacidades individuais e de grupo, mas dirigindo o processo a fim de promover a aprendizagem-formação de conceitos- “adiantando” seu desenvolvimento buscando “quebrar” barreiras entre conhecimentos científico, escolar e cotidiano. (CAVALCANTI, 2014, p. 173).

Há sujeitos e objetos que estão em extrema correlação, com isso, a construção do conhecimento se configura de forma processual através da observação, investigação, diálogo, orientações, percepções e análises.

Nesse sentido, é necessário ter um conhecimento mínimo da comunidade escolar de forma a reconhecer a espacialidade na qual a escola está inserida, isto é, as inter-relações sociais, físicas, políticas, econômicas, culturais e históricas. De modo mais resumido, o currículo é a seleção dos conteúdos produzidos por determinados grupos ou indivíduos, baseados numa política educacional. Para Silva (1999, p. 15),

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

O professor tem sua importância na construção e no desenvolvimento do pensamento crítico do alunado, por isso se torna relevante compreender como esse currículo institucional, que muitas vezes vem sendo imposto e precisa ser seguido, é apresentado na sala de aula, ou seja, como o docente influencia na prática curricular. Segundo Malta (2013),

O currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro filosófico, histórica e política. (MALTA, 2013, p. 342).

O currículo tem uma função social, uma vez que nele estão presentes os conteúdos a serem lecionados. Porém, como é feita a seleção desses conteúdos? Existe alguma intencionalidade? Refletindo sobre estas questões, compreende-se que o currículo é um documento de tamanha importância. Silva (1999) afirma que,

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 1999, p. 16).

A organização curricular é baseada na concepção de alguns sujeitos ou de um determinado grupo, que através desse documento expressam a sua funcionalidade para o público da EJA. De acordo com Santos, E. (2008),

Isso quer dizer que, ao nos referimos à EJA, devemos levar em conta uma série de complexas relações que envolvem a aquisição de saberes por parte de seu público. Mesmo em programas oficiais de ensino essa dimensão deve ser observada, sem a qual corremos o risco de abandonar toda trajetória histórica percorrida pela tentativa de possibilitar o acesso da classe trabalhadora a outras interpretações e visões de mundo para além daquelas construídas na luta pela sua sobrevivência. (SANTOS, E. 2008, p. 62).

É importante que durante as aulas haja problematização do mundo do trabalho e da própria produção social, de forma que os alunos tenham a possibilidade de refletir a partir das suas vivências cotidianas. De acordo com Santos, E. (2008),

A especificidade da EJA enquanto modalidade de ensino voltada para jovens e adultos é atendida quando se articula trabalho, seja em seu sentido social seja em sua dimensão histórica, à produção do espaço. Construir a idéia de que todos são responsáveis por essa produção, inclusive os trabalhadores, embora a sociedade de classes determine papéis e responsabilidades diferenciadas nesse processo, constitui-se tarefa da geografia escolar para todas as modalidades e níveis de ensino. Na EJA, entretanto, a proporção dessa premissa alcança graus bastante elevados, uma vez que muitos dos alunos já fazem parte do processo produtivo e já têm demarcado seu lugar na divisão social do trabalho, o que os torna ao mesmo tempo testemunhas e agentes de todo o processo estudado. (SANTOS, E. 2008, p. 279).

Na Educação de Jovens e Adultos, ensinar os conteúdos a partir das vivências dos alunos facilita o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se ilustram suas práticas socioespaciais. Além disso, as discussões podem ser relevantes para o entendimento do cotidiano e da realidade social dos estudantes. Segundo Santos, E. (2008),

Pode-se dizer que o mundo do trabalho é a temática que mais imediatamente se relaciona com a Educação de Jovens e Adultos. Em uma proposta curricular voltada para essa modalidade, as questões e reflexões sobre o trabalho são praticamente imperativas se pretende atender o princípio através do qual a realidade vivida pelos estudantes deva ser considerada. (SANTOS, E. 2008, p. 184).

Portanto, a problemática do mundo do trabalho e da experiência vivida pelos estudantes da EJA pode ser um elemento na construção de uma proposta curricular de Geografia que privilegie um pensamento autônomo e crítico, bem como das suas práticas socioespaciais.

Mediante isso, posteriormente será feita a discussão do currículo que os professores da Educação de Jovens e Adultos têm disponibilizado para servir como referência a objetivos e conteúdos a serem trabalhados nesse segmento, e assim será possível analisar se as práticas socioespaciais dos alunos estão contempladas.

#### **2.4 A Educação de Jovens e Adultos e sua Estrutura Curricular em Geografia da Cidade de Duque de Caxias**

A EJA, desde décadas passadas, como já relatado anteriormente em seu processo histórico, tinha como objetivo o processo de alfabetização na qual o aluno aprendia a ler e escrever. Desse modo, um olhar mais atento e crítico ao currículo da EJA possibilitaria perspectivas de trabalhar os conhecimentos geográficos a partir da formação de vida do aluno trabalhador.

Não é certo comparar o currículo do Ensino Fundamental Regular com o da EJA, mas sim apresentá-los de maneira distinta, afinal, o público alvo é diferenciado e com isso se torna inviável fazer qualquer tipo de comparação entre estes dois tipos de alunado, pois cada faixa etária corresponde a diferentes fases. Ainda para Santos, E. (2008),

Se é verdade que devemos respeitar as características desse público ao se pensar um conjunto de provas específicas para ele, é também fato que não devemos entender por isso que a EJA deve ser considerada uma modalidade menor, na qual os conhecimentos escolares devam ser menos prezados ou facilitados. O desafio é justamente manter o nível de complexidade exigido no ensino dirigido para crianças e adolescentes, porém adaptado à realidade de vida dessas pessoas. (SANTOS, E. 2008, p. 150)

Desta forma, o aluno conseguiria compreender de maneira mais simplificada a integração entre os conhecimentos escolares e os do cotidiano. De acordo com Santos, E. (2008),

[...] a educação popular só faz sentido quando desenvolvida exatamente na fronteira das disciplinas, o que não quer dizer, obviamente, que os conhecimentos específicos destas não devam ser considerados. Assim, a escolha e o desenvolvimento do tema gerador a partir do universo temático dos alunos exigem conhecimentos espaciais que relacionem o local ao global, ou seja, impõem uma perspectiva que vê o mundo através da articulação das escalas de análise. (SANTOS, E. 2008, p. 146)

Em relação à disciplina de Geografia, inúmeras foram as reformulações na ciência. Segundo Santos, E. (2008),

Muitas vezes, o objetivo de sintetizar o conteúdo da série escolar ocultava, na verdade, uma geografia tradicional, conservadora e que desprezava o espaço vivido e construído pelos próprios sujeitos participantes das classes supletivas. (SANTOS, E. 2008, p. 141).

Ainda de acordo com o autor, a geografia que se encontra presente na escola pode ser entendida a partir da abordagem histórica, sendo justificada por temáticas e abordagens que são explicadas como anacrônicas e ultrapassadas.

Como afirma Santos, E. (2008), as transformações que ocorrem no Ensino de Geografia na Educação Básica são consequência das políticas educacionais influenciadas pelas novas abordagens da ciência geográfica, que também está relacionada ao contexto atual político, econômico e cultural.

Diante disso, busca-se mostrar a importância que a Geografia Escolar tem no currículo da EJA, pois a partir dessa ciência é possível desenvolver em sala de aula, reflexões sobre a vida do aluno trabalhador, auxiliando na criticidade na sua relação com a natureza e seus processos históricos, sociais, econômicos e culturais. Conforme Santos, E. (2011):

[...] na seleção de conteúdos normalmente encontrada em livros didáticos e propostas curriculares para a Educação Básica, o mundo do trabalho sempre foi tratado como algo não muito propício a ser aprofundado nas aulas de geografia. É nesse sentido que ações pedagógicas na EJA podem contribuir para a centralidade dessa categoria na perspectiva geográfica. Em função disso, novos conteúdos passam a compor o temário geográfico escolar, dentre eles a maior atenção à geografia do trabalho. (SANTOS, E. 2011, p. 102).

A disciplina de Geografia escolar auxilia na construção de um pensamento autônomo, reflexivo e pode até mesmo proporcionar um raciocínio espacial do aluno da EJA a partir de suas vivências, sejam elas como aluno ou como trabalhador.

Nesse subcapítulo, apresenta-se parte do currículo do Ensino Fundamental II, que está presente no Documento Oficial da SME da Cidade de Duque de Caxias (2012), para a EJA. Segundo a Secretaria de Educação de Duque de Caxias (2012), a criação do currículo surgiu a partir de consultas realizadas junto a mesma e aos professores de Geografia de cursos de EJA.

A intenção, portanto, é analisar este currículo da EJA por meio dos objetivos gerais da disciplina de Geografia e os objetivos específicos das etapas IV (sexto e sétimo ano) e V (oitavo e nono ano); além de como os conteúdos estão organizados e se há algum tipo de temática referente à cidade local, ou se apenas seguem as orientações propostas pelo Ministério da Educação (MEC).

Observe na imagem posterior os objetivos gerais do ciclo da disciplina de Geografia.

Figura 8 - Objetivos Gerais da disciplina de Geografia do Município de Duque de Caxias

<b>Objetivos Gerais de Geografia</b>
- Redimensionar o entendimento de mundo a partir dos conceitos geográficos básicos, tais como: território, lugar, paisagem, espaço geográfico.
- Compreender a diversidade socioespacial, percebendo a importância de respeitá-las.
- Compreender a cidadania como parte das relações entre a sociedade e a natureza integrando-se como sujeito ativo, construtor/ transformador de seu espaço histórico e cultural.
- Desenvolver a autonomia do aluno para que ele busque o conhecimento em diferentes tipos de linguagem.
- Compreender a importância das diferentes linguagens (gravuras, músicas, literatura, dados estatísticos, documentos de diferentes fontes, mapas, gráficos e tabelas) na leitura da paisagem, tornando-se capaz de interpretar, analisar e relacionar diversas informações sobre o espaço.
- Utilizar a linguagem gráfica para obter informações, compreendendo a espacialidade dos fenômenos geográficos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2012.

O primeiro objetivo enfatiza a importância dos conceitos geográficos, sendo estes conceitos-chave para o ensino de Geografia de forma geral necessários para a compreensão do espaço geográfico e para a leitura do mundo na construção do conhecimento dos estudantes sobre os fenômenos geográficos, como destacado por Cavalcanti (2013). Porém, é relevante incluir o conceito de região, não citado no documento, pois esta parte da discussão sobre a disciplina, e permite compreender as diferentes organizações espaciais a partir de diversas

formas de estruturação do território econômico, social, político, cultural, dentre outras características.

O segundo objetivo, apesar de trazer a questão relacionada à “diversidade socioespacial”, não explica quais seriam os grupos ou a tipo de diversidade está se referindo: quilombolas, ribeirinhos, indígenas, entre outros. Não é um objetivo direto, ficando aberto a diferentes interpretações para os professores.

O terceiro objetivo propõe o resgate à importância da cidadania na relação homem x natureza, e o sujeito como ativo e transformador do espaço geográfico. Estudar cidadania na EJA é importante, pois o educador é capaz de auxiliar na criticidade sobre o seu direito de ir e vir, na construção do pensamento do que é viver dignamente, na educação e saúde de qualidade, segurança, saneamento básico, luz e água encanada. Ou seja, toda essa discussão é relevante para conhecimento do cidadão.

O quarto objetivo poderia ser substituído, porque não traz nenhum elemento geográfico coerente. E trabalhar com linguagens é parte do sistema operacional pedagógico. A autonomia do estudante deve ser promovida pelo professor, ainda que seja parte do conteúdo atitudinal. Por esta razão, deveria estar nos objetivos gerais do currículo e não só da disciplina de Geografia.

O quinto e o sexto objetivos fazem parte também do sistema operatório, não apresentando conteúdo pertinente à disciplina de Geografia, pois estes integram as competências. Apesar de compreender a importância da análise das diferentes linguagens para ensinar geografia, bem como os diferentes documentos, entende-se que não só a paisagem pode ser analisada a partir dessas linguagens, mas também que é parte das competências.

Os objetivos gerais presentes no currículo de Duque de Caxias são padrões do Ensino Fundamental II, que são relevantes para a disciplina escolar. Entretanto, poderiam estar incluso nos mesmos, temáticas referentes ao cotidiano, privilegiando as práticas socioespaciais dos estudantes da EJA.

O currículo seguido é o formal, que não tem de fato uma proposta para esse público. Para Resende (1986),

Uma geografia assim concebida leva-nos fatalmente a considerar o aluno, em especial aquele oriundo das classes populares, como um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história- um ser que não trabalha, não produz a riqueza neste momento histórico e neste espaço geográfico determinado. O aluno não participa do espaço geográfico que ele estuda. Se o espaço não é encarado como algo em que o homem (aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia se torna alheia para ele. (RESENDE, 1986, p. 18)



Existe a necessidade de maior investimento na sistematização e na organização do currículo para a Educação de Jovens e Adultos. O trabalho pedagógico demanda comprometimento e uma produção própria de material didático, de maneira que os alunos sejam capazes de problematizar o que vivenciam, criar o gosto por estar na sala de aula, fazer relações e comparações para que o processo de aprendizagem seja contínuo.

Nos objetivos específicos posteriormente apresentados, serão apontadas explicações de como esse currículo poderia incluir conteúdos e temáticas que partilhassem a experiência e o cotidiano dos alunos.

Figura 9 - Objetivos Específicos da disciplina de Geografia do Município de Duque de Caxias da Etapa IV

<b>Etapa IV</b>
<b>Objetivos Específicos</b>
- Conhecer os conceitos fundamentais que se relacionam aos temas específicos da geografia.
- Compreender os principais movimentos da Terra e suas influências sobre as atividades humanas.
- Desenvolver o uso da linguagem cartográfica.
- Compreender a dinâmica dos fatores internos e externos que afetam o relevo terrestre.
- Compreender as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico brasileiro.
- Conhecer os diferentes setores da atividade econômica.
- Compreender a relação existente entre os processos de industrialização e urbanização.
- Reconhecer os indicadores da desigualdade social no Brasil, decorrentes do processo de urbanização das grandes cidades.
- Compreender as especificidades dos espaços urbano e rural.
- Compreender os diferentes aspectos relacionados à dinâmica populacional brasileira

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2012.

O primeiro objetivo aponta para a importância de conhecer os conceitos fundamentais da disciplina, que já estão especificados nos objetivos gerais.

O segundo, terceiro e quarto objetivos atendem aos conteúdos propostos para o 6º ano, embora estejam de forma bem resumida. Dentre uma gama de conteúdos, realizou-se uma seleção enfatizando os Movimentos da Terra, Linguagens Cartográficas e Relevo Terrestre. Para a EJA, os seguintes objetivos propostos trazem parte do seu cotidiano.

A linguagem cartográfica é fundamental para localização, orientação, leitura do mapa da cidade, interpretações de informações contidas em mapas, plantas, croquis, entre outros

exemplos. Do mesmo modo o relevo, pois o aluno não precisa compreender o processo através da utilização de termos técnicos, como a orogênese; mas entender os tipos e formas para articular, por exemplo, com as inundações. Compreender o tipo de relevo encontrado na Baixada Fluminense e suas características físicas também é relevante.

Esses conteúdos que atendem ao Ensino Fundamental Regular não são parte de um currículo diferenciado que abarca conceitos e temáticas que sejam relevantes para a construção do pensamento crítico do jovem ou adulto que está na escola. Para Santos, E. (2011),

A problemática e a análise do mundo do trabalho, portanto devem se constituir em ações educativas fundamentais para uma proposta curricular que considere a ressignificação do saber, da experiência e a construção de um pensamento crítico e autônomo por parte dos alunos. Sem dúvida alguma, isso torna extremamente desafiador o trabalho docente e exige dos conhecimentos disciplinares a busca pela melhor forma de contribuir para esse processo, pois nem sempre a tradição seletiva do currículo das escolas para crianças contempla temas, abordagens e exemplos do mundo do trabalho. (SANTOS, E. 2011, p. 100)

Por esse motivo, o papel da geografia no âmbito escolar da EJA deve ser repensado, e trazer para a sala de aula conteúdos significativos daquilo que se ensina, possibilitando a problematização e a experiência do mundo do trabalho, que são instrumentos para a construção do pensamento geográfico.

Como os demais objetivos dessa etapa são correspondentes ao 7º ano, entende-se que os mesmos foram bem específicos ao trabalhar o Espaço Brasileiro, pois destacaram as diferentes regionalizações, não enfatizando qual tipo, ou seja, a subdivisão do IBGE, do Milton Santos, Regiões Geoeconômicas, entre outras, que poderiam ser apresentadas, mas que estão na categoria dos objetivos específicos.

Por isso, retoma-se o discurso anterior: será que realmente esses conteúdos não poderiam ser trabalhados de outra maneira, levando em consideração, por exemplo, a contribuição das experiências do aluno, como o relato de um possível deslocamento de alguma outra região para o Sudeste?

Por que não trabalhar o espaço brasileiro a partir da relação com o mundo do trabalho, fazendo uma abordagem espacial baseada nas cidades? Desta maneira, pensa-se na vida do trabalhador, reflete-se se nas diferentes regiões os trabalhadores têm as mesmas oportunidades de emprego, quais os tipos de trabalho têm maior ou menor predominância, bem como as condições sociais, culturais e políticas.

É baseado nesse tipo de temática que o professor da EJA pode criar mecanismos para que o aluno se sinta motivado a participar, contribuir com suas experiências, e se interessar pelo o que está sendo desenvolvido. Para Resende (1986),

Acreditamos, isto sim, em assumir, dentro do sistema formal de ensino, o papel de agente de contradição, acumulando, através de uma prática ainda que só parcialmente inovadora e mesmo setorizada, forças que podem articular-se, ao nível de luta social concreta, com o avanço das reivindicações política dos trabalhadores por um outro sistema de ensino, por uma verdadeiramente nova, por uma nova sociedade. (RESENDE, 1986, p. 166)

É necessário que a escola cumpra seu papel, criando mecanismos para que a educação seja acessível ao público que a frequenta em diferentes turnos. É preciso que o conhecimento se torne acessível às camadas populares de forma a minimizar os impactos sofridos diariamente por sua realidade.

Os demais objetivos apresentam conteúdos como: economia brasileira, industrialização, urbanização, desigualdades sociais, o urbano e o rural e dinâmicas populacionais. Desta forma, pode-se afirmar que entre os conteúdos do 6º e do 7º ano, há uma significativa parcela de temáticas voltadas para o espaço brasileiro, em que o aluno terá a possibilidade de conhecer as relações existentes no seu país. Todavia, não se ressaltou a questão da especificidade do Estado do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, por exemplo.

Será que realmente os alunos da Educação de Jovens Adultos conhecem minimamente a sua realidade, o seu bairro, a sua cidade ou o seu estado? De modo a obter resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, o educando precisa compreender que o seu cotidiano também faz parte da aprendizagem, sendo possível extrair dele conhecimentos que podem ser desenvolvidos na sala de aula, ou seja, a sua prática socioespacial. Conforme Moreira (2013),

[...] podemos dizer que a geografia é um discurso teórico universal que combina a escala mais simples das coisas singulares da percepção à mais abstrata e complexa da totalidade do conceito embutindo a sua estrutura desde as práticas espaciais e seus saberes até o pensamento abstrato que é o domínio da ciência. (MOREIRA, 2013, s. p.)

Nesse sentido, o professor pode mediar as práticas socioespaciais dos alunos, a geografia do trabalho, a geografia da percepção, voltando-se às temáticas trabalhadas na sala de aula, para que o conhecimento seja uma troca, para que o saber científico seja construído coletivamente.

Figura 10 - Objetivos Específicos da disciplina de Geografia do Município de Duque de Caxias da Etapa V

<b>Etapa V</b>
<b>Objetivos Específicos</b>
- Compreender a interação sociedade-natureza e as questões relativas aos problemas socioambientais.
- Compreender as diferentes formas de regionalização do mundo contemporâneo.
- Compreender os mais importantes aspectos do processo de globalização.
- Analisar a inserção do espaço Latino-Americano na lógica mundial do sistema capitalista.
- Analisar a posição da África no Mundo Contemporâneo e a influência de sua cultura na sociedade brasileira.
- Compreender questões relevantes no continente asiático: conflitos no Oriente Médio e o desenvolvimento da China.
- Analisar a crise do Estado de Bem-Estar Social e os conflitos sociais e étnico-religiosos no continente europeu.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (2012).

Em relação aos objetivos da etapa V, partilham-se conteúdos do 8º e do 9º ano. O primeiro objetivo traz a relação sociedade-natureza e os problemas socioambientais; porém, não faz menção à realidade do aluno. Este é um tema importante e parte da Geografia discutida por Moreira, Cavalcanti (2013), entre outros autores.

Mais uma vez a cidade de Duque de Caxias não está inserida no contexto curricular. Por que não apresentar aos alunos a relação da cidade local com os problemas socioambientais? Isto é, o Aterro Metropolitano que encerrou as atividades, a relação da Refinaria, a construção do Arco Metropolitano, entre outros já relatados no capítulo anterior.

Sabe-se que no currículo não está descrito todos os conteúdos que seja pertinente para a aprendizagem significativa dos estudantes. Dessa forma, cabe ao professor fazer a articulação com o currículo, trazendo novas possibilidades a partir de diferentes escalas que podem partir do local/global ou vice-versa. É possível por exemplo, discutir os problemas urbanos do continente africano, relacionando com a cidade de Duque de Caxias, isto é, analisando os contrastes e semelhanças.

Os demais objetivos trazem os conteúdos a serem seguidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998), como Regionalização Mundial, Globalização e suas relações com os continentes americano, africano, asiático e europeu.

Nota-se a preocupação em trazer as regionalizações mundiais nessa etapa, apresentando uma visão dos continentes de forma geral. É importante ressaltar que os conteúdos presentes nas etapas IV e V são apenas um resumo do que é exigido pelos Parâmetros Curriculares. O interessante é que não há a discussão do conceito de região no objetivo geral.

É válido que os alunos compreendam questões mundiais, mas isso deve ser pensado a partir de outras propostas. Saber sobre os outros continentes é importante para discutir e analisar questões sociais, econômicas, culturais, físicas, inclusive fazendo comparações com o espaço vivido dos alunos.

É preciso que a experiência dos alunos seja acrescentada nas aulas de geografia, de modo a articular a mesma com práticas socioespaciais e com o espaço vivido. De acordo com Resende (1986, p. 156), “Se o espaço vivido é sempre descrito e/ou julgado à luz da experiência concreta de trabalho e sobrevivência, à luz da posição que o sujeito ocupa nas relações sociais de produção [...]”, o saber geográfico pode estar “escondido” nas experiências que fazem parte da história real dos alunos.

Diante disso, mostra-se relevante trazer uma concepção pedagógica que valoriza as experiências do aluno e acredita na construção do conhecimento a partir da sua bagagem. Santos (2008) apresenta em sua tese a concepção socioconstrutivista no Ensino de Geografia a partir do pensamento de Straforini (2004) e Cavalcanti (2005), apontando o papel social na construção do processo de ensino-aprendizagem que contribui para o desenvolvimento intelectual do alunado.

## **2.5 A importância da Escola e do Ensino de Geografia para a leitura da cidade e do urbano na Educação de Jovens e Adultos em Duque de Caxias**

A organização do trabalho pedagógico deve ser pautada na diversidade social, cognitiva, psicológica e cultural de qualquer estudante. Desta forma, é preciso valorizar diferentes realidades, indivíduos, etnias, condições econômicas, para que não exista a marginalização, exclusão e nem reprodução do discurso hegemônico e elitista.

Para tanto, refletir sobre a realidade do contexto educacional contemporâneo, é compreender que os alunos vivem numa sociedade baseada em conflitos e desigualdades sociais.

Portanto, para que não haja o reforço do desconhecimento da realidade local escolar por parte dos profissionais da educação, é importante entender minimamente o aluno como sujeito e objeto do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sua realidade, seus lugares de vivência, suas rotinas, referências culturais, para que assim se possa planejar o currículo partindo do seu conhecimento prévio, até a inserção de novos conhecimentos através dos conteúdos escolares.

Os conhecimentos adquiridos na comunidade e na escola apresentam significados diferenciados, mas se encontram na medida em que são questionáveis e exemplificados nas aulas entre a teoria e a prática.

É papel da escola também organizar e valorizar esses dois tipos de conhecimento que chegam até a sala de aula; porém, é válido ressaltar que não deve haver discriminação de nenhum tipo de conhecimento e/ou saber, mas sim mostrar que são diferentes formas de analisar a realidade.

O ambiente escolar precisa estar atento e disposto a contribuir com as questões trazidas de fora para dentro, isto é, da comunidade para a escola, para que o processo educacional seja compreendido de forma integradora. Com isso, será possível desenvolver as diferentes concepções de conhecimento, as capacidades de apropriação dos conteúdos, baseando-se em seus exemplos cotidianos e valorizando a formação humana.

O autor Michel Young (2007) apresenta diferenças entre dois tipos de conhecimento: o “conhecimento dos poderosos”, que é definido por quem detém o poder, que muitos estudiosos da educação afirmam fazer referência à escola e ao currículo; e o “conhecimento poderoso”, que diz respeito às formas de refletir sobre a realidade.

Nessa perspectiva, a escola e o currículo são os detentores do poder, logo, percebe-se que a escolha do que vai ser ensinado, ou seja, os conteúdos, dependerá da concepção política das secretarias de educação que selecionam o que deve ser aprendido.

E nesse sentido, a realidade cotidiana e local pode ou não estar contida no documento. As escolas e os currículos deveriam ser diferenciados para atender às diversidades de cada localidade. Por isso, o currículo não deveria ser um modelo pronto e único. A escola tem a possibilidade de formar dominados e dominantes a partir do que ensina. Por esse motivo, discutem-se as relações espaciais da cidade para que o aluno seja capaz de compreender a sua localidade, e posteriormente argumentar de forma crítica acerca da sua realidade.

A cidade e o urbano são conteúdos curriculares que podem trazer não só o entendimento da produção social e do espaço, mas também as relações afetivas, de identidade,

das práticas socioespaciais (Couto, 2014, 2015; e Moreira, 2013), e do direito à cidade, como trabalhado por Lefebvre (2001).

Portanto, tais temáticas e conteúdos devem ser levados para o ambiente escolar, de forma a enriquecer as aulas de geografia, carregando-as de significado e atraindo os discentes para trabalhar com aquilo que é deles, vivido por eles e construído por eles, ou seja, produzido e reproduzido por aqueles que habitam ou passam o seu dia na cidade, exercendo múltiplas relações no espaço urbano.

É na cidade e no urbano que formas espaciais são vivenciadas em inúmeras situações cotidianas, e na EJA é fundamental discuti-las e torna-las conteúdo das aulas, assim como a relação do trabalho, visto que grande parte dos alunos se desloca para a metrópole. Assim, por que não pensar em conteúdos que trabalhem as categorias geográficas, a problematização cotidiana, os fenômenos espaciais que estão presentes nas cidades?

Pensar a cidade em suas múltiplas dimensões é trazer conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre a mesma criticamente, de modo a problematizar as situações cotidianas, e construir um alunado com pensamento mais reflexivo.

A construção da cidadania vai ao encontro com aquilo que está sendo trabalhado, como as temáticas de cidade/urbano. Por isso, devem apresentar significados socioespaciais, fomentando suas relações, conflitos e crises.

A cidade tem relação com a produção social e com a cultura das pessoas que a habitam. Por esse motivo, compreende-se a importância de uma leitura curricular crítica do que será trabalhado nas aulas.

O Documento Oficial utilizado por Duque de Caxias (2012) não apresenta explicitamente os conteúdos que fazem menção à realidade local, logo, cabe ao professor fazer essa correlação, utilizando textos, dados, fatos, informações sobre o cotidiano, para que os alunos percebam que existe sim relação do que se aprende na escola com suas experiências.

E, para além disso, a discussão sobre os conteúdos relacionados ao cotidiano dos estudantes pode ser parte da organização do currículo. Isto porque muitas das vezes, o professor ensina aquilo que está estritamente prescrito no documento. Todavia, a vida do aluno é a representação do contexto das suas práticas socioespaciais, assim sendo, é importante trazer para a sala de aula os acontecimentos e fatos que o cerca.

O ir e vir diário de casa para o trabalho, do trabalho para a escola ou mesmo de casa para a escola é feito de observações cotidianas. Por isso, pode ser um bom ponto de partida para inserir as discussões geográficas e as transformações que acontecem no contexto da

cidade, podendo ser percebidas com as práticas socioespaciais a partir do estímulo do professor.

Estudar os diferentes conteúdos em diferentes escalas de análises são importantes para realizar diferentes leituras e análises espaciais, como por exemplo, as variadas cidades dos continentes, que podem auxiliar nas comparações entre metrópoles, cidades globais, cidades médias, como forma de problematizar e com isso fazer as correlações entre as situações cotidianas que são conhecidas pelos estudantes.

Tendo em vista, por exemplo, o currículo proposto, pode-se afirmar que os conteúdos de linguagens cartográficas e relevo terrestre, podem sim trazer considerações relevantes sobre Duque de Caxias. Sobre a cartografia, é possível incentivar a leitura dos mapas da cidade, mostrando antigos e atuais, apresentando seus elementos (Título, Orientação, Legenda, Fonte e Escala), os diferentes símbolos de representação de rodovias, ferrovias, entre outros exemplos; e ainda os variados tipos de representação cartográfica (croquis, maquetes, plantas e mapas) que podem ser construídos juntamente com os alunos.

Quanto ao relevo terrestre, é possível trazê-lo para a realidade local trabalhando a ação dos agentes externos, como por exemplo, a chuva, que está ligada à questão da erosão pluvial. Como situação prática do cotidiano, os deslizamentos que já ocorreram no quarto distrito, em Xerém, podem ser apresentados. A própria ação humana é um importante agente transformador da paisagem, podendo contribuir para a aceleração do processo de erosão do relevo.

Outra correlação relevante são as unidades de relevo, cadeias montanhosas, depressões, planícies e planaltos. Em relação a Duque de Caxias, vale ressaltar a questão do relevo da Baixada, ou seja, sua localização de planície. Nesse sentido, cabe a discussão referente à regionalização da Baixada Fluminense, quais são os demais municípios, além de expor a localização a partir da visualização do mapa. E como já foi visto anteriormente, é possível fazer comparações com diferentes realidades e discutir a partir disso.

Contudo, não é só trabalhar as regionalizações conhecidas no mapa do RJ, mas também a cartografia social a partir de mapas mentais, destacando o que a cidade possui de interessante, seus pontos turísticos, as áreas de lazer, entre outros exemplos, pois isso fará o aluno se auto reconhecer.

Mediante isso, é possível compreender que a partir das questões mais locais, o aluno amplia seus conhecimentos. Do mesmo modo, trazer para o contexto da aula a regionalização da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e retomar a temática sobre a Baixada Fluminense, auxiliam na compreensão do espaço vivido do aluno, e por isso, é algo indispensável.



Ainda sobre essa temática, é possível que novas aprendizagens sejam estimuladas, como por exemplo, trabalhar as regionalizações do espaço geográfico brasileiro. Trata-se de uma prática relevante para que o aluno compreenda as diferentes maneiras de observar e agrupar as semelhanças naturais, proximidades geográficas e condições socioeconômicas.

A economia brasileira é outro conteúdo que se encontra dentro do currículo, ou seja, deve-se trabalhar a questão da população economicamente ativa (PEA) e suas distribuições (setor primário, secundário e terciário), o desemprego, o trabalho infantil, as mulheres no mercado de trabalho; além do trabalho informal.

As temáticas apresentadas podem partir de uma atividade de pesquisa com perguntas básicas como: em quais distritos da cidade se encontra cada setor específico? Ou ainda, os alunos com o auxílio do professor podem criar questionários para conhecer melhor amigos e familiares, questionando se os mesmos fazem parte da PEA (População Economicamente Ativa). Em caso afirmativo, indagariam em qual setor de distribuição eles se encontram; caso esteja desempregado, perguntar quanto tempo. Se conhecem crianças e mulheres que estão no mercado de trabalho, perguntar se estes conhecem alguém que esteja vivendo do trabalho informal.

É interessante discutir também a respeito do Aterro Metropolitano do Rio de Janeiro, considerado um polo de trabalho informal, onde mulheres e crianças viviam em situações precárias. Ademais, ressaltar a questão da ilegalidade e a escolaridade exigida para este tipo de trabalho, e pensar possíveis medidas para combater esta prática.

Outro conteúdo que pode ser bem explorado é a questão da industrialização. Assim, é possível trabalhar com as empresas multinacionais, estatais, nacionais; partir da Petrobras, do Polo Petroquímico e da Reduc, realizando pesquisas a fim de entender por que Duque de Caxias foi escolhido para instalar essas indústrias. Além desta, outras perguntas se mostram pertinentes: que tipo de mão de obra qualificada é necessário para assumir determinados cargos específicos? Quem são esses trabalhadores qualificados: os próprios moradores de Duque de Caxias ou de outras cidades vizinhas? Existe algum tipo de contaminação do ar, do solo, do lençol freático? Portanto, pode-se voltar à questão do Aterro Metropolitano, apontando os pontos socioeconômicos e ambientais.

Além disso, é válido trazer também a questão das obras desenvolvimentistas, como, por exemplo, do Arco Metropolitano. A partir dessa temática, pode-se discutir: por que a escolha do transporte rodoviário? Por quais municípios da Baixada Fluminense essa rodovia perpassa? Quais são os impactos socioambientais percebidos? Ademais, descobrir se houve

algum tipo de questionamento aos moradores da cidade, ou seja, se concordam ou não com a obra, entre tantos outros exemplos.<sup>4</sup>

Em relação à temática de urbanização e população, pode-se apresentar a diferenciação dos dois primeiros distritos em termos populacionais e a presença de uma urbanização acelerada, sendo percebidas e exemplificadas a partir de mapas do município, e inclusive discutir o porquê de os outros dois distritos, terceiro e quarto, não serem tão povoados, considerando que Duque de Caxias é uma cidade populosa.

Pode-se debater igualmente a respeito dos vazios demográficos, da constituição da população da cidade, da migração, a relação do que pode ser considerado rural e urbano, os grandes problemas urbanos socioambientais e econômicos, entre outros.

A geografia tem se apropriado bastante de temáticas referentes a cidade e urbano, realizando análises de uma determinada realidade, com foco nas relações espaciais a partir do espaço geográfico. Por esse motivo, essa discussão é pertinente ao ensino.

O desenvolvimento do Ensino de Geografia visa à aprendizagem do educando, atrelando importância aos saberes, às experiências, aos significados que os alunos trazem para a sala de aula e o que constroem nela. Com isso, conclui-se que os conceitos cotidianos devam ser explorados para que os científicos sejam introduzidos. De acordo com Santos, E. (2008),

Assim, investigar a educação geográfica voltada para o público jovem e adulto trabalhador requer minuciosa análise do contexto político em que se inserem a elaboração e a implementação de diferentes propostas curriculares, bem como da influência deste no processo de seleção cultural e de recontextualização dos discursos geográficos e pedagógicos referentes à EJA. (SANTOS, E. 2008, p. 154).

Ensinar geografia vai muito além do que um amontado de conteúdo. É necessário ter uma relação de autonomia com o que é relevante ser abordado, sendo coerente com os objetivos da disciplina escolar, através de uma proposta curricular harmoniosa. A Geografia como ciência ou disciplina escolar se apropria de conceitos que trabalham determinadas categorias, e duas delas são os conceitos de lugar e paisagem.

Para essa pesquisa, aponta-se a realidade de uma cidade, que pode ter representatividade ou não para os sujeitos que serão pesquisados, mas que não deixa de ser a sua referência enquanto município. Também as transformações que nela ocorrem são relevantes para se compreender a paisagem.

---

<sup>4</sup> Essa temática já foi discutida no capítulo anterior, porém está sendo retomado para a análise da importância desse conhecimento espacial para o estudante da EJA e para ensinar geografia.

Baseando-se nos objetivos específicos da etapa IV: conhecer os conceitos fundamentais que se relacionam aos temas específicos da geografia, compreende-se que o conceito de lugar deve ser um dos primeiros a serem trabalhados, visto que apresenta uma relação direta com o cotidiano.

O conceito de lugar pode ser explorado a partir de três análises. Na concepção histórico-dialética, o lugar está relacionado à questão da globalização. De acordo com Cavalcanti (2013, p. 90), “A globalização indica uma tensão contraditória entre a homogeneização das várias esferas da vida social e fragmentação, diferenciação e antagonismos sociais”. Refletir sobre a globalização é analisar os lugares, as individualidades de forma mundial, como um processo que não pode ser compreendido por ela mesma.

A globalização pode gerar processos de desigualdades, manifestações, impactos e até mesmo transformar os diferentes lugares a partir da sua materialidade. Ainda para Cavalcanti (2013, p. 90), “Do mesmo modo, no local se realizariam as resistências ao fenômeno da globalização e às suas consequências, pois é onde podem se manifestar a identidade, o coletivo, o subjetivo”.

O conceito de lugar tem várias interpretações. De acordo com Cavalcanti (2013), o lugar é analisado a partir da desconstrução da totalidade e da razão para a compreensão da realidade.

Lefebvre (1999) trabalha com o lugar que está em movimento, que vai do vivido ao concebido, até chegar ao percebido. Em resumo, o conceito de lugar está relacionado ao espaço vivido, do experienciado e do pertencimento.

Para esse estudo, considera-se essa concepção, ou seja, o lugar com significado, afetividade, que faz parte da rotina diária, do cotidiano das pessoas; e é a visão que os alunos podem expressar com a questão do vínculo e do pertencimento.

Nas concepções histórico-dialética e pós-moderna a análise dos lugares é a partir das transformações e dos processos decorrentes da globalização, homogeneização, materialidade e totalidade. Assim, entende-se que os alunos precisam discernir as diferentes concepções do conhecimento científico, isto é, que um mesmo conceito pode apresentar diferentes significados.

Para essa discussão, apresenta-se também o conceito de paisagem, que segundo a Geografia Tradicional, foi de suma importância para os teóricos que analisavam o conceito, partindo da relação homem e meio, sendo caracterizados pela diferenciação de áreas, tanto para buscar a individualidade dos lugares, como também para as leis de regularidade em diversas localidades.

Na Geografia Nova, critica-se o método de análise da Geografia Tradicional, pois a mesma partilhava da ideia da observação e descrição das paisagens. Seus novos métodos para fazer as análises foram denominados de teórico-quantitativo, e visavam compreender a estrutura dos elementos e a forma como esses processos funcionam e respondem aos diferentes espaços.

Em seguida, a Geografia Física e a Geografia da Percepção passam a trabalhar com o conceito de paisagem, ambas com abordagens diferenciadas. Consoante a primeira, os elementos e interações agem sobre a paisagem; enquanto que para a segunda o indivíduo organiza e orienta sua percepção a partir do que observa no seu entorno.

Numa perspectiva mais atual, o conceito de paisagem segundo Santos (1988, p. 61) seria: “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que vista abarca. Não é formada de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” O autor ainda ressalta no livro *A Natureza do Espaço* (2008) que as pessoas trabalham mais por conta da produção social.

Santos (2004) ainda ressalta a paisagem sendo como a soma de vários tempos. Compreende-se assim que, a paisagem está para além do âmbito natural, pois partilha também da percepção do que é percebido, subjetivo, que é materializado no espaço\tempo.

A ideia é mostrar aos educandos que o conceito de paisagem pode ser trabalhado não só a partir dos aspectos físicos, como também das reproduções das forças produtivas, atendendo a diferentes funções sociais. Para Cavalcanti (2013),

Para a construção do conceito de paisagem no ensino de Geografia, concordando com Santos, é importante considerar esse conceito como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar. A partir daí, a análise poderia se encaminhar no entendimento do espaço geográfico, por meio de sucessivas aproximações do real estudado. Sendo assim, parece adequada a reflexão sobre esse conceito inserindo elementos como, por exemplo, os sugeridos anteriormente por Santos, desde que não se perca de vista a dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e de sua construção. (CAVALCANTI, 2013, p. 99)

Em outras palavras, entende-se que a paisagem é heterogênea, pode ser construída e desconstruída, é marca de um processo histórico e cultural das transformações, da técnica; pode ter diferentes funções, espacialidade e temporalidade, sendo modificada, agregando ou não valores e funções. Conforme Cavalcanti (2013, p.100), “A paisagem nesse sentido, revela não só as relações de produção da sociedade, estrutura da sociedade, mas também revela o imaginário social, as crenças, os valores, os sentimentos de pessoas que a constroem”.

A construção do raciocínio geográfico é importante para a análise e construção das relações tempo-espaço, formando cidadãos capazes de compreender fenômenos e processos que a princípio parecem estar fragmentados.

A partir dos conceitos de paisagem e lugar é possível a compreensão do cotidiano. A discussão da cidade estará bem fundamentada se perpassar pelos conceitos científicos propostos (lugar e paisagem) pelo Ensino de Geografia, juntamente às práticas socioespaciais, porque assim, torna-se uma leitura de mundo, de vida, dos espaços geográficos, baseada no que é vivenciado pelos alunos, e esse tipo de conhecimento é bastante enriquecedor nas aulas.

Com isso, permitir que os alunos fiquem interessados em saber, por que nesse lugar e não naquele? Nesse sentido, pode-se partir da complexidade para as particularidades por meio das práticas socioespaciais dos estudantes e da cidade onde moram, construindo os conhecimentos científicos, como por exemplo, compreender diferentes fenômenos e acontecimentos que estão em distintos arranjos espaciais, mostrando que diversas situações podem ocorrer em espaços diferenciados.

Assim, é importante que as atividades didático-pedagógicas sejam desenvolvidas de forma significativa, de modo que os conteúdos não sejam apenas descritivos, mas sim uma abordagem capaz de gerar dúvida e reflexão. Por isso a importância dos professores saberem o que ensinar e como ensinar.

No currículo da disciplina de geografia escolar existem conteúdos que não suscitam uma discussão mais reflexiva, pois são técnicos e exigem assimilação, memorização, e trazem consigo informações e referências geográficas. Contudo, não são menos importantes, apenas são mais restritos para trabalhar as questões empíricas.

## **2.6 A aprendizagem significativa como processo de construção do conhecimento**

A pesquisa em questão, por meio da organização das oficinas, almejou trabalhar de forma que o processo de ensino-aprendizagem tivesse relação com a prática social do aluno, objetivando mediar os conhecimentos e conceitos apreendidos ao longo da vida, para uma abordagem que buscasse entender conteúdos significativos para os estudantes.

Ao trabalhar a prática social do estudante, compreende-se a importância de utilizar o conhecimento já trazido por este para pensar as diferentes abordagens dos conteúdos escolares, promovendo os conceitos espontâneos e científicos, nos quais o estudante aprende a

desenvolver suas capacidades intelectuais para a construção de uma aprendizagem dos conteúdos geográficos.

É nesse sentido que o presente estudo pode contribuir para a teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por Ausubel (1980, 2003), também presente nos textos de Moraes (2004), Alegro (2008), Tomita (2009) e Moraes (2012). Desse modo, objetiva-se trazer para o cotidiano escolar não só um conhecimento de cima para baixo e um conhecimento imposto, mas sim um trabalho pedagógico e didático que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos como troca de saberes e diálogo.

A aprendizagem significativa é uma teoria que tem como critério abordar o conhecimento atrelado àquilo que já é conhecido pelo sujeito, valorizando suas experiências e mostrando significado no que vai ser aprendido posteriormente.

Em outras palavras, o significativo não está necessariamente relacionado a um novo conhecimento, e sim ao novo sentido que o indivíduo dará ao adquirir outras informações do conhecimento que já tinha, ou seja, fazendo uma interlocução com a estrutura de conhecimento fomentada pelos conceitos e a cognição. De acordo com Tomita (2009, p. 58, *apud* Ausubel, 1980, p. 51):

A essência do processo de aprendizagem significativa está em que o aluno relaciona, não arbitrária e substantivamente as proposições e soluções de problemas à sua estrutura cognitiva, ou seja, é relacionada a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento para transformá-lo em modo alternativo de raciocínio que são potencialmente significativo para ele. (TOMITA, 2009, p. 58)

O professor tem um papel importante na construção de novas aprendizagens, pois mediante os conteúdos a serem desenvolvidos, é possível fazer as análises da realidade dos estudantes, motivando-os a criar possibilidades, argumentações, comparações, de modo que os mesmos consigam trocar experiências, ouvir outros pontos de vista, agregar novas formas de conhecimentos, facilitando assim a aprendizagem significativa.

O conhecimento pode ser mediado por ambas as partes, ou seja, professor e alunos têm a possibilidade de aprender e construir juntos, afinal todos os indivíduos têm suas próprias histórias. Moraes (2004, p. 60) afirma que, “Nessa perspectiva, a função do educador é gerar atividades por meio de procedimentos concretos que facilitam a motivação para o aprendizado e a de ser um processo de construção do conhecimento”.

A aprendizagem não pode ser vista como um processo mecânico, por isso o professor com suas técnicas e metodologias possibilita ao aluno perceber que os conceitos científicos podem ser incorporados ao cotidiano deste, aplicando-lhes variadas situações.

No entanto, quando há a ausência de uma formação continuada ou até mesmo uma formação inicial precária, o professor apresentará dificuldades para trabalhar determinados conteúdos e conceitos, fazendo com que não haja uma reflexão crítica daquilo que está sendo ensinado e os alunos sejam prejudicados na medida em que não serão estimulados a refletir.

Tomita (2009) afirma que a aprendizagem deve ser significativa e para isso, as experiências anteriores e vivências são fatores relevantes para a construção desse processo. A partir disso, é possível que os alunos consigam compreender melhor e solucionar problemas do seu cotidiano, o que pode ocasionar, ainda para a autora, novas ações, atitudes e comportamentos e conseqüentemente novas aprendizagens. Para Tomita (2009):

Nessa expectativa e com base em Ausubel (1980), é recomendável incorporar na prática de ensino, a ideia de que o fator mais importante e que influencia na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, isto é, a aprendizagem ocorre a partir do que o aluno já conhece e do que já se aprendeu. Assim, no processo de ensino-aprendizagem é importante levar em conta a soma acumulada da educação formal, sistematicamente ocorrida, e também da não formal ocorrida assistematicamente no convívio familiar e social. (TOMITA, 2009, p. 61)

A situação apresentada mostra que o conhecimento científico é um instrumento de “poder” daquele que o detém. Assim, a aprendizagem se torna prazerosa, pois os alunos vão adquirindo conhecimento científico, mas também têm a possibilidade de trazer as suas experiências.

Portanto, aprender de forma significativa é trazer para o contexto da sala de aula conteúdos e conceitos que são de suma importância para a compreensão da realidade dos alunos. De acordo com Moraes (2004), a partir dos conhecimentos de Ausubel (1980, 2003), é importante que o indivíduo consiga perceber que a aprendizagem tem um significado e para que tenha relevância são necessários quatro fatores:

- a) O material disponível aos indivíduos deve ser significativo, de modo que haja relevância em aprender determinado conteúdo, ou seja, não apenas a decoreba de estados e capitais, como por exemplo, no Ensino de Geografia, caso contrário, não haverá uma aprendizagem significativa.
- b) O indivíduo ter vontade própria de aprender, e também utilizar materiais, por exemplo, que podem ser um estímulo maior ao processo de aprendizagem. Para ilustrar essa afirmação, citam-se dois exemplos de uma mesma aula de Geografia com a temática de problemas ambientais da cidade, uma em que o professor só ilustra a aula com a

sua própria fala e outra em que há a exposição oral, porém, com o auxílio de vídeo, imagens e fazendo comparações.

- c) O indivíduo precisa se permitir aprender novos conhecimentos e com o auxílio de materiais e métodos, possibilitar ainda mais a apreensão do que já se sabe com o novo conhecimento que será atrelado.
- d) A organização do professor é fundamental, uma vez que ele apresenta oportunidades e várias alternativas para que os alunos possam refletir a partir dos conhecimentos prévios e do novo conhecimento.

Tomita (2009, p. 63) afirma ainda que “A aprendizagem significativa pode ser entendida como uma possibilidade de aprender por caminhos múltiplos, porque envolve a razão pessoal de forma individualizada”. A organização dos procedimentos deve estar pautada em objetivos e metodologias bem coerentes aos conceitos, pois assim os alunos compreendem a função das atividades e são estimulados. Dessa forma, o professor obterá as respostas para o processo de ensino-aprendizagem.

## **2.7 A Prática Socioespacial e o Ensino de Geografia como abordagem para o processo de ensino-aprendizagem na EJA**

A década de 1990 foi bastante relevante para o contexto das Políticas Neoliberais, a questão desenvolvimentista, da modernidade, tendo a prioridade de preparar o jovem para o mundo do trabalho.

No contexto atual, ainda é visível que muitos educadores permanecem com a visão da Educação Bancária, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é apenas aquele que aprende. Em outras palavras, a Educação Bancária seria o conhecimento do poderoso, que se baseia numa ideologia de opressão e alienação. Para Freire (1968),

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que se constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1968, p. 81).



A Educação serve como prática da dominação, que mantém os educandos doutrinados, não havendo a possibilidade de espaço para o pensamento reflexivo, para uma Educação problematizadora que estimula a conscientização, o diálogo e a crítica.

O currículo da geografia escolar é composto por inúmeras temáticas e conteúdos, porém, opta-se por discutir como as práticas socioespaciais dos alunos podem ser instrumentos relevantes para a compreensão da sua realidade cotidiana, mostrando com isso, que a educação escolar pode ser reflexiva a partir daquilo que se ensina.

Diariamente, o estudante percorre um trajeto na cidade, ou seja, desloca-se de um lugar para o outro, seja de transporte público, a pé, de carro, fazendo um percurso geográfico. Nesse contexto, aquele observa paisagens, construções, pontes, rios, avenidas, rodovias, entre tantos outros exemplos.

Esses trajetos são marcados por uma espacialidade, por diferentes lugares, do ir e vir, e por isso, procura-se abordar as práticas socioespaciais no contexto da sala de aula. De acordo com Couto (2014, s. p.), “As práticas socioespaciais se inscrevem na relação homem-meio e na luta pela sobrevivência”.

Isso quer dizer que as práticas socioespaciais podem ser entendidas como as trajetórias que os indivíduos fazem diariamente no seu cotidiano e as formas como eles se organizam para sobreviver. A partir dessas práticas, o indivíduo adquire experiências, consegue fazer comparações, experimentações, abstrações, pois as vivências facilitam o entendimento do dia a dia do cidadão.

Com a incorporação das práticas cotidianas na sala de aula, os saberes geográficos ficam mais aparentes de modo a observar a sistematização dos conhecimentos empíricos e até mesmo do conhecimento científico que será apresentado a partir da disciplina de Geografia.

É importante ressaltar que quando os saberes geográficos passam a ter um significado, a disciplina de Geografia pode ser um instrumento poderoso na construção da ciência. Couto (2014) afirma que,

Esta transformação das práticas em saberes e em ciência tem o mesmo significado da passagem da percepção e do saber vivido, ao discurso teórico do conceito. Nesse processo, a percepção expressa diferentes escalas geográficas, na medida em que o espaço vivido é percebido como uma combinação de lugares (residência, escola, local, de trabalho, etc), que são articulados em redes; cujas consequências podem ser a transformação da percepção das coisas singulares, em explicações de estruturas de suas relações universais (e vice-versa). (COUTO, 2014, s. p.).

Entende-se que a vivência, a observação do que está ao seu redor, os lugares, a análise e reflexão do espaço geográfico são abordagens importantes para a construção de uma ciência

que trabalha com a interação entre os seres humanos e o meio. As relações com os espaços vividos, concebidos e percebidos apresentam significados, por exemplo, nas lutas cotidianas. Ainda para Couto (2014),

A construção geográfica da sociedade resulta, então, das práticas e saberes espaciais. Os saberes vêm das práticas ao tempo que as orientam. Desse amálgama surge a sociedade geograficamente construída. As práticas e os saberes espaciais comandam as relações de interação da sociedade e seu espaço em cada contexto de história. (COUTO, 2014, s. p.).

As ações das práticas socioespaciais são instrumentos que nos auxiliam a entender a geograficidade do empírico, dos espaços, dos lugares e das cidades que podem se tornar teoria se forem trabalhadas na sala de aula como forma de conhecimento prévio, para atingir resultados futuros na transformação desses dados e informações em conhecimento científico.

A vida cotidiana dos estudantes da EJA está baseada nas suas práticas socioespaciais, nos seus deslocamentos diários que foram adquiridos ao longo do tempo. Esses alunos, que em sua maioria são trabalhadores, trazem consigo uma bagagem com ricas informações sobre a relação do trabalho, das cadeias produtivas e exploratórias e do próprio sistema capitalista.

O conceito de prática socioespacial, segundo Couto (2014, 2015) e Moreira (2013), faz relação com os processos existentes nos espaços, abrangendo tanto os problemas como os conflitos e soluções que estão presentes na cidade.

As práticas sociais e os saberes espaciais possibilitam aos educandos o melhor entendimento dos conceitos científicos, pois partindo da relação cotidiana deles se cria um movimento de transição do pensamento abstrato ao concreto, ou seja, dos conhecimentos teóricos aos conhecimentos do dia a dia.

Acordar cedo para não “perder” o transporte público, que normalmente está lotado e não apresenta conforto, trabalhar oito horas diárias, retornar para casa nas mesmas condições anteriores, chegar a sua cidade, indo para casa ou mesmo para a escola a fim de concluir os estudos, fazer sua alimentação na escola, mas especificamente o jantar, e depois estar na sala de aula, faz com que o aluno tenha uma bagagem vasta, da vida, da cidade, dos espaços, mesmo que essa leitura não seja crítica.

Mediante a isso, nota-se que a geografia faz parte do cotidiano, mesmo que os indivíduos não consigam perceber, a partir da sua rotina com os fluxos, a circulação, paisagem, mobilidade, o trabalho na indústria, no comércio, no campo, entre outros.

A geografia existe quando se observa o mapa da cidade, ou se tem contato com diferentes paisagens; quando se analisa os impactos sociais, ambientais e econômicos de uma nova indústria, entre outros exemplos.

Ensinar a partir dessa relação trabalho X práticas socioespaciais X escola é uma forma bem significativa de inserção dos conteúdos e conceitos científicos para que o conhecimento vá para além da sala de aula, ou seja, um conhecimento que seja prático, que proporcione aos alunos o entendimento do que é ser cidadão, de como lutar e reivindicar os seus direitos, de como participar ativamente da questão do lugar onde moram, lutar por melhorias, entre outros exemplos, que são atitudes e comportamentos de quem vive a prática socioespacial.

As práticas socioespaciais estão nas relações do dia a dia, na luta diária do homem com o meio, com a natureza, com a vida cotidiana. A partir de suas experiências, o homem é capaz de fazer escolhas, mediar, intervir, analisar, questionar, posicionar-se, e essas ações estão fomentadas em suas práticas.

Refletir sobre seu cotidiano é pensar no espaço geográfico, nas relações construídas e existentes a partir daquilo que é visto, percebido e vivido. Os saberes que são adquiridos ao longo da vida servem como interações e representações de uma sociedade que reproduz sua espacialidade em distintos contextos e temporalidades. Para Moreira (2013, s. p.), “Práticas espaciais são ações que têm por base e âmbito a tríade localização-distribuição-arranjo espacial”.

É importante pensar que as práticas espaciais podem ser interpretadas de maneiras diferenciadas, e por isso, é relevante compreender que cada experiência, lugar, ou paisagem pode trazer um sentido diferente, ou mesmo que a realidade seja semelhante, cada indivíduo analisa a partir da sua percepção.

O trabalhador que mora numa determinada área periférica da cidade, por exemplo, para se locomover até o seu trabalho precisa utilizar de dois a três tipos de transporte público, ou seja, obviamente este não tem a mesma rotina que um dono de empresa que se desloca em seu carro.

Logo, a percepção dos espaços será diferente até mesmo pela forma de deslocamento, pois o trabalhador tem a possibilidade de observar melhor o que está ao seu redor, enquanto que o dono da empresa está atento ao trânsito, à direção, porém, isso não significa que as percepções e análises estarão baseadas na criticidade.

A construção de um mapa mental, por exemplo, é uma das representações daquilo que o aluno compreende e assimila em determinado percurso. Isso nos leva a compreender que o seu ponto de partida se difere do de outro aluno, e assim será com o reconhecimento dos

pontos que vão ter destaque no mapa: as suas limitações, as delimitações de espaços e suas configurações. De acordo com Moreira (2013),

[...] podemos dizer que a geografia é um discurso teórico universal que combina com a escala mais simples das coisas singulares e da percepção à mais abstrata e complexa da totalidade do conceito, embutindo em sua estrutura desde as práticas socioespaciais e seus saberes até o pensamento abstrato que é o domínio da ciência. Eis a origem da sua popularidade: é uma forma de conhecimento que do tudo chega ao todo. (MOREIRA, 2013, s. p.).

As práticas socioespaciais são também ações empíricas que podem estar contidas nas aulas de geografia escolar, pois suas percepções, representações, identidades, interpretações podem ser relevantes para o entendimento dos conceitos geográficos que buscam trabalhar a espacialidade.

A cidade de Duque de Caxias pode ser pensada a partir dos conceitos de espaço, lugar e paisagem, que são categorias destacadas ao longo deste estudo. Pensar as práticas socioespaciais para trabalhar os conceitos mais teóricos já ressaltados, é uma forma de abordar uma dinâmica geográfica daquilo que os alunos vivenciam e que pode ou não ser perceptível.

Esse movimento de abordagem dos conceitos significa também refletir sobre o mundo concreto, o mundo pensado, o mundo da realidade daqueles que se expressam e constroem sua práxis espacial. É igualmente uma forma de manter a maior participação dos alunos através do diálogo das práticas socioespaciais, visto que suas experiências irão enriquecer as aulas e serão de suma relevância para ampliar os conhecimentos, ou seja, dos prévios para os científicos.

As atividades para a EJA devem ser diferenciadas, uma vez que os alunos estão retomando seus estudos por algum motivo. É necessário que haja estímulo e motivação para que os educandos não desistam novamente de concluir seus estudos. Além disso, destaque-se a importância do diálogo, que serve não só para conhecer os alunos, mas também para o desenvolvimento da linguagem e incentivo à socialização entre os integrantes da turma.

Ter compreensão e paciência com esse público é importante, visto que muitos deles podem apresentar dificuldades de adaptação, entendimento dos conteúdos que serão lecionados, bem como de exercitar sua capacidade de opinar e expressar suas dúvidas e sentimentos. É relevante a criação de espaços de diálogo para que os alunos tenham a oportunidade de trocar experiências, falar, ouvir, pensar, e se expressar de maneira geral.

A maioria das atividades aplicadas na EJA precisa ser coerente com as experiências dos estudantes, isto é, vinculadas a sua realidade, de modo que os alunos consigam realizar e compreender a proposta.

A ideia é que o ensino seja desenvolvido juntamente entre aluno e professor, para que haja um resultado posterior no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, os alunos da EJA têm um processo diferenciado na aprendizagem, mais lento do que o aluno do ensino regular, além da jornada de trabalho exaustiva. Logo, é importante que as potencialidades dos discentes sejam destacadas.

As aulas de Geografia, quando desenvolvidas de forma acrítica e passiva, não apresentando discussões pertinentes do mundo contemporâneo, das relações produtivas de trabalho, da problematização da produção social do espaço, podem ser desestimulantes para o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos da EJA vivenciam essa realidade diariamente. Para Santos, E. (2008),

A especificidade da EJA enquanto modalidade de ensino voltada para jovens e adultos é atendida quando se articula trabalho, seja em seu sentido social seja em sua dimensão histórica, à produção do espaço. Construir a ideia de que todos são responsáveis por essa produção, inclusive os trabalhadores, embora a sociedade de classes determine papéis e responsabilidades diferenciadas nesse processo, constitui-se tarefa da geografia escolar para todas as modalidades e níveis de ensino. Na EJA, entretanto, a proporção dessa premissa alcança graus bastante elevados, uma vez que muitos dos alunos já fazem parte do processo produtivo e já têm demarcado seu lugar na divisão social do trabalho, o que os torna ao mesmo tempo testemunhas e agentes de todo o processo estudado. (SANTOS, E. 2008, p. 279).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem torna-se relevante para que o aluno tenha motivação em estar na sala de aula. Com isso, é possível desenvolver a aprendizagem significativa, que já foi tencionada nesse estudo, mas como forma de valorizar o processo educacional e pedagógico que será apresentado a esse alunado.

Por isso, deve-se indagar: por que não desenvolver atividades didáticas na disciplina de Geografia a partir do mundo do trabalho, sendo esta uma forma de dialogar com a realidade vivida através dos próprios relatos dos alunos, como Resende (1986) desenvolveu em seu livro *A geografia do aluno trabalhador*.

Igualmente, por que não construir mapas mentais a partir das práticas socioespaciais dos educandos da EJA, para analisar e discutir os saberes das experiências e problematizá-los? Essas atividades auxiliariam o aluno trabalhador a se compreender como significativo na cidade. Essas experiências podem contribuir também para o desenvolvimento de concepções

individuais e coletivas do quanto o cidadão é capaz de analisar e perceber a geografia escolar como prática à vida cotidiana.

A construção do conhecimento geográfico na EJA precisa estar fundamentada numa proposta pedagógica e curricular que abarque conteúdos e temáticas que facilitam o desenvolvimento de uma disciplina reflexiva, sendo motivadora ao processo da aprendizagem significativa. Ainda para Santos, E. (2008),

[...] a geografia deve também se apresentar por inteiro. Obviamente, isso não significa lançar mão de todo o conhecimento escolar de geografia, até porque isso é algo incomensurável. Trabalhar a geografia escolar por inteiro significa dispor de toda sua riqueza analítica, tanto no que ela tem de conhecimentos referentes às ciências da terra como no que ela tem de referência nas ciências sociais. E quanto mais ela puder buscar a relação entre esses conhecimentos a fim de que se possa compreender os processos que organizam o espaço e o estruturam em território mais ela pode se aproximar de uma perspectiva holística. Ressaltamos aqui com veemência nossa recusa em aceitar uma geografia empobrecida e mutilada para a EJA; ao contrário, tomamos como princípio uma educação geográfica inteira e desafiadora em seu propósito educativo. (SANTOS, E. 2008, p. 314).

É importante trazer para a sala de aula atividades que farão com que os alunos se sintam desafiados dentro da disciplina de Geografia, como por exemplo, a interpretação de tabelas, mapas, gráficos e a fazer comparações entre paisagens. Tudo isso representa uma forma de auxiliar os educandos no desenvolvimento do pensamento crítico e cognitivo.

O processo de aprendizagem é significativo se o alunado compreende a importância de uma dada atividade e consegue refletir a partir do que foi proposto. Por esse motivo, é necessário que haja organização na preparação das atividades.

Normalmente, as turmas formadas pela EJA possuem alunos com diferentes características, ou seja, os alunos jovens não são os mesmos que os alunos adultos com idade mais avançada. Nem todos os alunos adultos sabem utilizar o computador para a realização de pesquisas, muitos já vêm de uma longa jornada de trabalho, salários baixos, possuem responsabilidade familiar, investem pouco em atividades culturais; diferente do aluno jovem, que em sua maioria está mais acostumado à era da “modernidade” dos aparelhos eletrônicos, já fazem outros cursos, como de informática, ou de alguma língua estrangeira, e por isso possuem maior facilidade de aprendizagem.

A partir deste estudo, intenta-se apresentar a relevância da escola como um local para atender a diferentes públicos, de forma que o aluno da EJA se sinta acolhido e não tenha dificuldade para compreender a linguagem exercida no campo de estudo. Por isso é importante haver um procedimento metodológico capaz de incluir esses educandos, como avaliações adequadas e materiais didáticos da sua realidade.

O capítulo a seguir apresenta as atividades didático-pedagógicas realizadas com os alunos da EJA da Cidade de Duque de Caxias e quais os resultados obtidos nesse estudo.

### **3 A ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: AS OFICINAS NA CONCEPÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS DOS ESTUDANTES DA EJA DE DUQUE DE CAXIAS**

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

*Paulo Freire*

Este capítulo apresentará as atividades desenvolvidas com alunos da EJA das escolas já mencionadas, durante as oficinas. A partir dos dados e das informações coletadas, foi possível realizar as sistematizações das respostas, de modo a repensar a importância das práticas socioespaciais para o ensino de Geografia.

A temática central das oficinas foi o conceito de cidade/urbano, porém, também serão trabalhados conceitos como, produção social do espaço, direito à cidade e práticas socioespaciais. Estas oficinas tiveram como objetivo compreender a relação das práticas socioespaciais dos alunos da EJA com a cidade.

Mediante a realização das oficinas, notou-se o processo de ensino-aprendizagem e, a partir de Ausebel (1980, 2003), fundamentado nos textos de Moraes (2004), Alegro (2008) e Moreira (2012), desenvolveu-se o conceito de aprendizagem significativa como uma forma de trazer os conteúdos e conceitos geográficos, apresentando relevância para os estudantes.

#### **3.1 As oficinas sobre as práticas socioespaciais dos estudantes da EJA de Duque Caxias**

Como parte do estudo de caso, foram desenvolvidas duas oficinas, cujo tema foi: “Duque de Caxias: a cidade vivida”, tendo por objetivo compreender as práticas socioespaciais dos estudantes da EJA das escolas municipais de Duque de Caxias. A organização das oficinas baseou-se primeiramente na apresentação e discussão do referido município.



Este compõe a Região Metropolitana do Rio de Janeiro e possui elementos que caracterizam a urbanidade, como empresas, instituições, fluxo de pessoas que desenvolvem suas atividades cotidianas, relações sociais e políticas, infraestrutura, dentre outros elementos. Cabe ressaltar que o município, como muitas outras grandes cidades, é marcado pela segregação social. Lefebvre (1999) ressalta que,

[...] A grande cidade consagra a desigualdade. Entre a ordem dificilmente suportável e o caos sempre ameaçador, o poder, qualquer que seja- o poder de Estado-sempre escolherá a ordem. A grande cidade só tem um problema: o número. No seu âmbito necessariamente se estabelece uma sociedade de massas, o que implica a coesão sobre essas massas, portanto, a violência e a repressão permanentes. (LEFEBVRE, 1999, p. 89).

Como já destacado no capítulo 1, Duque de Caxias possui áreas precárias em saneamento básico, pavimentação, água encanada e transporte público de qualidade. Nessas áreas residem pessoas em vulnerabilidade socioeconômica. Assim, a oficina foi aplicada para aqueles que vivem a cidade cotidianamente, e muitas vezes sofrem com os problemas estruturais e sociais desse espaço.

Com isso, torna-se necessário desenvolver com esses alunos atividades que permitam abordar sua práxis social, como se configura a segregação social no espaço urbano, bem como a ausência do direito à cidade, uma vez que esse direito deve ser expresso em condições e oportunidades iguais para todos os habitantes. Nesse sentido, Lefebvre (2001) argumenta que,

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade. (LEFEBVRE, 2001, p.135).

É importante que o professor desenvolva atividades que permitam que os alunos consigam articular o conhecimento científico ao conhecimento prévio construído nos seus cotidianos, fora da escola. Assim, trabalhar esse cotidiano está relacionado também a pensar no estudo do direito à cidade, uma vez que a Geografia escolar pode se ocupar da análise do espaço social e contribuir para a prática da luta por este direito, como é o caso da proposta de uma das oficinas.

Outro ponto foi a discussão da Baixada Fluminense a partir de questões físicas e sociais, trazendo também a discussão do conceito de paisagem. Por fim, houve a construção de legendas, do mapa de Duque de Caxias e dos pontos considerados relevantes para os educandos.

### 3.1.1 A Cidade e seus cotidianos

A primeira oficina foi dividida em dois momentos: no primeiro, foi solicitado aos estudantes que desenvolvessem uma redação sobre como compreendem o tema “cidade”. O objetivo dessa atividade foi entender a percepção que os alunos tinham da sua própria cidade, quais os pontos positivos ou negativos mais ressaltados e se ainda notam que as questões cotidianas interferem diretamente na rotina da cidade.



Atividade referente à pesquisa sobre o tema “*As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias - RJ*”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de cidade.

#### **OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante, gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as seguintes questões: O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia a dia?

A partir daí, foi feita a apresentação do tema, enfatizando o porquê de se trabalhar o direito à cidade e a produção do espaço urbano em sala de aula. Segundo Lefebvre, a cidade “[...] mantém, sustenta relações de produção e de propriedade, é o local de sua reprodução. Contida na ordem distante, ela se sustenta, encarna-a, projeta-a sobre um terreno e sobre um plano, o plano da vida imediata” (LEFEBVRE, 2001, p. 46).

Não se pode ignorar que a cidade é uma construção histórica da sociedade, que se caracteriza conforme os interesses de cada grupo social atuante em determinados momentos. Entende-se que no momento em que o capitalismo se torna o sistema econômico dominante, a sociedade se materializa, sendo marcada por relações sociais e espaços contraditórios. Para Cavalcanti (2012a), é visível a forte segregação materializada nos espaços urbanos em virtude das necessidades e ações do sistema capitalista.

Desta maneira, teve-se como fundamentação teórica o desenvolvimento de conceitos como: o direito à cidade, produção social do espaço, cidade, espaço urbano e práticas

socioespaciais, que serão baseados no conhecimento prévio dos alunos e da sua vida cotidiana. Para Cavalcanti (2012a),

Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. (CAVALCANTI, 2012a, p. 43).

A rotina, o espaço vivido, o ir e vir possibilitam ao educando se entender como sujeito que pode lutar por melhorias na cidade, e a partir da sua experiência cotidiana, analisar o que ocorre diariamente no espaço em que vive. Logo, sua prática socioespacial está carregada de significados.

A conceituação de práticas socioespaciais será discutida a partir de Couto (2014) e Moreira (2013), que relacionam os processos existentes aos espaços urbanos, abrangendo tanto os problemas como os conflitos e soluções que estão presentes na cidade.

Trabalhar as práticas socioespaciais na sala de aula é estimular o pensamento reflexivo do aluno, promovendo o conhecimento de que ele é integrante da cidade e que faz parte das transformações ocorridas nesse espaço, e também em outros, que perpassam de casa para trabalho, da escola para a casa e vice-versa. Os espaços que os alunos percorrem na sua rotina, se observados, podem ser importantes pontos de discussão sobre a cidade.

Assim disso, vale destacar que Sacramento em sua tese (2012) realizou pesquisas com professores e alunos, enfatizando a valorização da experiência local. Diante disso, apresentou-se a mesma metodologia, porém, com o foco nos alunos da EJA da Cidade de Duque de Caxias.

Debater os assuntos da sua cidade no âmbito escolar, é trazer uma possibilidade de auxiliar o educando a compreender criticamente a sua realidade, o seu contexto, as variadas formas de modificação nos diferentes espaços da cidade ao longo dos anos, além de refletir acerca de como será a sua cidade futuramente. Portanto, são relações de importância para que os educandos reconheçam o seu lugar. Para Santos (2001),

A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado. (Santos, 2001, p. 330).

A experiência de vida do aluno é bastante proveitosa nessa relação de presente e passado, pois como os moradores da Cidade de Duque de Caxias já presenciaram inúmeras

mudanças e, essas vivências são importantes para as aulas de Geografia, a força que o lugar tem na vida de quem conhece e reconhece o seu espaço vivido, traz lembranças, recordações e experiências.

A partir dos estudos realizados por Sacramento; Souza (2016), Castellar (2011) e Cavalcanti (2012, 2013, 2015), compreendeu-se que estudar a cidade é relevante para pensar os conceitos e conteúdos da ciência geográfica, presentes no cotidiano das pessoas. Sair de casa todos os dias e ir à escola é uma rotina; desse modo, pode-se observar o que está ao retorno, as transformações sofridas na cidade, as condições físicas e sociais de determinada localidade.

É importante destacar que os conceitos trabalhados nessa pesquisa, através da disciplina de Geografia, visaram a um olhar integrador que promovesse a compreensão da realidade local e global, para que os alunos pudessem perceber que muitas das situações e realidades de outros locais podem ser semelhantes a sua própria cidade, como por exemplo, Duque de Caxias, que se assemelha a algumas cidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

No segundo momento, foi solicitado novamente que os alunos fizessem uma carta sobre Duque de Caxias, para uma suposta pessoa que tenha interesse em conhecer a cidade. A proposta teve como objetivo extrair dos alunos informações de como eles entendiam a cidade em que habitam, dando ênfase aos pontos positivos. A construção dessa atividade foi para que os alunos reconhecessem o espaço geográfico da cidade, a partir das relações cotidianas e percepções do seu lugar, do seu espaço vivido. Para Santos (2001),

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também um teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2001, p. 322).



Atividade referente à pesquisa sobre o tema “*As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias - RJ*”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de cidade.

### OFICINA 1: CARTA

Prezado (a) estudante, gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais experiências contaria para ele ou ela?

Por ser uma cidade localizada no contexto da Baixada Fluminense, Duque de Caxias apresenta um estereótipo midiático de pobreza, miséria e marginalidade. Por isso, a atividade supracitada teve por objetivo resgatar, por exemplo, as belezas naturais das cachoeiras de Xerém, das Unidades de Conservações, os museus que apresentam a história da cidade, dentre outros.

Intentou-se igualmente levar os alunos a se reconhecerem como parte integrante da cidade, ou seja, tendo direito de usufruir desse espaço urbano como cidadão crítico, capaz de interpretar e refletir sobre seu cotidiano; trazendo suas experiências e o seu espaço vivido para o contexto escolar. Resende (1986) afirma que,

Para estas pessoas, a percepção e, logo, a consciência espacial, não vem mediada pela informação mais ou menos livresca ou pelos menos padrões de apreensão da realidade físico-social-cosmológica veiculados, por exemplo, pelos modernos meios de comunicação de massa. Ou, pelo menos, só é influenciadas por eles marginalmente. É “fazendo” a sua história, vale dizer, inserindo-se nas relações de trabalho e produzindo, em condições sociais dadas, a sua própria vida, que elas vão construindo esta consciência. (RESENDE, 1986, p. 132)

Os alunos da EJA são em sua maioria trabalhadores que já vivenciaram a efervescência do transporte público lotado e sua baixa qualidade, além de terem estudado em escola pública, e provavelmente utilizado os demais serviços públicos prestados pela cidade.

Isso reforça a sua relação com o lugar, a partir das suas práticas socioespaciais, fazendo-nos refletir sobre o quanto esses alunos têm uma luta cotidiana desde quando acordam, vão ao trabalho, e no período noturno, à escola. É nesse momento que se faz importante resgatar a história e o presente da cidade, para que o aluno compreenda as suas condições históricas e sociais em meio à realidade urbana.

Entretanto, percebeu-se nesse estudo de caso que a maioria dos alunos das escolas pesquisadas não trabalha, e que de acordo com suas idades, ainda poderiam estar matriculados no Ensino Fundamental Regular. Porém, compreende-se também que esses alunos têm suas vivências e histórias próprias e por esse motivo, a pesquisa foi realizada de modo a analisar as práticas socioespaciais desses estudantes.

#### 3.1.1.1 Execução da oficina 1 – Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira

A oficina 1 ocorreu no dia 05 de julho de 2017, com a turma 903, tendo a participação de 10 alunos. Como no cronograma, a primeira atividade foi o preenchimento dos questionários<sup>5</sup>, tendo os alunos levado em média 25 minutos para responder, como mostra a imagem 9.

---

<sup>5</sup> As respostas dos questionários estão no sujeito da pesquisa no Capítulo 1

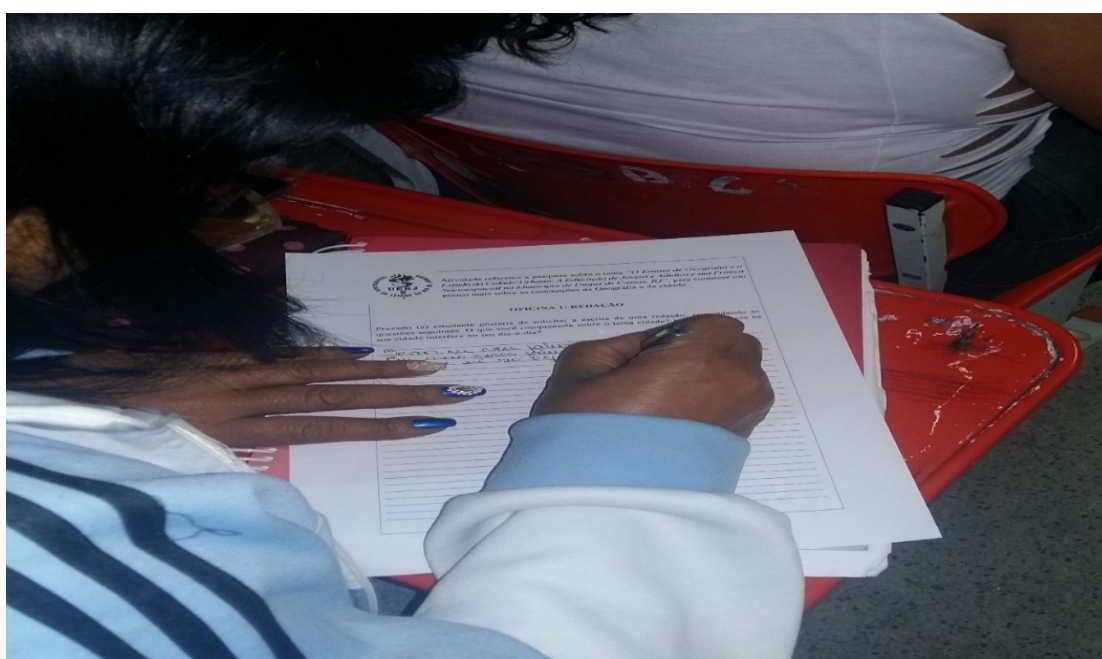
Figura 11 - Alunos da Escola 1 preenchendo os questionários



Fonte: SOUZA (2017)

No segundo momento, os alunos escreveram a redação sobre a temática de cidade e a pesquisadora notou que alguns alunos apresentaram dificuldades para expressar suas ideias, fazendo com que a atividade tivesse a duração de 30 minutos.


Figura 12 - Aluna da Escola 1 escrevendo a redação sobre cidade



Fonte: SOUZA (2017)

Destacaram-se as redações para maior análise da percepção dos alunos. Assim, eles foram classificados com as de A a J, de modo a preservar suas identidades.

Figura 13 - Escola 1-Redação do aluno A




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Sobre o tema cidade compreendo como um lugar grande ou menor com muitas coisas legais como cinema, teatro, uma paisagem bela ou não e que acontece com a minha cidade que me interfere o meu dia dia é a violência, ruas, ruínas, carros que fica correndo rápido sem semáforos de trânsito e uma coisa que eu odeio é o Fúck eu não entendo como as pessoas gostam disso ou as pessoas ficam retardada por causa dessa música sabe as vezes eu penso q isso quando crescer sair de pois Caxias, Rio de Janeiro, Brasil, já está desorganizado agora com esse fúck eu me sinto desvalorizado também

Figura 14 - Escola 1-Redação do aluno B



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**


Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Difícilmente não sei, mas acho que é um todo de pessoas que veiculam individualmente.

Acontece muitos assaltos e tudo isso mas veim que não é um governo.



Figura 15 - Escola 1- Redação do aluno C



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.


**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

*Eu queria que tivesse mais segurança e tranquilidade para as pessoas por que é muito ~~de~~ trânsito de celubros e etc.*

*Também eu queria que dava atenção a saúde por que tem muita pessoas morrendo nrisa por causa de doença.*

Figura 16 - Escola 1- Redação do aluno D



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

*Minha cidade só tem ~~trânsito~~ violência pedreiros e ônibus que demora muito para chegar aos pontos e etc.*

*O que interfere no meu dia a dia é só os ônibus troca de linhas como alagados quando chove.*

Figura 17 - Escola 1- Redação do aluno E



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

### OFICINA 1: REDAÇÃO

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Não compreendo sobre cidade...  
mas em relação ao dia-a-dia tudo  
que posso dizer é... aqui não tem  
só a baderna tem salteador, tem  
artista, tem Rap, tem comunista  
aqui tem de tudo ou mas talvez  
sua vida a passagem é 4,00  
quatro Reais condução sem condução  
sabes porquê policiais mas falta  
pra educação

Figura 18 - Escola 1-Redação do aluno F




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

### OFICINA 1: REDAÇÃO

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Sim, eu vou falar sobre as violências  
Eu não posso falar de nada de bom!  
Porque eu só vejo violências pelo mundo.  
Eu não penso que cidade é essa que não  
não tem respeito esta cada vez que  
será de mais?  
Isso que acontece no dia a dia nos  
favelas muita esta cidade esta o  
Cabo.

Figura 19 - Escola 1- Redação do aluno G




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

*Muito violência, violência não tem limites e interfere muito na vida da população, na qualidade de vida e na educação.*

Figura 20 - Escola 1 - Redação do aluno H




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

*Cidade de Duque de Caxias não sei dizer que fala e muito tempo. Muito ruído muitas mortes e pessoas passando em situações para ganhar dinheiro.*

Figura 21 - Escola 1 - Redação do aluno I



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.


**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Hoje quase que eu não vou pra escola porque a polícia chegou e levou um inocente por deixar na rua e quase mata no garoto e uma escultora e muita inocente morando

pergunta de saneamento básico precisa de mendicância de as profissões pagas as profissões pra poder ter aula pra ter um bom estudo.

Figura 22 - Escola 1 - Redação do aluno J



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Eu acho Duque de Caxias muito ruim, porque a polícia muito assalta na cidade e não dá pra sair e sair com nada pra andar em Caxias é muito difícil e a polícia a gente não pode para não ter trabalho até mesmo a vida na rua.

A primeira parte da análise foi realizada a partir da resposta referente à pergunta do que compreendiam sobre cidade de modo geral.

O aluno A apresenta a cidade como “um lugar grande ou pequeno com muitas coisas legais”, como cinema, teatro, uma paisagem bela ou não, mostra ainda que a cidade pode ser o lugar, por exemplo, de encontro, e que a paisagem também faz parte da cidade, independente do que pode ser considerado “bonito ou feio”.

O aluno B relatou não compreender a temática de cidade, porém, faz a ressalva de que pode ser “um todo de pessoas que circulam diariamente”. O aluno C não respondeu a esse primeiro questionamento. Já o aluno D compreende a cidade (a cidade dele) como um espaço de violência, roubos e atraso do ônibus.

O aluno E retratou a violência como parte da cidade e por isso sente a dificuldade de compreender o que há de positivo. E ainda faz um questionamento em sua redação: “Eu fico pensando que cidade é essa que nós não temos mais respeito, que está cada vez pior, o que será de nós?” Os alunos F, G e I não apresentaram respostas sobre o que compreendem a respeito de cidade e o aluno H relatou não saber escrever sobre Duque de Caxias. O aluno J apresentou a cidade de Duque de Caxias como ruim, devido aos constantes assaltos.

As respostas nos ajudaram a compreender a dificuldade encontrada pelos alunos em relação a essa temática. Quando o aluno A apresenta sua definição, partilha do raciocínio quantitativo, ou seja, que o lugar pode estar cheio ou vazio, havendo essa variação, e podendo ser classificado em cidades grande, média ou pequena, por exemplo. O aluno ainda ressaltou a conceituação de paisagem, ou seja, daquilo que se enxerga e observa ao seu entorno, como já foi discutido no capítulo anterior.

O aluno B trouxe uma explicação interessante, abarcando a ideia de circulação, movimentação, de viver as efervescências do cotidiano. Desta forma, pode-se refletir a partir da produção social do espaço, daquilo que é produzido e materializado na cidade, bandeando-se nas práticas socioespaciais e no conceito de lugar, ou seja, do vivido, passando pelo percebido até o concebido.

Já o aluno D em sua resposta apresenta os problemas urbanos encontrados nas cidades e nos diferentes espaços, mostrando as dificuldades enfrentadas diariamente pelos cidadãos. Assim, foi possível fazer comparações e relações entre os conceitos de cidade pequena, média e grande, trabalhando inclusive com espaço-tempo variados.

O aluno E não consegue perceber os pontos positivos da cidade. Com essa explicação, compreende-se que o estudante não sente mais vontade de estar nesse espaço, não apresentando vínculo afetivo com o lugar, devidos aos problemas urbanos já ressaltados. As demais respostas não serão discutidas por ausência de conteúdo.

Nessa segunda etapa, a análise foi feita a partir da resposta dos alunos sobre o que acontece na cidade que interfere no dia a dia deles.

O aluno A apresentou a violência exacerbada, a falta de conscientização dos motoristas em dirigir em alta velocidade e a questão do funk, que é algo comum para as pessoas, porém, não para ele, que não gosta desse tipo de música. O aluno B ressaltou os assaltos e o aluno C apresentou a falta de segurança, devido o grande número de roubos a aparelhos celulares, e o descaso da saúde.

O aluno D relatou sobre os roubos, violência, “troca de tiros” e problemas ambientais, como os alagamentos quando chove. Já o aluno E destacou que tudo o que ocorre na cidade nos prejudica e por isso está um “caos”. O aluno F fez um relato interessante, dizendo que na cidade há “ladrões, sofredores, artistas, rap, comunistas, tem de tudo”. Além disso, têm o alto preço das passagens dos transportes públicos (ônibus), que estão em péssimas condições, e a educação precária.


Os alunos G, H, I e J também ressaltaram a violência, porém, o aluno I retratou ainda a necessidade de saneamento básico, médicos e professores para o desenvolvimento da cidade.

Com o resultado final das redações, compreendeu-se que a cidade está sendo vista e percebida com marcas de violência intensa, como as balas perdidas e os roubos. Os alunos destacaram ainda outros tipos de problemas urbanos, como transporte público inadequado e alagamentos. Durante a exposição oral da pesquisadora sobre o “direito à cidade” e a seleção de imagens da cidade de Duque de Caxias, os alunos apontaram todas as dificuldades cotidianas ligadas às questões da saúde, educação, segurança, saneamento e poluição dos rios.

Os relatos dos alunos mostraram, assim, uma realidade que traz o sentimento de medo e impotência, na qual se encontra a cidade de Duque de Caxias. Ademais, os educandos apresentaram a ausência de segurança. Logo, entende-se que a compreensão deles sobre um dos temas em destaque, sobre a cidade é a violência cotidiana, e que essas ações interferem sim, na vida deles.

Na terceira atividade sobre a escrita da carta a um (a) suposto (a) colega, destacaram-se as argumentações:

Figura 23 - Escola 1 - Carta do aluno A



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.


**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Contaria que não é bom porque se tem muitas pessoas com falta de educação, etc. não são todos e tem aquela bosta 'FUCKEIRO' achando que é o maior com aquela bosta que eles chamam de musica assalto, iria pedir a mãe ou ela pra tomar cuidado a noite ou dia e pra falar a verdade todo nós estamos em um jogo de sobrevivência mas sobrevivem a onde a violência fica não dá*

*fim sem final feliz*

Figura 24 - Escola 1 - Carta do aluno B



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.


**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*ser eu chamar um colega eu ia falar deixar tudo em casa celular contaria por que tem muito roubo.*

*mas eu gosto de ficar aqui e seim só isso roubo e isso ficar chato pra quem não é daqui.*

Figura 25 - Escola1 - Carta do aluno C




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Não leve seu celular*

Figura 26 - Escola 1 - Carta do aluno D



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.


**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Eu falaria pra ele vim mais  
olha seu pertence porque Paulo  
nesse lugar tá um alívio*



Figura 27 - Escola 1 - Carta do aluno E




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Eu falaria para ela, amiga vai ter 1 festinha aq. em casa, mais eu estou preocupada por quer aqui está muito perigoso, estão robando celulares na porta de casa.*

Figura 28 - Escola 1 - Carta do aluno F




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*amiga abo aqui está muito perigoso mais de querer sair pode mais muito cuidado estão tendo muito roubo e muitas morte.*

Figura 29 - Escola 1 - Carta do aluno G




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Se vim aqui deixo tudo de valer em casa aqui e pergunto*

Figura 30 - Escola 1 - Carta do aluno H




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Aqui tem muitas coisas tanto boa como ruim, tipo tem parte que tem muitos asfalto e tem parte que não, para curtir. Eu acho que o ruim morar aqui porque tem muito asfalto aqui.*

Figura 31 - Escola 1 - Carta do aluno I




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Eu digo pra não ir em locais que aqui tá muito perigoso e se for pra ir não ir de ônibus de marca e esconde o celular e dinheiro roupa de marca e escondo tudo*

Figura 32 - Escola 1 - Carta do aluno J



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*O amigo vem passar as férias comigo não tágo coisas de falar por que aqui está o mais.*

Desse modo, o aluno A relatou que há violência tanto durante o dia como à noite. Os alunos B, D, G e J disseram para deixar todos os pertences de valor em casa, por conta do número excessivo de roubos e por conta do perigo. Os alunos C e E ressaltaram para não trazer o celular e o aluno F pediu cuidado com roubos e mortes.

O aluno H alegou que existem tanto “coisas” boas como “ruins”, ou seja, é possível aproveitar a cidade, entretanto, é necessário ter cuidado devido aos assaltos. O aluno I disse para não vir à Duque de Caxias, porque está muito perigoso, porém, se mesmo assim insistir, esconda todos os seus pertences de valor.

Ao analisar as seguintes respostas, compreendeu-se que os educandos de forma geral apresentam a violência, como roubos e assaltos, como um problema recorrente na cidade de Duque de Caxias. Desta forma, pode-se destacar o conceito de Direito à cidade, que será discutido no capítulo posterior, na qual os estudantes estão sendo impedidos, por exemplo, de ir e vir por conta do medo. De acordo com a Constituição Federal, é direito do cidadão ter a liberdade para se deslocar e ir de encontro com as atividades cotidianas.

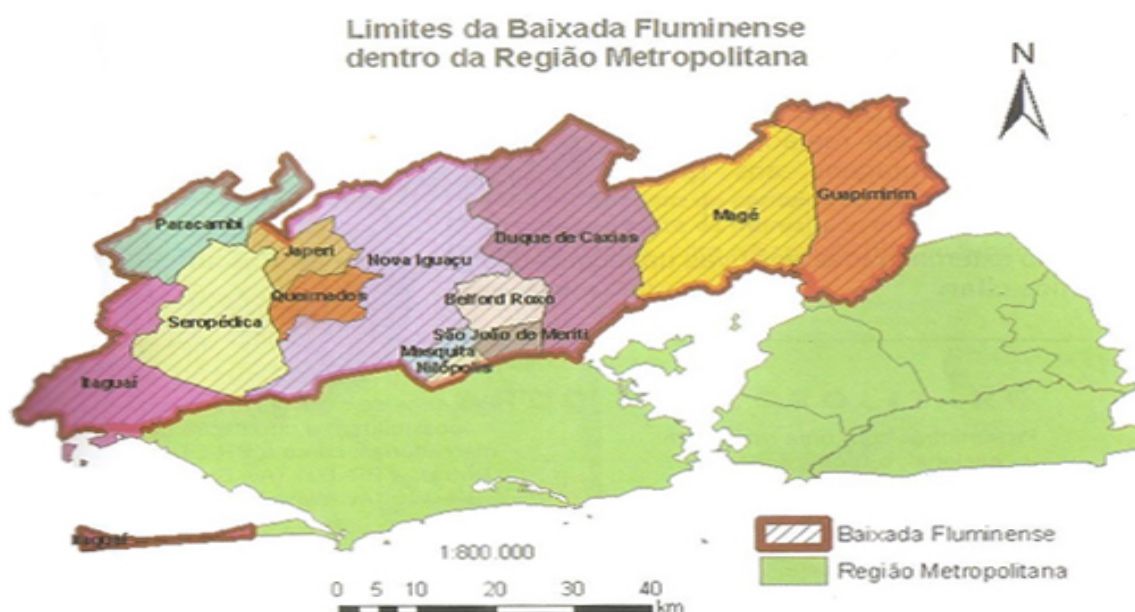
As dúvidas e o interesse dos alunos sobre as perguntas dos questionários referentes à Baixada Fluminense, fez com que a pesquisadora utilizasse 30 minutos além da duração prevista da oficina, para discutir essa temática. A explicação teve início com imagens em projetor, para apresentar a Cidade de Duque de Caxias dentro do contexto da Baixada Fluminense através do mapa, pois é sabido que essa localidade sofre inúmeras transformações paisagísticas, principalmente no verão, período em que acontece a maioria das enchentes - outra questão que está relacionada à própria segregação espacial desta região.

Primeiramente, discutiu-se o significado da expressão Baixada Fluminense, que ao longo dos anos teve inúmeras definições. “Inicialmente, é um termo que se refere a uma unidade física de caráter geomorfológico, cuja principal característica era de apresentar um patamar inferior à escarpa da Serra do mar [...]” (SIMÕES, 2011, p. 17). Com isso, entende-se que seria um conjunto de terras consideradas baixas, com variações entre maciços e colinas.

Para essa discussão, destacaram-se os municípios a que Simões (2011) se pauta para essa regionalização: Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis, Queimados, Japeri, Magé, Guapimirim, Itaguaí, Seropédica e Paracambi.

Os alunos foram questionados a respeito de outros municípios da Baixada Fluminense, além de Duque de Caxias. A partir disso, foi projetado o mapa do Estado do Rio de Janeiro e perguntado se eles conseguiriam identificar onde estava a sua cidade, bem como localizar as demais que compõem a Baixada Fluminense.

Figura 33 - Mapa da Região Metropolitana do RJ com destaque nos Municípios da Baixada Fluminense



Fonte: MAGALHÃES, ROCHA, SANTANA e FILHO (2013)

A partir do debate de localização, foi discutida a questão física, primeiramente pelo relevo, por estar numa Região de Baixada (mais baixa, em relação aos outros municípios do Estado do Rio de Janeiro) e ainda por ter relação com as condições climáticas. Simões (2011, p. 40) afirma que: “A Baixada Fluminense possui uma considerável variação de temperatura e pluviosidade, determinando a existência de vários tipos climáticos, que são, na verdade variações do Clima Tropical.”

Com isso, compreende-se que essa variação climática, baseia-se conforme a localidade, maritimidade e circulação, que ainda segundo Simões (2011, p. 40), comporta-se de forma homogênea em toda a região. Normalmente as temperaturas médias, de maneira geral da Baixada, chegam a 25° C, porém, no período de verão as temperaturas máximas chegam a 42° C, apresentando ocorrência de precipitações bem elevadas.

Em poucas palavras, entende-se que as questões naturais da Baixada Fluminense, atreladas ao relevo e ao tipo climático, têm suas especificidades físicas, como por exemplo, a quantidade de chuva, localização numa parte mais baixa, entre outros. Porém, a falta de um planejamento eficaz para a cidade, faz com que no período de verão inúmeras catástrofes naturais aconteçam, como enchentes, alagamentos e deslizamentos.

Sabe-se também que muitas ações antrópicas ocasionam a vulnerabilidade socioambiental, como moradias inadequadas em morros, cuja cobertura vegetal fora retirada, construções de casas também às margens dos rios, entre outros exemplos.

Como forma de ilustrar o que estava sendo apresentado, mostraram-se aos alunos diferentes imagens dos diversos municípios que compõem a Baixada, com as caracterizações já ressaltadas - enchentes, alagamentos e deslizamentos. A partir disso, discutiu-se como as paisagens podem ser diferenciadas de uma localidade para outra e transformadas ao longo dos anos. Ademais, destacou-se a existência de um planejamento urbano, que na verdade não foi pensado para a organização da Baixada Fluminense.

O conceito de paisagem é discutido por alguns autores, que apresentam as diversas interpretações dessa categoria, desde a questão mais natural e conceitual à socioeconômica, todas ligadas às técnicas. Para Sauer (2004, p. 23), o termo 'paisagem' é apresentado para definir o conceito de unidade de Geografia e caracterizar a associação peculiarmente geográfica de fatos. Em certo sentido, "área" e "região" são termos equivalentes. O autor representa a área de Fenomenologia da Ciência, fazendo a correlação entre Sociedade X Natureza e abordando a paisagem de modo inter-relacionado, sem excluir outros fatores. Assim, Sauer faz com que a paisagem seja vista como sistema, podendo ou não ser uma representação da Geografia Física, porém, com posicionamento mais geral, isto é, de Geografia sem dicotomias.

A paisagem pode ser, então, compreendida de diversas formas: através da percepção, da observação do meio natural, do meio técnico, das relações humanas nas espacialidades. Porém, nesta pesquisa destacamos uma das relações que Rodrigues (2010) apresenta:

A "paisagem" é definida como um conjunto inter-relacionado de formações naturais e antropogênicas, podendo-se considerá-las como: um sistema que contém e reproduz recursos; como um meio de vida e de atividade humana; como um laboratório natural e fonte de percepções estéticas. (RODRIGUES, 2010, p. 18)

Com isso, entende-se que a paisagem está ligada à vida, sem haver separação entre físico e humano, ou seja, uma relação em que o homem interage a todo momento e sua representação é significativa para o entendimento do conceito.

O autor também utiliza algumas classificações referentes à paisagem e para fomentar a discussão, destacamos duas que julgamos ser mais relevantes nessa abordagem: a paisagem como formação antroponatural, que trata as questões antrópicas e naturais de forma integrada, isto é, a paisagem vai sendo transformada a partir da relação homem e natureza. A

outra é a paisagem como sistema econômico, que faz a correlação espacial da sociedade com o desenvolvimento das atividades econômicas, tratando questões sociais e de produtividade, que de certa forma estão relacionadas às questões da técnica.

De acordo com Sotchava (1978, p. 7), as paisagens antropogênicas nada mais são do que estados variáveis de primitivos geossistemas naturais, que podem se referir à esfera de estudo do problema da dinâmica da paisagem. Pode-se notar, então, que a conceituação de paisagem antropogênica vai de encontro à paisagem antrônatural, trabalhada por RODRIGUES (2010).

É importante ressaltar que Sotchava (1978) ainda se refere à paisagem antropogênica como a relação homem e ambiente e com isso, podemos compreender que seria o resultado de uma natureza influenciada e produzida pela ação humana.

Nesse contexto, o autor não resalta as questões econômicas de forma mais explícita, mas apresenta como a natureza vem sendo explorada através das ações antrópicas, estas atreladas às atividades industriais e aos processos tecnológicos, fomentando a ideia de transformação da paisagem - que antes tinha um cunho mais natural -, ou seja, transformação do próprio espaço geográfico.

Ross (2006) resalta as questões de fragilidade e potencialidades ambientais, fomentadas por conta das ações antrópicas, a partir do entendimento do conceito de paisagem. De acordo com o autor (2006),

[...] a paisagem não é dada para todo o sempre, é objeto de mudança. É um resultado de adições e subtrações sucessivas. É uma espécie de marca da história, do trabalho, das técnicas. Por isso, ela própria, é parcialmente trabalho morto, já que é formada por elementos naturais e artificiais. (ROSS, 2006, p. 20)

Mediante a discussão da paisagem, atrelada aos fenômenos físicos, o quarto momento se caracterizou pela consolidação do que foi apresentado, mas também a partir do que os alunos conseguiram compreender com o seguinte questionamento: como discutir a Baixada Fluminense a partir da Geografia para pensar a cidade e o urbano?

A ideia era que os alunos conseguissem articular a relação física e antrópica ao contexto da cidade, apresentando a concepção de um planejamento urbano mal pensado, em que não houve uma reflexão crítica em relação à questão física para projetar a cidade.

### 3.1.1.2 Execução da oficina 1- Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo

A oficina 1 ocorreu no dia 12 de julho de 2017, com a participação de 24 alunos. Na primeira atividade<sup>6</sup>, no preenchimento dos questionários<sup>7</sup>, a turma levou por volta de 30 minutos, visto que muitos chegaram após o início da atividade.

Figura 34 - Alunos da Escola 2 preenchendo os questionários



Fonte: SOUZA (2017)

No segundo momento, os alunos realizaram a escrita da redação sobre a cidade de Duque de Caxias, como mostra a imagem 32.

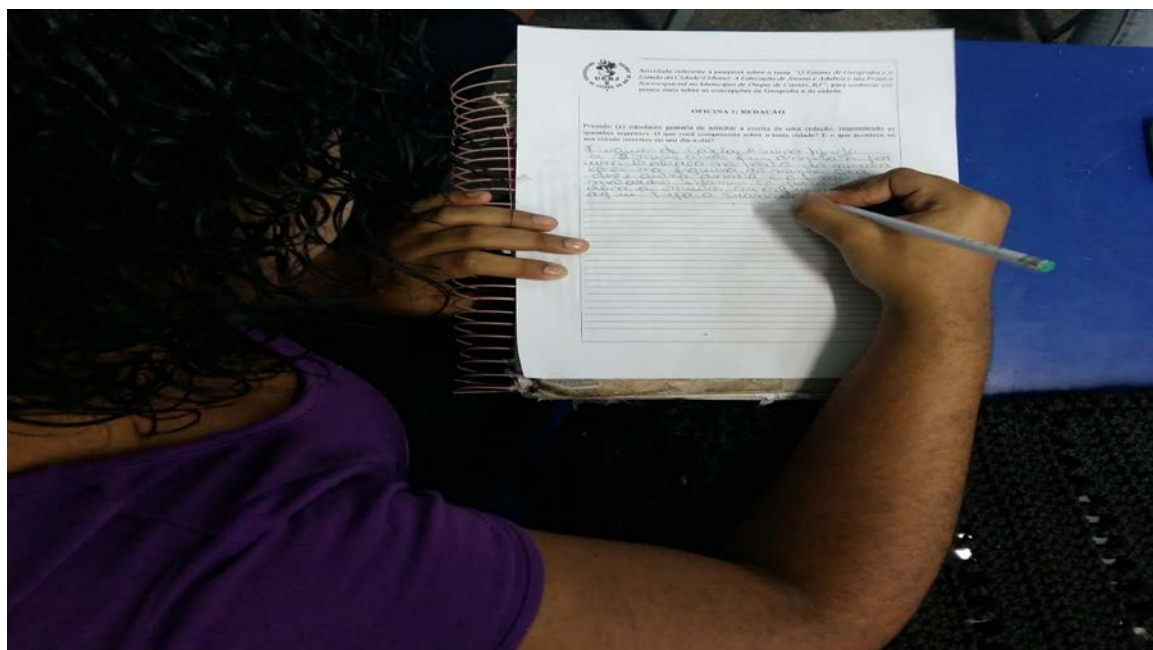
---

<sup>6</sup> As atividades analisadas foram dos alunos que participaram das duas oficinas.

<sup>7</sup> As respostas dos questionários estão no sujeito da pesquisa no Capítulo 1.




Figura 35 - Aluna da Escola 2 escrevendo a redação sobre cidade



Fonte: SOUZA (2017)

Durante a escrita das redações, os alunos demonstraram dificuldade sobre o tema, alegando que não havia muito conhecimento, visto que esse tipo de assunto não foi trabalhado nas aulas. Alguns ainda alegaram não saber que estudar conteúdos relacionados à cidade faz parte da disciplina de Geografia. Destacam-se as atividades realizadas pelos alunos, classificadas de A até F.

Figura 36 - Escola 2 - Redação do aluno A




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Para mim, cidade é um conjunto de pessoas, que moram no lugar. Um lugar é marcado com as quais tem lindas paisagens e pessoas pra se comunicar. Na minha cidade muita coisa atrapalha, assaltos, assassinatos entre muitas outras, hoje em dia a pessoa não pode nem ficar no portão que é assaltado, eu vítima de bala perdida então atrapalha de mais.

Figura 37 - Escola 2 - Redação do aluno B




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

a cidade de duque de caxias não está nada muito boa estar acontecendo muitas morte muito também a cidade está precisando de ajuda não temo mais que fazer hospitais abandonados. Caxias está abandonado.

Figura 38 - Escola 2 - Redação do aluno C




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

A cidade hoje em dia, está muito ruim, pois, todo lugar que vamos tem favelas, e asfalto, asfalto, asfalto e outras coisas, não conta com a cidade que está, professores não estão mais dando aula, porque não estão sendo pagos, e outras coisas também, e não existe mais educação, está faltando que nem muita educação está não está tendo como gostar dessa cidade, todas as favelas e falta de educação.

Figura 39 - Escola 2 - Redação do aluno D



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: REDAÇÃO**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Sabe a minha cidade eu compreendo uma cidade de São Paulo muito boa tem muitas coisas legais, tem lugares legais por passar a cidade por mim é um lugar bom por mim mas é bom mesmo, também tem lojas, lugares ruins, parques, cidade por mim tem que ter shops, parques, lugares bonitos por passar com a família, tipo praia, etc... É o que acontece que interfere no meu dia-a-dia na minha cidade é que tem favelas, assaltos, crime, falta de emprego, eu sou por ir treinar futebol e Acidentes em favelas, eu interfere por mim is por muito assaltos e quando tem muito crime no Rio as ambulâncias não conseguem passar, Afetos, acidentes, etc.

Figura 40 - Escola 2 - Redação do aluno E



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

### OFICINA 1: REDAÇÃO

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

As melhores e as piores condições de vida ocorrem em a 2ª e a 1ª cidade do Duque de Caxias por que há uma moradia de qualidade para cada uma das partes da mão das pessoas.

Figura 41 - Escola 2 - Redação do aluno F



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

### OFICINA 1: REDAÇÃO

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma redação, respondendo as questões seguintes. O que você compreende sobre o tema cidade? E o que acontece na sua cidade interfere no seu dia-a-dia?

Cidade é um lugar onde nós todos nascemos e aquele em que um pouco da cidade é um lugar que não há ninguém entendendo muita coisa e a forma de viver. O que interfere no dia a dia é a saci, a cada um ir trabalhar e quando a saci chegar o ônibus sempre tem trânsito. Muitas pessoas no mesmo veículo e o jeito que acontece sempre, mas eu mesmo vou eu tenho um aplicativo.

Ao analisar as primeiras respostas dos alunos, perceberam-se as seguintes argumentações:

O aluno A classifica a cidade como “conjunto de pessoas que moram no lugar, ou seja, um lugar onde tem moradias com as quais apresentam lindas paisagens e pessoas para se comunicar”. Os alunos B, C, e E não responderam sobre o que compreendem acerca da cidade.

O aluno D fez menção à cidade de São Paulo, “como muito boa, por ter coisas legais”. E nesse sentido, ainda ressalta que “a cidade é um lugar bom para as pessoas, entretanto apresentam também lugares ruins e perigosos”. Para esse aluno, a cidade precisa ainda de espaços como shopping, parques, lugares para passear com a família, praia, entre outros. E o aluno F ressaltou “a cidade como lugar onde todos nós nascemos e ótimo para se viver”.

Diante das respostas, percebeu-se que o aluno A analisa a cidade a partir do que observa, apontando as moradias e a “beleza” do lugar. Refletindo sobre essa questão, pode-se trazer a discussão dos diferentes espaços geográficos, para estimular os alunos a analisar se todos os cidadãos que estão na cidade possuem moradias. Diante disso, um problema urbano pode ser visto, os moradores de rua, que legalmente não possuem moradias fixas. Outro ponto a ser destacado é a conceituação de paisagem, sendo importante ressaltar que o aluno apontou a beleza do que observa, e nesse sentido, é possível deduzir que está fazendo menção à Geografia física, ou seja, da beleza natural. Já quando o mesmo ressaltou a comunicação das pessoas, tratou-se da produção social do espaço.

A resposta do aluno D a respeito da cidade de São Paulo como boa, pode ser analisada de três maneiras: a primeira, por ter sido morador e estar na cidade de Duque de Caxias devido aos treinos de futebol, na qual participou também de competições. A segunda, por São Paulo ser vista como uma metrópole conhecida mundialmente e o educando ter esse conhecimento, e a terceira, por não conseguir enxergar os problemas urbanos de São Paulo, apreciando apenas seus pontos positivos.

O aluno ainda apresentou a cidade como um lugar bom, mas que pode apresentar lugares ruins e perigosos. O educando não deixa explícito o que pode ser entendido como lugar bom ou ruim, mas quando se refere à cidade como um lugar perigoso, entende-se que é sobre a violência urbana. O estudante destacou ainda que é importante que na cidade tenha shopping, praia, parques e lugares para passear. Talvez essa seja a definição de um lugar bom.

O aluno F apresentou a cidade como um lugar em que todos nós nascemos e é ótimo para viver. De acordo com o que foi exposto, é na cidade que o cidadão nasce e cria seus vínculos ao longo da vida, vínculos do ir e vir, do estudar, trabalhar e da construção dos laços

de pertencimento. E mais uma vez, notou-se que é possível trabalhar as conceituações de espaço geográfico, paisagem e lugar, diante do que os alunos apontaram.


No questionamento sobre se o que acontece na cidade interfere no dia a dia dos alunos, as respostas foram as seguintes: os alunos A, C e E ressaltaram a violência excessiva, como assaltos, mortes e inclusive, a insegurança das “balas perdidas”. Entretanto, o aluno C acrescentou a problemática da educação precária. O aluno B relatou a mesma resposta do aluno A, mas enfatizando o abandono dos hospitais. O aluno D destacou que, além da violência, há um número excessivo de acidentes. O aluno F fez menção à rotina diária de acordar cedo e enfrentar o transporte público lotado.

De forma geral, as respostas apontadas, como também se percebeu na outra escola, apresentam relações do que acontece no cotidiano e interfere diretamente na realidade e no deslocamento diário dos estudantes. Além destas, as problemáticas ligadas à educação, saúde, falta de segurança e precariedade dos transportes públicos. Diante disso, a discussão pode ser incentivada através da produção social do espaço e do direito à cidade.

Durante a escrita das redações, os alunos conseguiram perceber e expressar oralmente que a Cidade de Duque de Caxias está passando por um momento difícil, em que saúde, educação e segurança não têm sido prioridades no governo atual. Além disso, segundo eles, uma das formas que os trabalhadores têm feito para reivindicar seus direitos, tem sido através das greves.

No terceiro momento, os alunos escreveram uma carta a um (a) suposto (a) amigo (a), como se este (a) fosse visitar Duque de Caxias e os relatos permaneceram os mesmos:

Figura 42 - Escola 2 - Carta do aluno A




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*não ande com o celular, dinheiro, relógio, cordão ou até mesmo pulseira, sempre ande prestando atenção na rua.*

Figura 43 - Escola 2 - Carta do aluno B




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: "As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ", para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*eu falarei para ele que não tem celular relógio dinheiro e sapato porque os ladrões roubam mais em Duque de Caxias, Eu só fui roubado aqui em Caxias eu falarei para ele não ir.*

Figura 44 - Escola 2 - Carta do aluno C




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Escrever de andar com celular nos ruas, e ter cuidado nos ruas, atender o celular dentro das calças, e ir mais direto pra minha casa.*

Figura 45 - Escola 2 - Carta do aluno D



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.


**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Pro meu colega ser fare vis visitas duque de caxias em outro lado pro ele que aqui tem varios lugares bon lugares que ele gosta como shopping e quando ele chega no shopping com o celular pra que ele poder se divertir e que aqui era bom*



Figura 46 - Escola 2 - Carta do aluno E




Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Cuidado com os assaltos.*

Figura 47 - Escola 2 - Carta do aluno F



Atividade referente a pesquisa sobre o tema: “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes do Município de Duque de Caxias – RJ”, para conhecer um pouco mais sobre as concepções de Geografia e de Cidade.

**OFICINA 1: CARTA**

Prezado (a) estudante gostaria de solicitar a escrita de uma carta. Se você fosse escrever uma carta para um colega ou uma colega que irá visitar a Cidade de Duque de Caxias, quais suas experiências contaria para ele ou ela?

*Eu diria Para ele que aqui o bagulho é de Verdade, não andasse com o celular no seu bolso porque tem varias coisas maluco.*

Os alunos A, C, E e F destacaram o número expressivo de roubos e pediram cuidado ao andar nas ruas. Já o Aluno B não indicaria trazer nenhum bem material de valor aquisitivo alto. O aluno D destacou que há lugares interessantes a se conhecer, porém, deve-se ter cuidado com o roubo de aparelhos celulares.

Mais uma vez, os alunos apontaram a violência exacerbada que vem ocorrendo na cidade e que os assaltos têm se tornado algo constante. Como também se notou na oficina 1

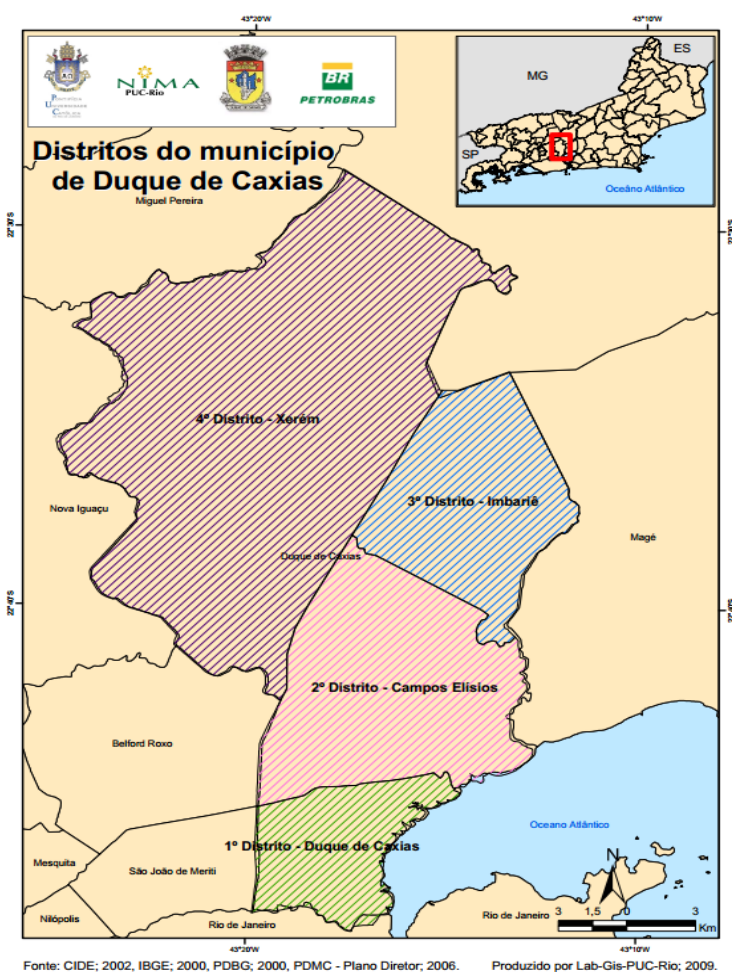
da Escola Oneres, os problemas urbanos destacados foram os mesmos e o medo da violência é algo que tem causado um grande desconforto nos educandos.

Como os alunos só tiveram essa atividade no dia, e em seguida seriam liberados, a pesquisadora aproveitou para realizar a mesma dinâmica como ocorreu na escola anterior, sobre a Baixada Fluminense, visto que havia muita dúvida e interesse a respeito do assunto.

### 3.1.2 A Cidade e suas percepções

Na oficina 2 foi distribuído para os alunos mapas da cidade de Duque de Caxias, como mostra a imagem seguinte, de modo que apontassem e fizessem referências aos lugares que frequentam, como áreas de lazer, trabalho, localidades relacionadas à educação e saúde, entre outros.

Figura 48 - Mapa de Duque de Caxias para a realização da atividade



Também foi solicitado aos alunos que construíssem legendas dos pontos destacados no mapa. Essa atividade objetivou que eles percebessem, que, além dos mapas formais, existem outros. Nesse caso, trabalhou-se a partir da cartografia social, de modo que os alunos pudessem refletir e construir suas relações com a cidade, baseados na identificação dos lugares vividos. Para Silva (2011),

Desta forma, a cartografia da ação social é aquela não oficial, que trata das trajetórias das bases populares, das rotas de lutas e manifestações, das trajetórias de trabalho no cotidiano, das manifestações culturais, das normas sociais ocultas não estatais. Com essa orientação, é possível desvendar e um novo mundo, desvelar o invisível, ver a beleza no anonimato, ver potencial no não considerado, naquilo e naquele visto como pobre de tudo. (SILVA, 2011, p. 17).

Com essa atividade, buscou-se identificar quais são os lugares frequentados pelos alunos, a partir das suas práticas socioespaciais, da sua relação cotidiana, daquilo que de repente não é visível aos olhos daqueles que não são moradores da cidade.

As atividades realizadas na segunda oficina foram uma tentativa de trazer não só pontos negativos do lugar, mas também a percepção de quais são os pontos positivos e as belezas ocultas, trazidos através da identificação da legenda do mapa construído pelos alunos. A ideia foi incentivá-los a apresentarem maior detalhamento da realidade espacial, a começar pelas suas experiências cotidianas.

Buscou-se fazer a representação dos lugares mediante o que é conhecido, frequentado e vivido pelo alunado, uma forma de abordar a compreensão dos espaços onde habitam e realizam as suas atividades. A partir disso, possibilitou o debate inclusive visões e lugares diferenciados que podem até servir de conhecimento para determinados alunos, que de repente não conheciam ou não vivenciavam tal realidade.

Por fim, foram aplicadas as entrevistas, com perguntas sobre a realização das duas oficinas, de forma a sistematizar o que os alunos conseguiram compreender ao longo desse ciclo. O foco dessa atividade não foi fazer comparações entre os diferentes alunos, e sim perceber se o que foi construído ao longo desse estudo apresentou relevância e contribuiu para a ampliação do conhecimento dos alunos.

### 3.1.2.1 Execução da oficina 2 - Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira

A segunda oficina foi realizada no dia 06 de julho de 2017, sendo entregue no primeiro momento o Mapa de Duque de Caxias para que fossem identificados os lugares frequentados pelos alunos, bem como suas respectivas legendas, como mostra a imagem 17.

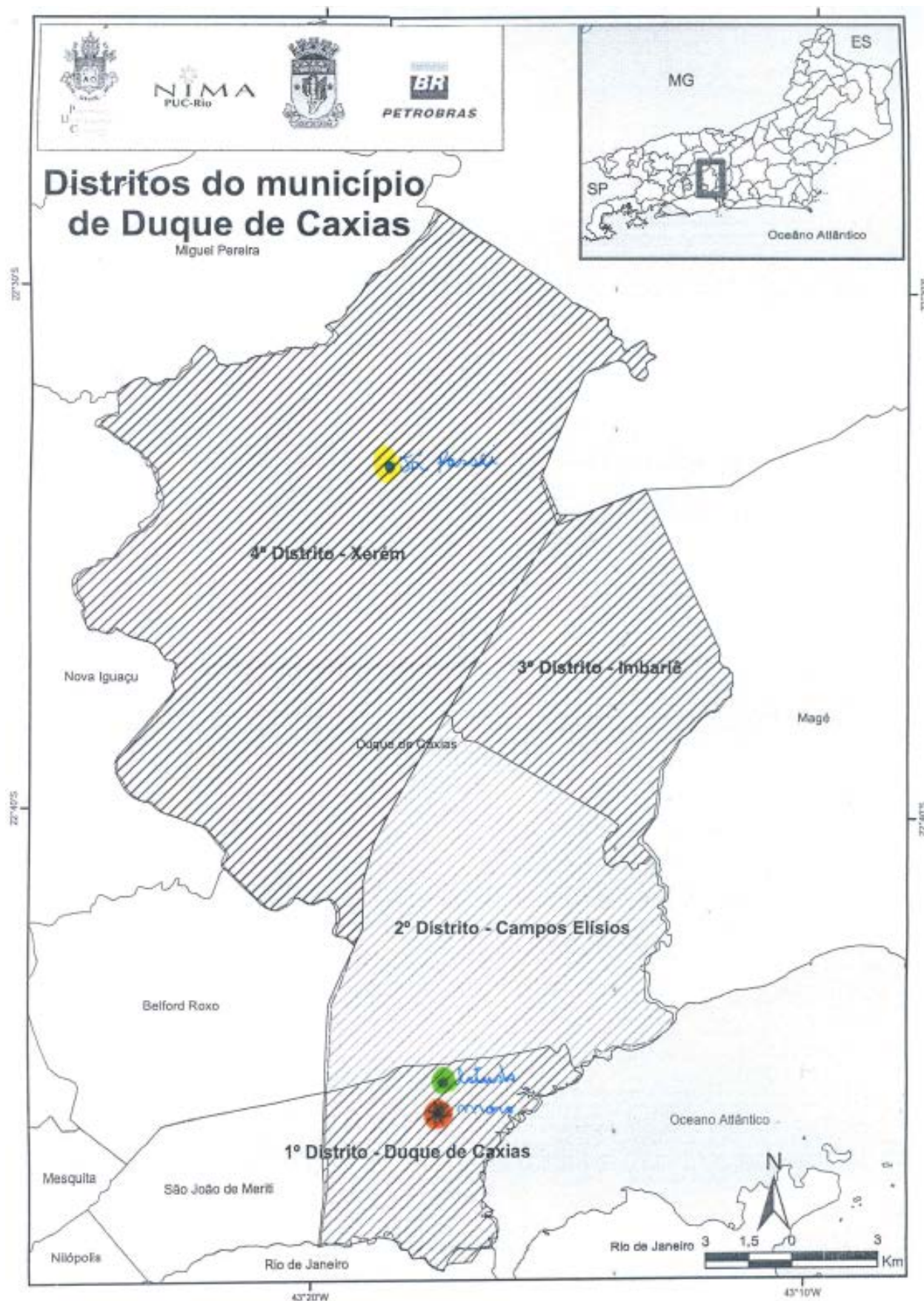
Figura 49 - Educando da Escola 1 construindo mapa das suas Práticas Socioespaciais em Duque de Caxias



Fonte: SOUZA (2017)

Para compreender melhor as práticas socioespaciais dos alunos, destacam-se os mapas construídos para as análises.

Figura 50 - Escola 1 - Mapa do aluno A



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio: 2009.

Figura 51 - Escola 1-Mapa do aluno B

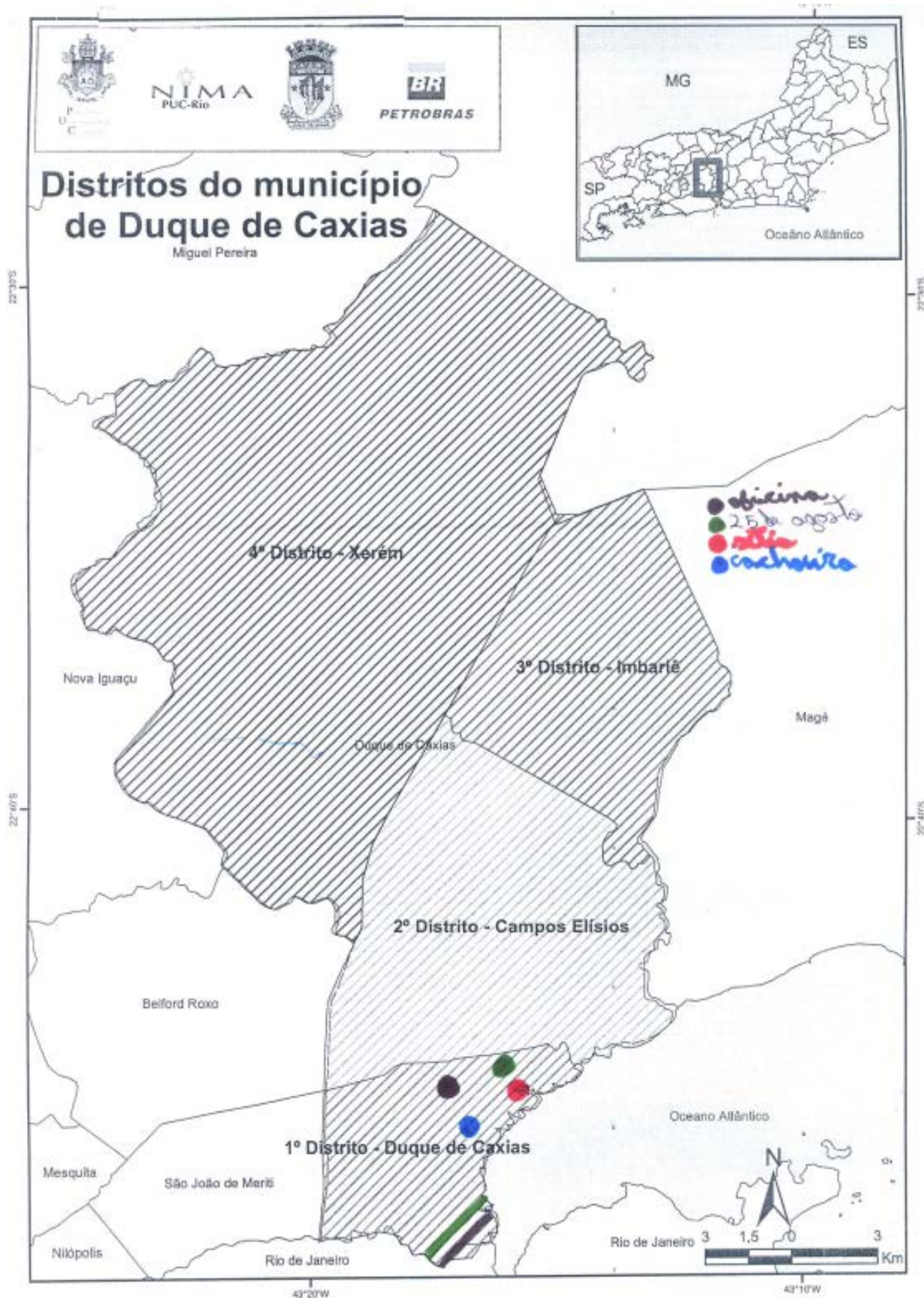
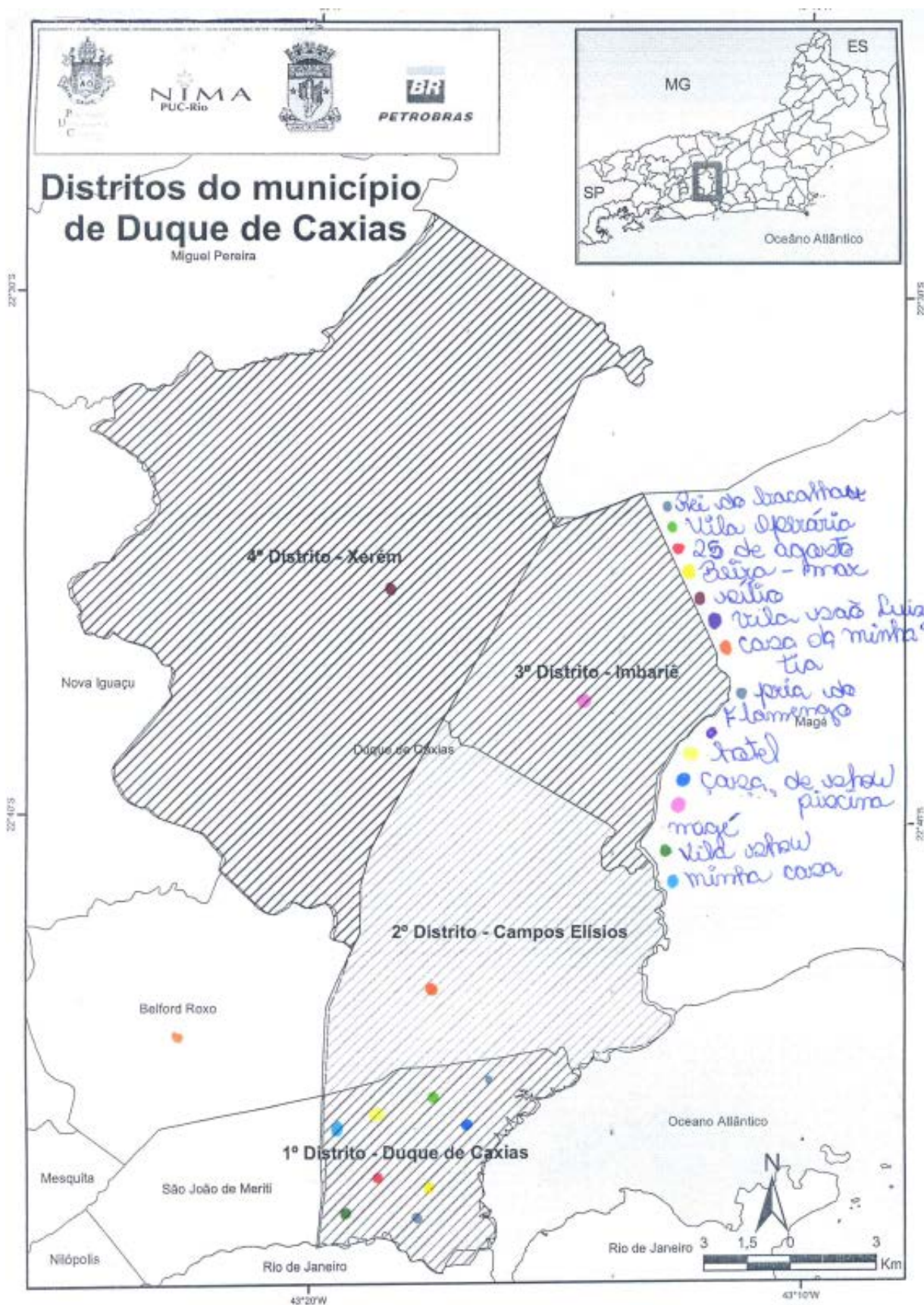


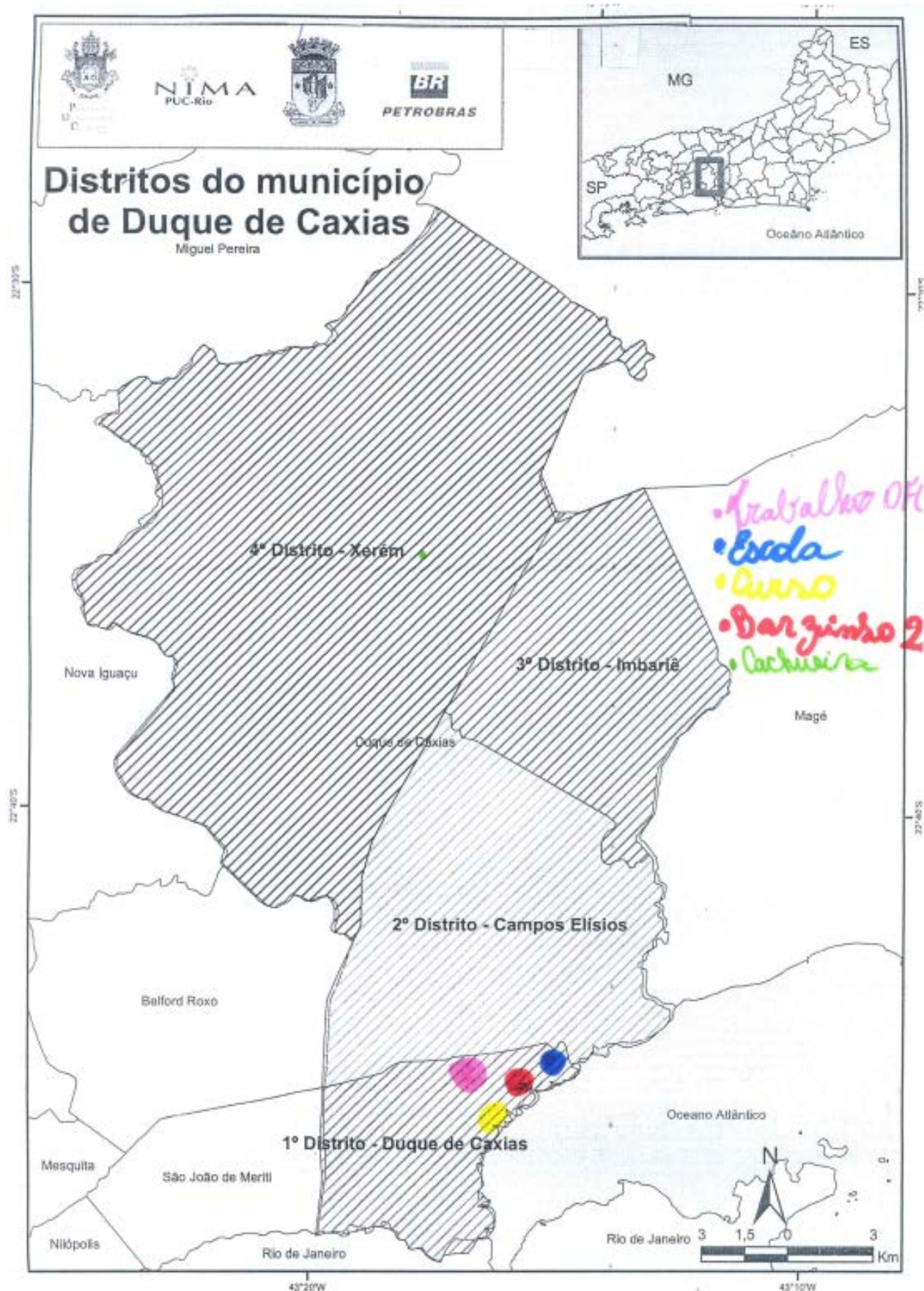
Figura 52 - Escola 1- Mapa do aluno C



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-GIS-PUC-Rio; 2009.

Figura 53 - Escola 1-Mapa do aluno D

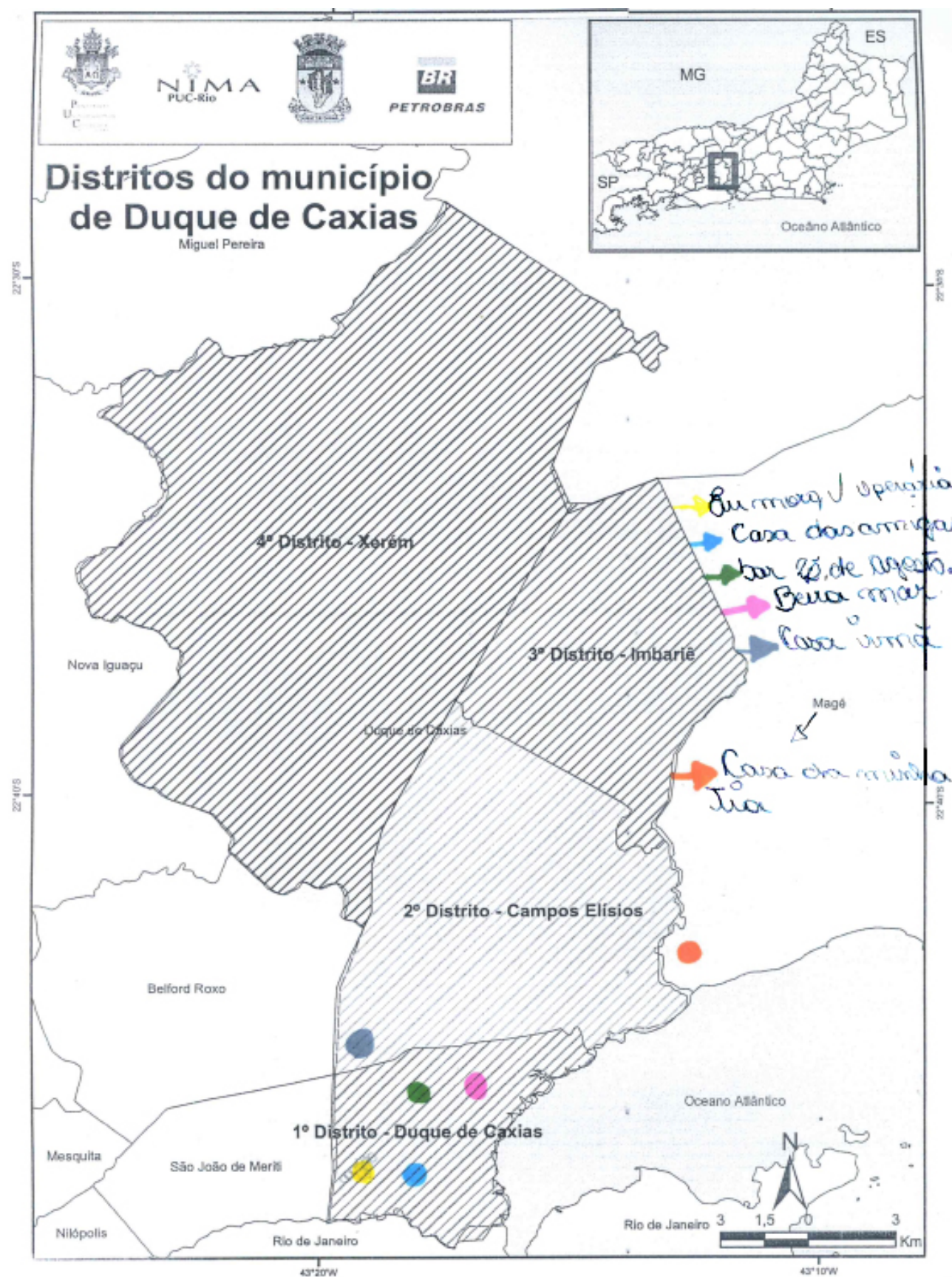


Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio: 2009.



Figura 54 - Escola 1-Mapa do aluno E



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio: 2009.

Figura 55 - Escola 1- Mapa do aluno F

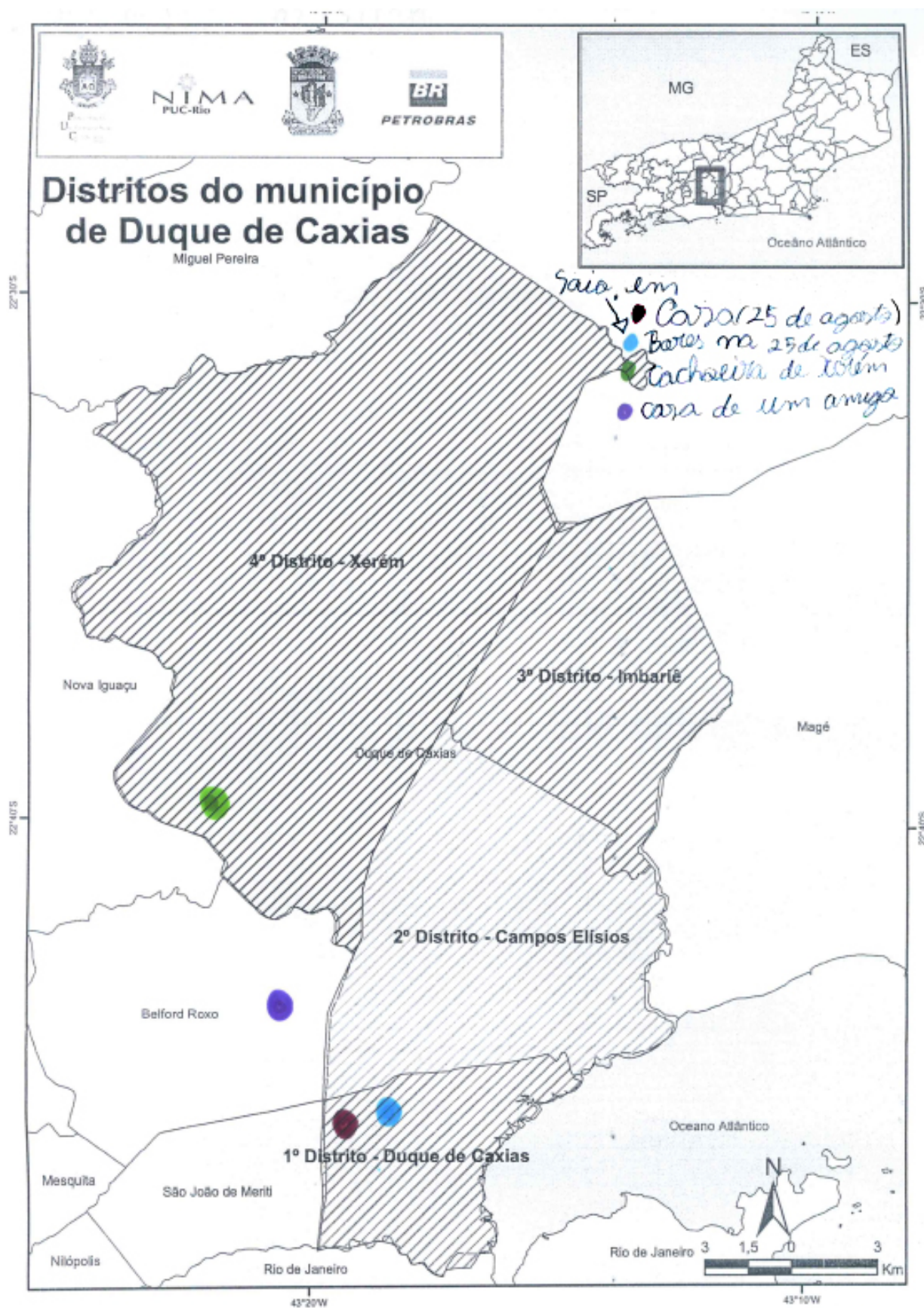
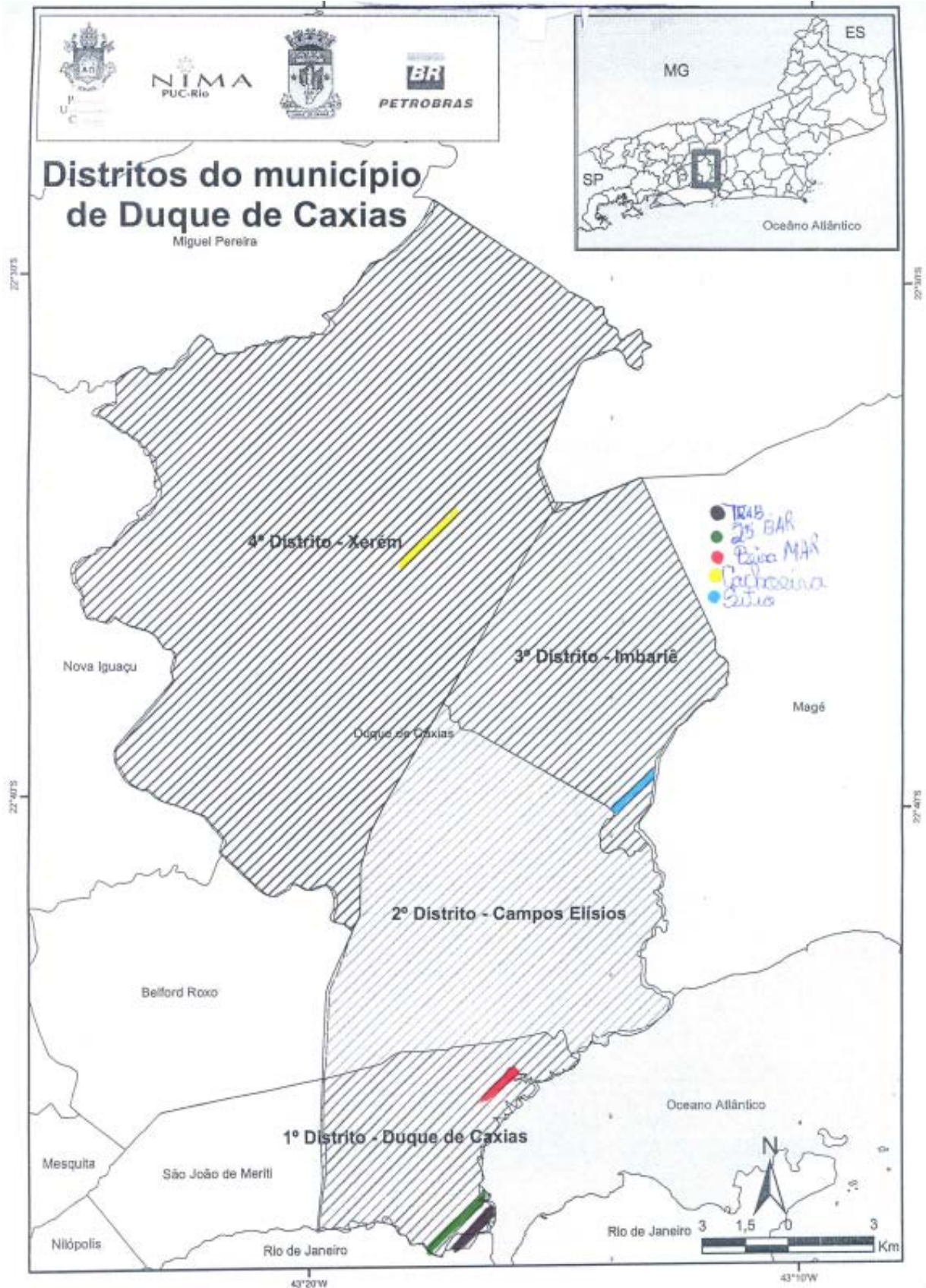


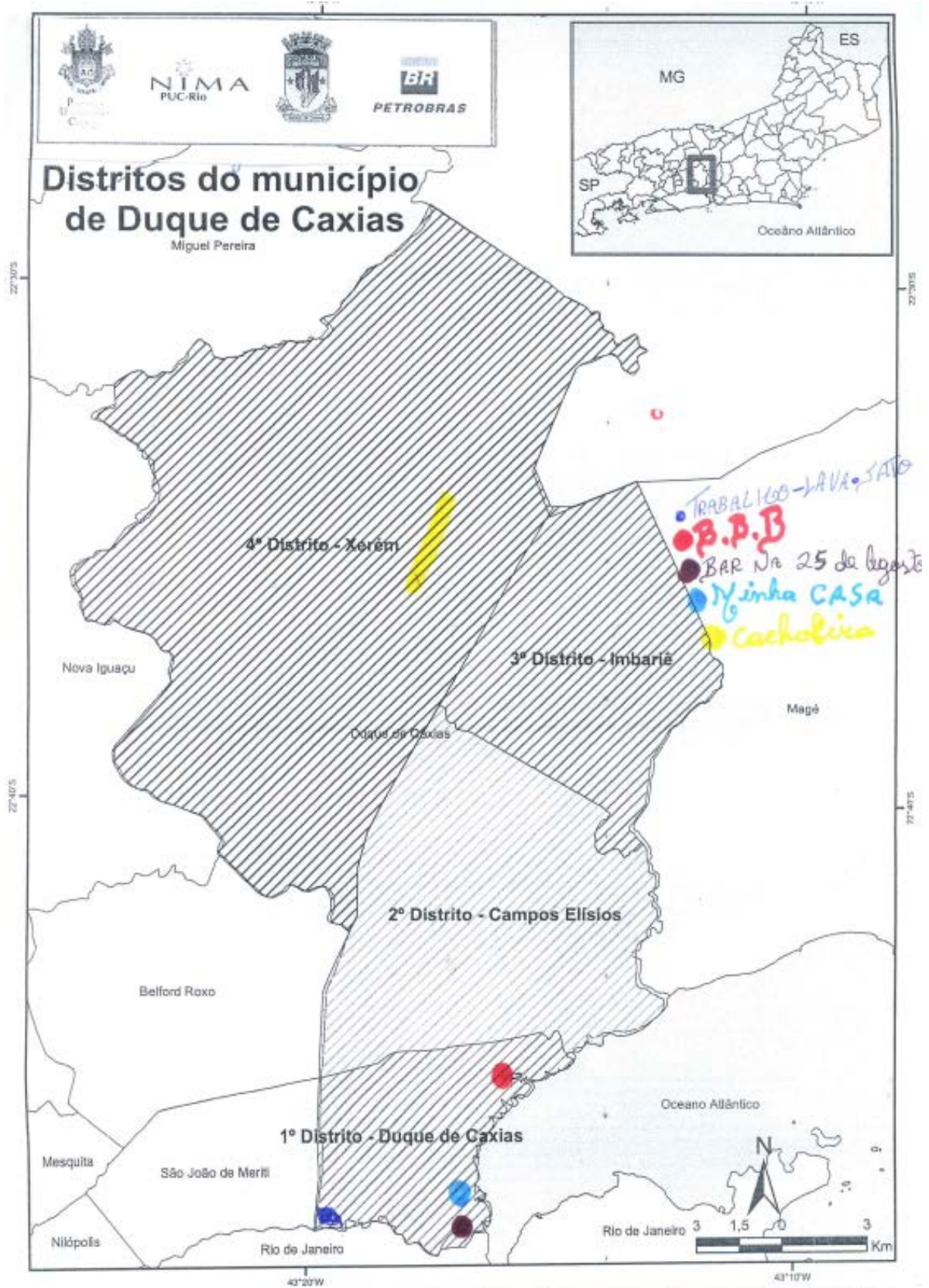
Figura 56 - Mapa do aluno G



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio: 2009.

Figura 57 - Escola 1-Mapa do aluno H



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006. Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio; 2009.

Figura 58 - Escola 1-Mapa do aluno I

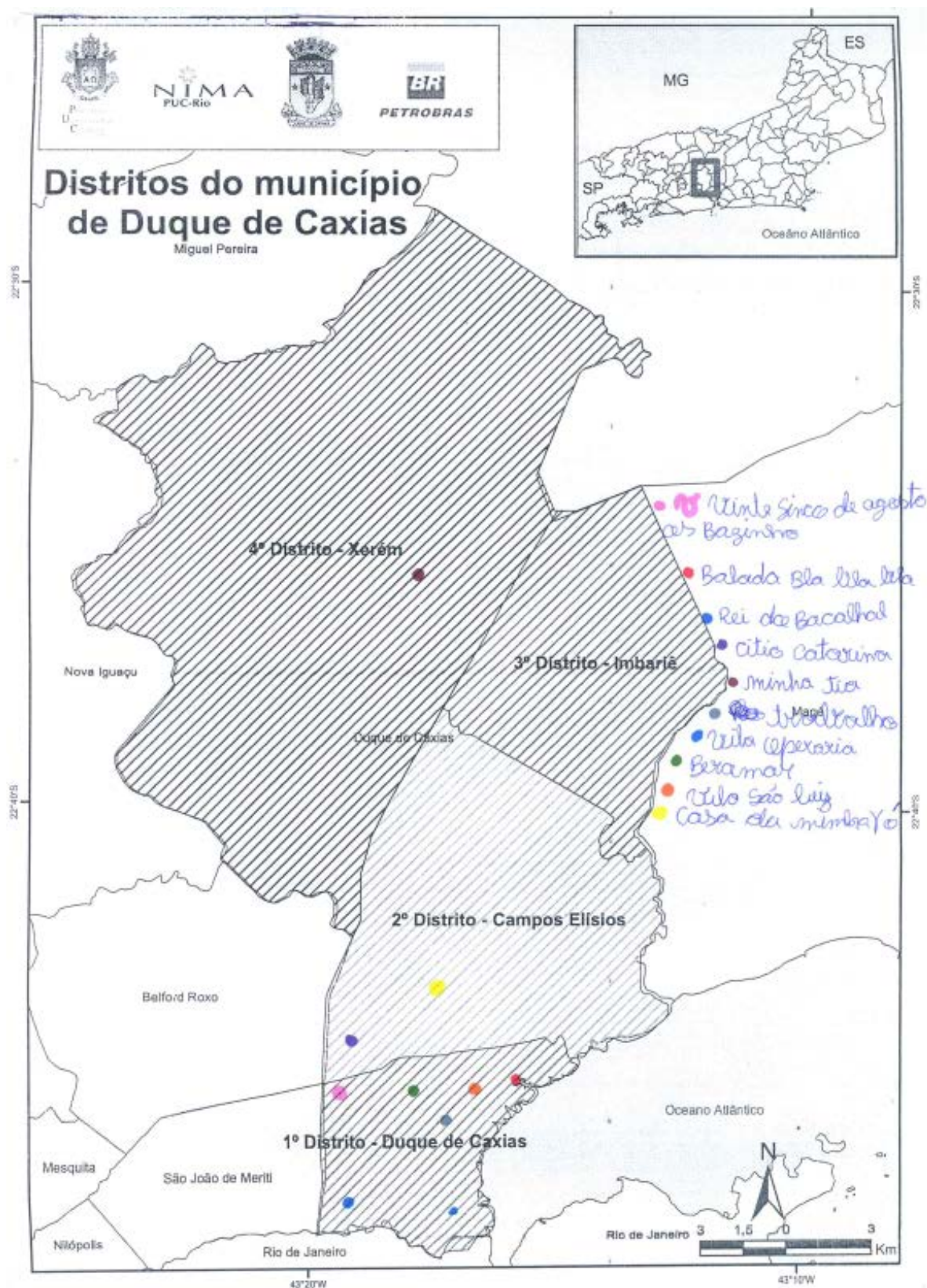
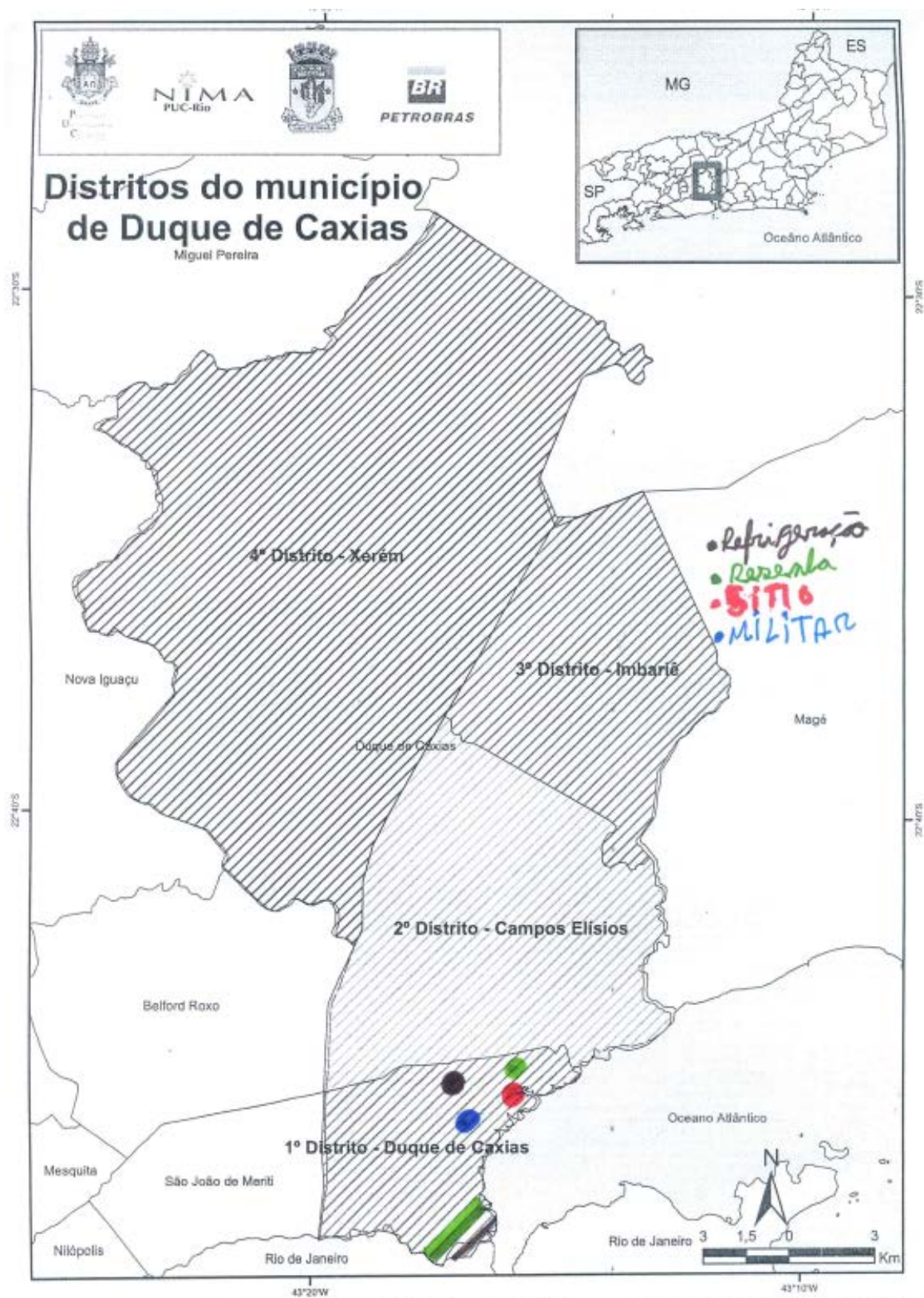


Figura 59 - Escola 1- Mapa do aluno J



Fonte: CIDE: 2002. IBGE: 2000. PDBG: 2000. PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio: 2009.

Durante a execução da atividade, solicitou-se aos alunos que construíssem títulos e legendas para os mapas, entretanto, os mesmos relataram que não sabiam como criar títulos e nem o que significava a palavra legenda, visto que a única legenda que conhecem é a de filme.

Mediante esse relato, foi necessária uma conversa rápida para ilustrar quais são os elementos de um mapa: Título, Orientação, Legenda, Fonte e Escala. Foi explicado também aos alunos, que como o mapa foi construído por eles, classificam-se de mapa mental, por estar numa outra lógica de pensar o conteúdo de cidade/urbano, a partir de suas práticas socioespaciais.

Os alunos ficaram livres para a realização da atividade, por isso, não se atentaram para a criação do título, permanecendo mais empolgados com a criação da legenda, destacando, ainda, que só utilizam “canetinhas” nas aulas de educação artística.

A análise dos mapas foi realizada de forma conjunta. As atividades destacadas foram apontadas pelos estudantes. Nota-se que a maioria delas foi realizada no primeiro distrito.

- a) Bairro 25 de agosto: Conhecido como a “área nobre” da cidade, fica localizado bem próximo ao centro. Nos períodos matutino e vespertino, apresenta-se como um lugar com função social. À noite, essa função é modificada, principalmente por conta dos bares, que são bem conhecidos e frequentados pelo público jovem que fica no entorno da Unigranrio.
- b) Bairro Vila São Luís: Possui muitas praças, que são ponto de encontro dos jovens; além de uma pista de skate. Nos fins de semana, costumam ligar caixas de som. Há casas de show, restaurantes, bares e academias.
- c) Bairro Beira-Mar: Fica localizado bem próximo à Vila Operária e está às margens da Rodovia Washington Luís. É o bairro conhecido pela criação da favela Beira-Mar, pelo Fernandinho Beira-Mar. O bairro apresenta comércio considerável, praças, bares, lanchonetes e escolas.
- d) Vila Operária: Favela localizada no Bairro Parque Felicidade, também conhecida como V.O. Fica na parte de atrás da Escola Municipal Oneres (escola 1), local em que foi realizada a pesquisa. Como área de lazer, existem duas praças bem

frequentadas: uma na entrada da favela, pelo acesso do Cemitério Tanque do Anil, e a outra, no ponto mais alto do morro.

- e) Vila Show: Casa noturna de show, localizada no bairro Vila São Luís.
- f) Rei do Bacalhau: Funciona como restaurante no período diurno e no período da noite atende ao público como casa de show. Localiza-se na Rodovia Washington Luís, no bairro Parque Duque.
- g) Balada Blá Blá Blá ou BBB: Casa noturna de show localizada no bairro Vila São Luís.
- h) Sítios: Área de lazer, com piscinas e churrasqueira, localizada nos quatro distritos.
- i) Cachoeiras: As que foram apontadas estão localizadas no quarto distrito, bairro de Xerém.

De maneira geral, a maioria das atividades apontadas está localizada no 1º distrito. Destacam-se algumas observações fora de Duque de Caxias, como: o aluno C ressaltou a Praia do Flamengo, localizada no Bairro Flamengo, na zona sul, próximo ao centro da cidade do Rio de Janeiro. Destacou também o Município de Magé, como se estivesse localizado no 3º distrito de Duque de Caxias.

O aluno F reconheceu o município de Belford Roxo, apontando que uma das suas atividades é visitar um amigo. E o aluno J destacou a palavra 'militar' no mapa, como uma de suas atividades, porém, não foi possível identificá-la.

### 3.1.2.2 Execução da oficina 2 - Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo

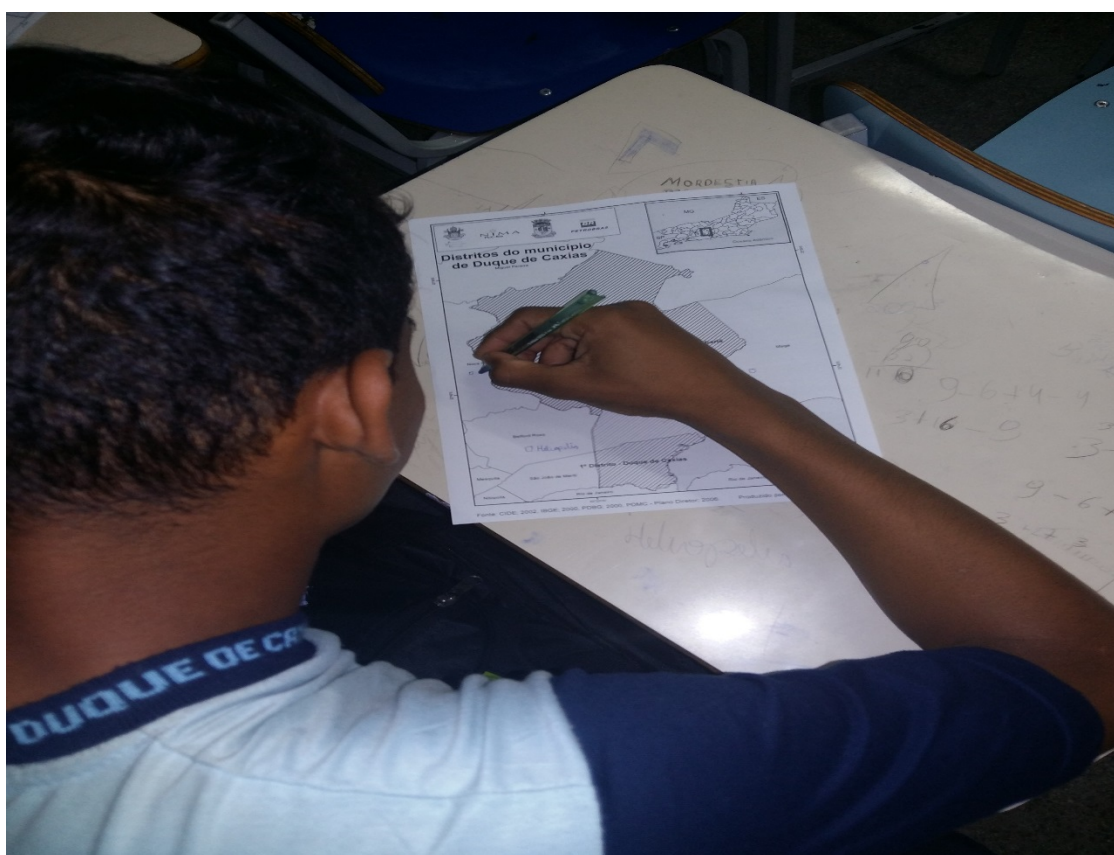
A segunda oficina ocorreu uma semana depois da primeira, no dia 19 de julho de 2017. Nessa semana foi realizada a recuperação, ou seja, os alunos que já tinham obtido notas para se manterem na média não precisavam comparecer à escola, o que prejudicou a presença dos alunos na oficina.



A oficina foi realizada apenas com seis alunos, que já estavam numa sala juntamente com outros alunos de turmas diferentes, mas que são da mesma série, para a realização da aula de matemática. O professor gentilmente cedeu 30 minutos do seu tempo, para que os alunos pudessem participar da oficina, preenchendo o mapa.

Para essa atividade, foi entregue um mapa, sendo solicitado o preenchimento de suas atividades socioespaciais, como mostra a imagem 46.

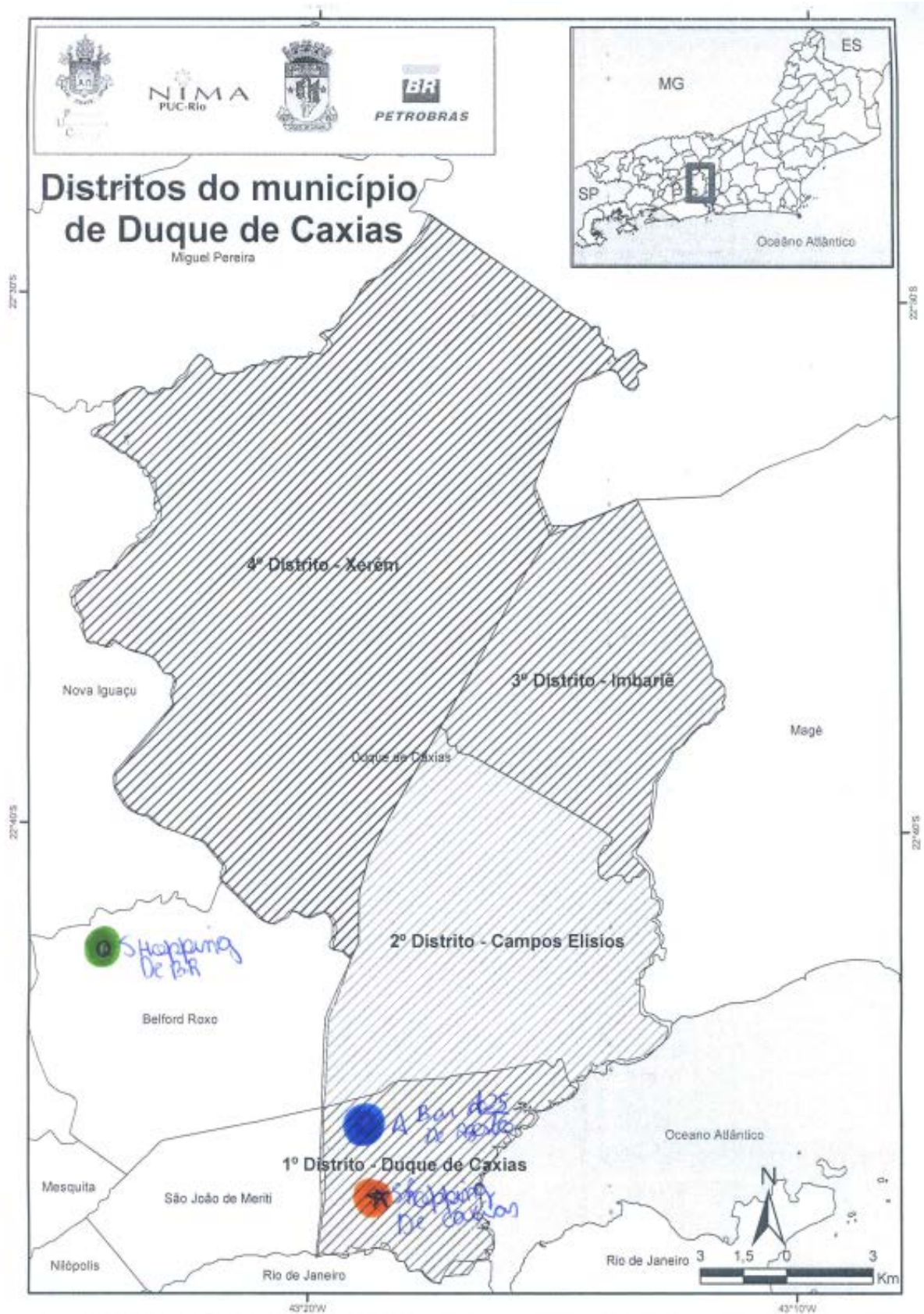
Figura 60 - Aluno da Escola 2 destacando suas práticas socioespaciais no mapa de Duque de Caxias



Fonte: SOUZA (2017)

Para compreender as relações práticas socioespaciais dos alunos, destacam-se os mapas.

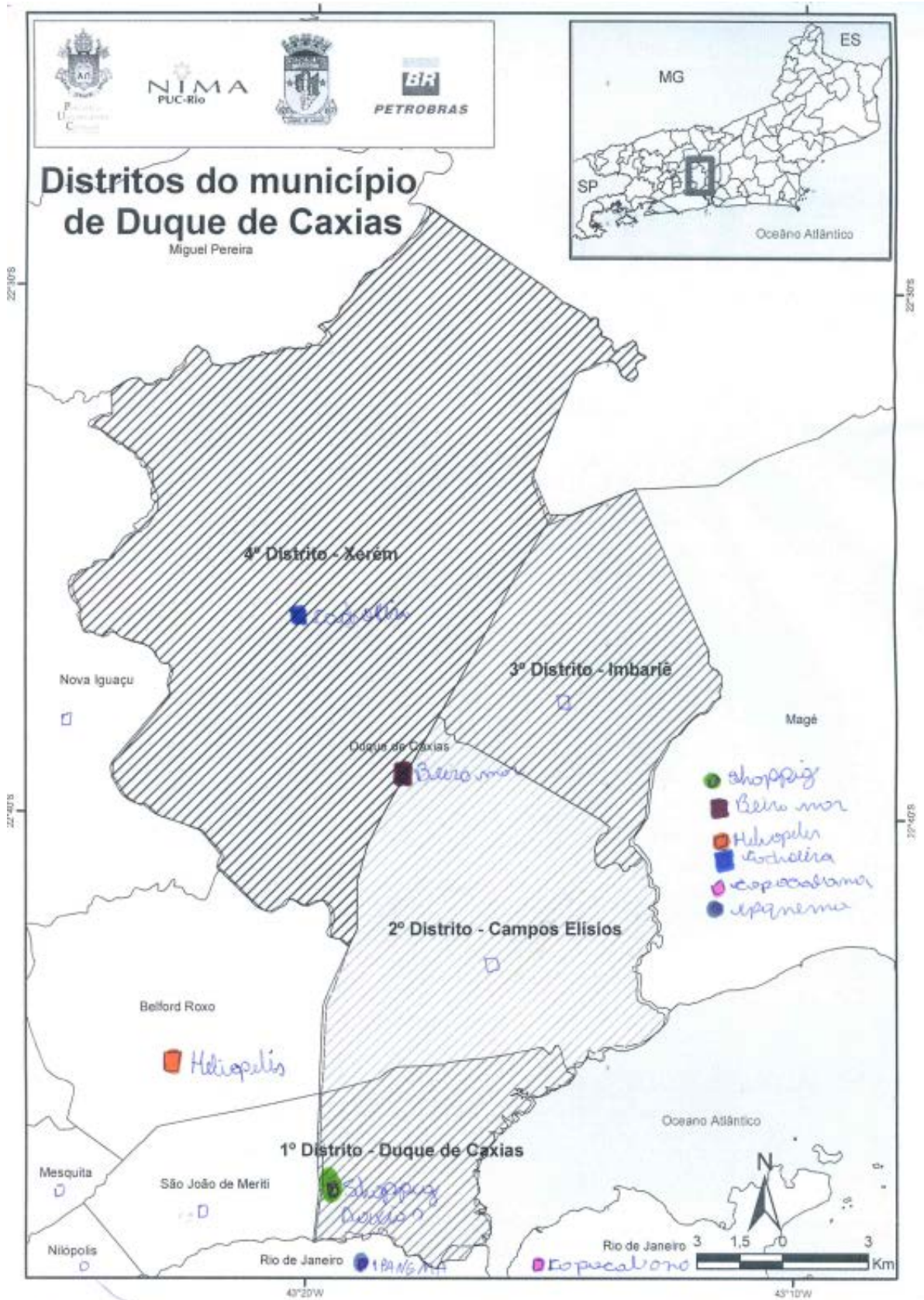
Figura 61 - Escola 2 - Mapa do aluno A



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio; 2009.

Figura 62 - Escola 2-Mapa do aluno B



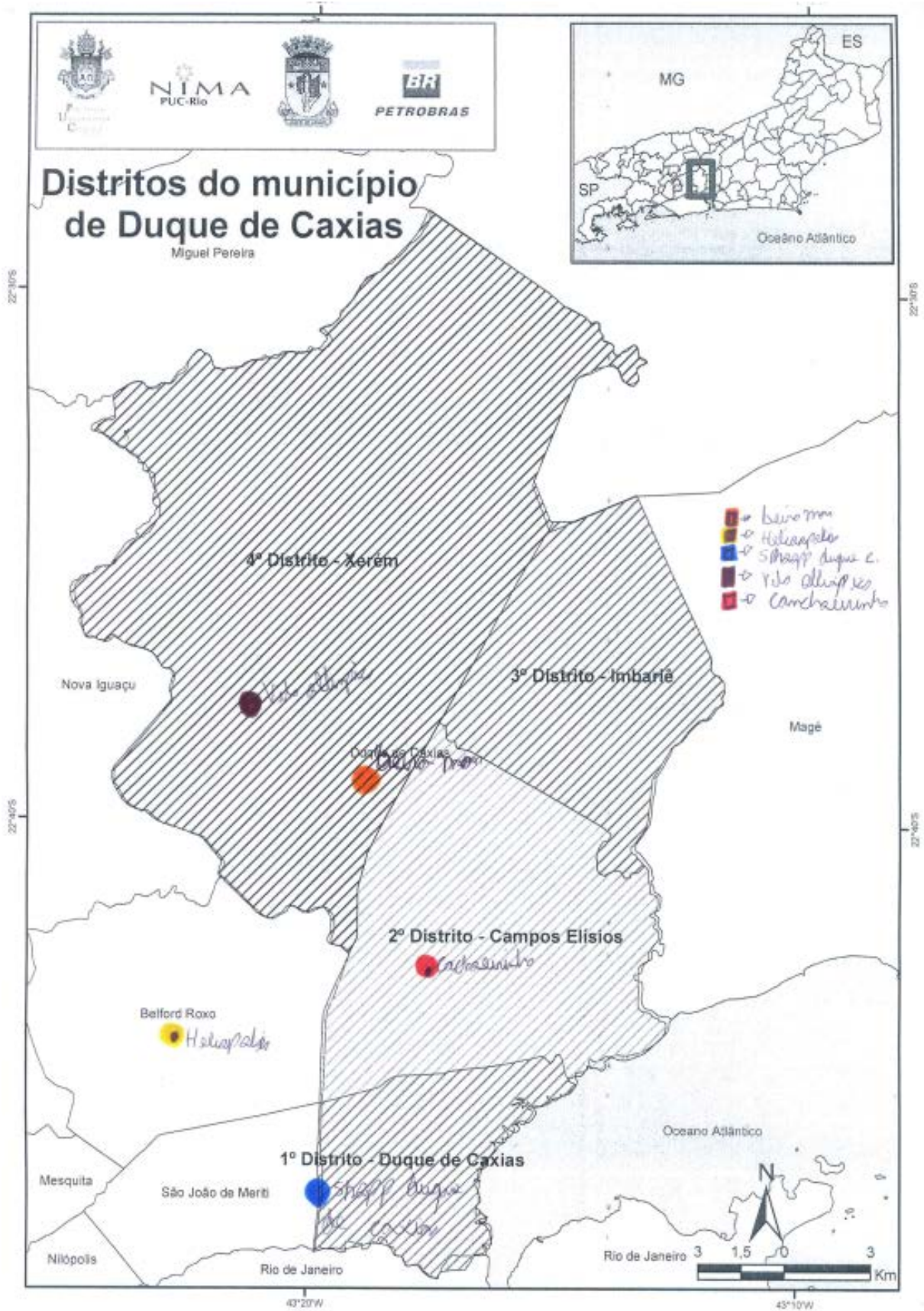
Fonte: CNE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor, 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio; 2009.

Figura 63 - Escola 2 - Mapa do aluno C



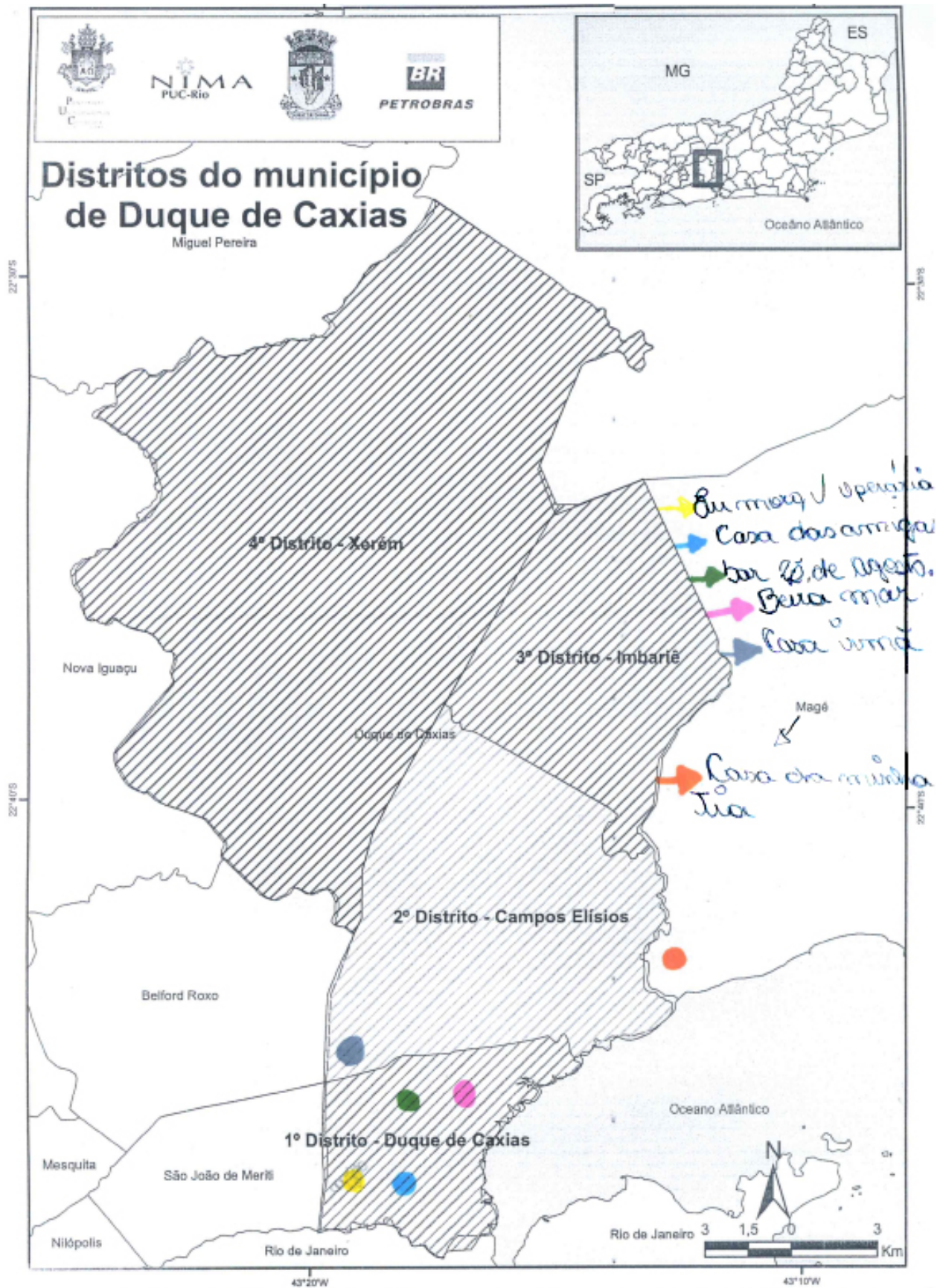
Figura 64 - Escola 2 - Mapa do aluno D



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor, 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio; 2009.

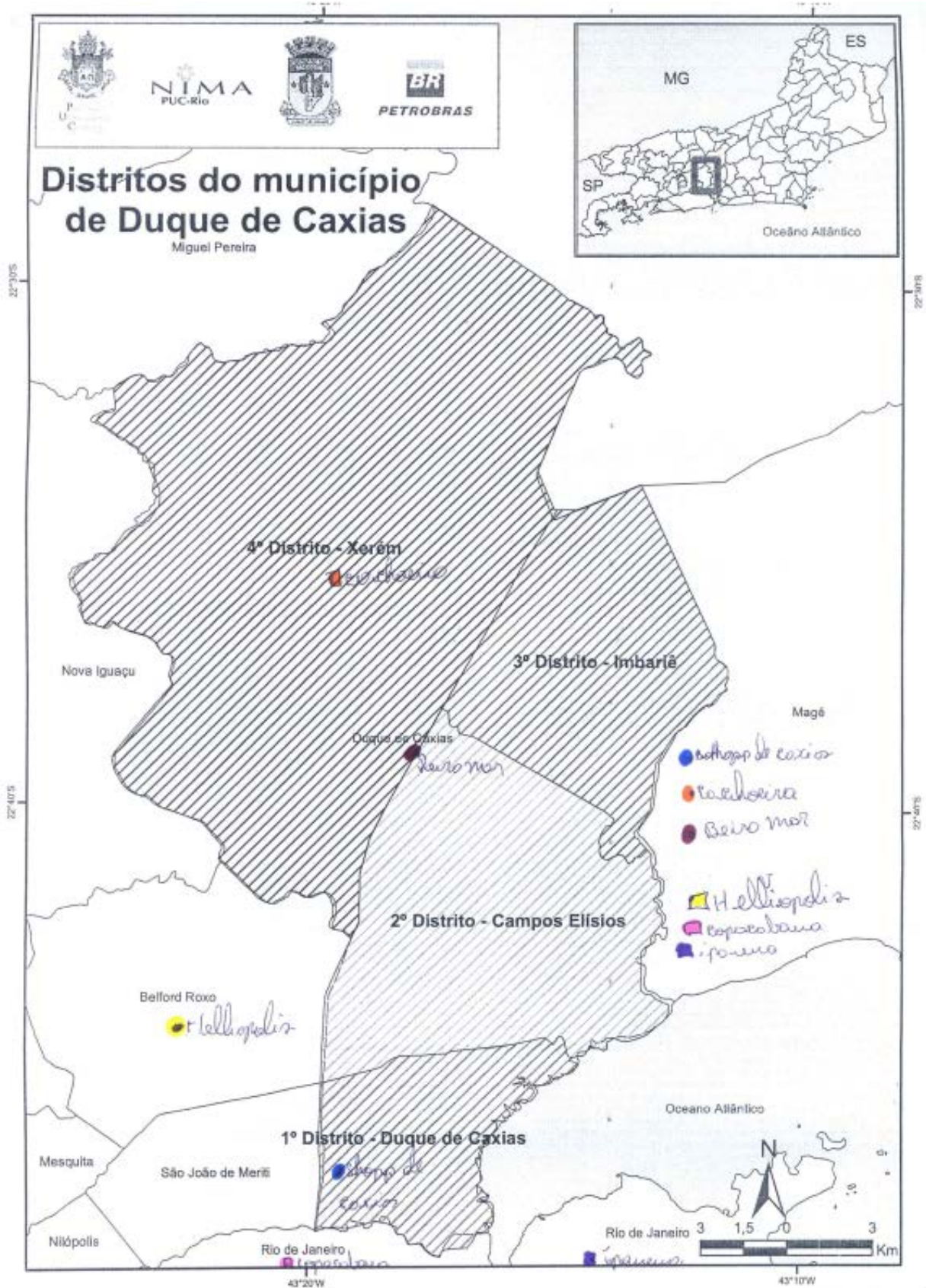
Figura 65 - Escola 2 - Mapa do aluno E



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio; 2009.

Figura 66 - Escola 2 - Mapa do aluno F



Fonte: CIDE; 2002, IBGE; 2000, PDBG; 2000, PDMC - Plano Diretor; 2006.

Produzido por Lab-Gis-PUC-Rio: 2009.

Os alunos da Escola 2 encontraram as mesmas dificuldades em relação à identificação dos elementos de um mapa: Título, Orientação, Legenda, Fonte e Escala. Por esse motivo, foi realizada a mesma dinâmica, ou seja, uma conversa rápida para ilustrar os elementos de um mapa e explicar também que este se classifica como mapa mental, por estar numa outra lógica de pensar o conteúdo de cidade/urbano, a partir de suas práticas socioespaciais, como já foi ressaltado.

Como essa oficina foi executada num tempo inferior (30 minutos) ao da escola 1 (60 minutos), os alunos não tiveram tempo hábil de pensar o título e só construíram as legendas.

As análises dos mapas foram realizadas novamente de forma conjunta, porém, destacam-se as atividades que ainda não foram mencionadas anteriormente:

- a) Caxias Shopping: É o maior shopping da cidade. Fica localizado na Rodovia Washington Luís, ao lado do Rei do bacalhau, no 1º distrito.
- b) Praça da Apoteose: É um lugar com lanchonetes, bares, quadras de esporte, havendo normalmente nos fins de semana som alto dos carros. Localiza-se no bairro Vila São Luís, no 1º distrito.
- c) Estádio Marrentão: O nome oficial é Romário de Souza Faria, conhecido também como Marrentão ou Tamoio. É um estádio de futebol localizado em Xerém, no 4º distrito.
- d) Vila Olímpica: Área destinada à realização de esportes, tendo quadras, campos, vias para corridas e ciclovias. Localiza-se no bairro 25 de agosto, no 1º distrito.
- e) Bairro Heliópolis: É um bairro do município de Belford Roxo, considerado como área nobre. Possui um comércio significativo e uma praça bem ampla, com área de lazer, a qual tem passado atualmente por inúmeras obras de pavimentação e urbanização.

De acordo com as análises, ressaltam-se algumas observações: o aluno A apontou no mapa o Shopping da BR, localizado em Belford Roxo, o qual não foi identificado. Os alunos B e C destacaram no mapa, na divisa do segundo e do terceiro distritos, o bairro Beira Mar; e o aluno D, no quarto distrito. Todavia, as localizações estavam incorretas, pois como já foi ressaltado, o bairro Beira Mar fica no primeiro distrito.

O aluno E destacou a Vila Olímpica no quarto distrito, porém, a vila se encontra localizada no primeiro distrito. O aluno ainda marcou o Município de Magé como parte das suas práticas socioespaciais, onde frequenta a casa da tia.



Os alunos B e F identificaram também Copacabana e Ipanema no mapa na cidade do Rio de Janeiro, como locais também frequentados.

### **3.2 A avaliação do processo de ensino-aprendizagem: As interpretações dos alunos das oficinas apresentadas**

A avaliação final das atividades apresentadas foi através de entrevista. Nesse momento, a pesquisadora buscou coletar informações sobre a participação individual dos alunos que estiveram presentes nas duas oficinas, como forma de perceber a relevância do trabalho desenvolvido e se houve possibilidade de agregar novos conhecimentos.

A partir da avaliação do alunado, foi possível perceber que para a execução de um bom trabalho é necessário que haja um planejamento fundamentado em referenciais teóricos de importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, não se pode descartar a possibilidade de compreensão do público que se pretende atingir, para que as atividades desenvolvidas estejam coerentes com suas respectivas idades. E por fim, trazer temáticas que sejam relevantes para a construção do raciocínio geográfico e crítico da realidade na qual ser encontra inserido.

#### **3.2.1 Leitura das Entrevistas - Escola Municipal Professor Oneres Nunes de Oliveira**

Entrevistaram-se os 10 alunos que participaram das duas oficinas. O primeiro questionamento foi sobre o que o estudante achava de Duque de Caxias e se antes da oficina tinha a mesma opinião.

Observou-se que os estudantes mudaram de opinião sobre a cidade, e a aprender mais sobre ela. Com isso, entendeu-se que as oficinas foram importantes para a reflexão:

Aluno A: “Eu acho a cidade ruim, já tinha essa opinião antes da oficina, mas descobri muitas coisas nessas oficinas sobre Duque de Caxias e Baixada Fluminense.”

Aluno C: “Não gosto de Duque de Caxias, a minha opinião mudou, porque aprendi mais.”

Aluno E: “Está um caos, mudou porque obtive mais conhecimento sobre o lugar onde moro.”

Aluno F: “Nada de bom, meu pensamento mudou, aprendi mais sobre Duque de Caxias.”

Aluno G: “Muito assalto, minha opinião continua a mesma, só que aprendi mais sobre esse lugar que eu moro.”

Aluno H: “Ruim, minha opinião mudou, porque aprendi sobre a minha cidade.”

Aluno I: “Ruim, eu aprendi muito nas oficinas.”

Nota-se que mesmo depois de conhecer mais sobre a cidade, nada mudou para esses estudantes, ou seja, pode-se compreender este fato de duas formas: a primeira, por esses alunos já possuírem senso crítico acerca da sua realidade, e a segunda, por talvez não ter havido entendimento sobre o propósito das oficinas apresentadas.

Aluno B: “Horrível e nada mudou.”

Aluno D: “Não achava nada, mas continuo com a mesma opinião.”

Aluno J: “Horrível, mas nada mudou sobre o que eu já pensava.”

A segunda pergunta foi sobre a importância ou não do que foi apresentado nas oficinas:

Aluno A: “Sim, porque nenhum professor apresenta esse conteúdo sobre cidade.”

Aluno C: “Sim, a maioria das coisas eu não sabia sobre cidade, agora eu sei”

Aluno D: “Sim, porque aprendi sobre o que não sabia, Duque de Caxias e Baixada Fluminense.”

Aluno E: “Sim, muito aprendizado sobre Geografia.”

Aluno F: “Sim, porque conheci mais sobre o que está havendo em Duque de Caxias.”

Aluno G: “Sim, aumentou meu conhecimento.”

Aluno H: “Sim, porque aprendi melhor a matéria de Geografia.”

Aluno I: “Sim, eu não sabia o que era Baixada Fluminense e nem sobre Duque de Caxias.”

A resposta dos alunos mostra o quanto foi relevante apresentar essa temática na escola, pois a maioria apresentou interesse, tirando dúvidas e questionando o fato dessas situações cotidianas não serem discutidas nas aulas.

Aluno B: “Não, porque não.”

Aluno J: “Não, porque não.”

Compreende-se, entretanto, que alguns alunos não vêem a cidade de Duque de Caxias como uma temática importante para discussão.

Em relação à pergunta se o cidadão tem seus direitos garantidos na cidade, as respostas foram as seguintes:

Aluno A: “Não, porque muitas pessoas reclamam e os meios de comunicação mostram que faltam muitas coisas, mas ninguém faz nada.”  
 Aluno B: “Não tem os direitos garantidos.”  
 Aluno C: “Não tem os direitos, falta policiamento, seguranças e escolas.”  
 Aluno D: “Não, porque o prefeito rouba e não cumpre o deve.”  
 Aluno E: “Não, falta segurança.”  
 Aluno F: “Não, falta segurança e mais oportunidades para os caxienses.”  
 Aluno G: “Não, faltam muitas coisas, hospitais e escolas também.”  
 Aluno H: “Não, os impostos são caros e não temos dinheiro para pagar, mas ainda assim, temos roubo dos políticos aqui em Duque de Caxias.”  
 Aluno I: “Não, faltam hospitais e escolas de qualidade.”  
 Aluno J: “Sim, tem.”

Ao analisar as respostas, entendeu-se que nove alunos conseguiram refletir sobre o conceito de direito à cidade, exemplificando o porquê dos direitos não serem garantidos - ausência da segurança, escolas e hospitais de qualidade. O aluno J que respondeu sim, pareceu ainda não ter apreendido o conceito trabalhado.

Quando questionados se a cidade de Duque de Caxias está sendo bem governada e se a mesma dá possibilidades aos moradores de contribuir com suas opiniões, teve-se:

Aluno A: “Não, mas que os moradores podem opinar, mas que tem medo de protestar.”  
 Aluno B: “Não, e não sei explicar.”  
 Aluno C: “Não, essa pergunta é difícil.”  
 Aluno D: “Não, se quiser, só com protestos.”  
 Aluno E: “Não, temos um péssimo governo e não podemos protestar, somos oprimidos.”  
 Aluno F: “Não, mas não adianta fazer nada, não escutam o povo.”  
 Aluno G: “Não, só com manifestações.”  
 Aluno H: “Não, os moradores até podem fazer protestos, mas não vai dá em nada.”  
 Aluno I: “Não, mas também se tiver protesto, a polícia machuca as pessoas.”  
 Aluno J: “Não, só com protestos.”

Os alunos têm vivido e percebido a forma como a cidade de Duque de Caxias vem sendo governada, até mesmo pelas respostas e argumentações. Os mesmos estão presenciando na prática a dificuldade e a luta dos professores em negociar seus direitos com a conjuntura política atual. Durante as oficinas, os alunos se mostraram inconformados com a situação dos profissionais da educação e da saúde, que são as categorias que mais fazem greve em Duque de Caxias.

Na pergunta, “a cidade de Duque de Caxias apresenta serviços (saneamento básico, educação, saúde, entre outros) de qualidade?”, obteve-se:

Aluno A: “Não, mas depende de cada lugar, alguns lugares sim, outros não.”  
 Aluno B: “Não.”  
 Aluno C: “Não, falta tudo.”

Aluno D: “Não, faltam médicos, macas, soros, tudo.”  
 Aluno E: “Não, por isso tem tantas greves.”  
 Aluno F: “Não, faltam postos de saúde, segurança, emergência nos hospitais.”  
 Aluno G: “Não, todos os lugares de Duque de Caxias estão faltando serviços bons.”  
 Aluno H: “Não, falta tudo.”  
 Aluno I: “Não, por culpa do prefeito.”  
 Aluno J: “Não, estamos cada dia mais sem nada.”

Nas oficinas, os alunos afirmaram através das redações e cartas, a ausência dos serviços de qualidade, acrescentando que essas demandas são principalmente na educação, saúde e segurança, e que por conta dessas problemáticas ocorrem as manifestações, protestos, reivindicações e greves.

Em relação ao questionamento se o que fazem no dia a dia é trabalhado nas aulas de Geografia, destacam-se:

Aluno A: “Só as questões de urbanização, porque eu não conheço muito sobre Geografia.”  
 Aluno B: “Algumas coisas, nas ruas e nas paisagens.”  
 Aluno C: “Não.”  
 Aluno D: “Não.”  
 Aluno E: “Não.”  
 Aluno F: “Não.”  
 Aluno G: “Mais ou menos.”  
 Aluno H: “Sim, quando vamos de um lugar para o outro, ir e voltar.”  
 Aluno I: “Não.”  
 Aluno J: “Não.”

Compreende-se, assim, que a disciplina de Geografia lecionada para esses estudantes trabalha os conteúdos curriculares que estão presentes na estrutura da Secretaria de Educação, seguindo o parâmetro do Ensino Fundamental regular.

Por fim, perguntou-se também sobre a experiência de participar das oficinas. Segundo eles:

Aluno A: Legal, aprendi bastante. Coisas que posso explicar a minha família, sempre é bom saber do lugar onde moramos.”  
 Aluno B: “Bom, aprendi coisas diferentes.”  
 Aluno C: “Gostei da forma que aprendi. Também aprendi sobre a cidade.”  
 Aluno D: “Bom.”  
 Aluno E: “Legal, interessante. Aprendi coisas que não sabia sobre a cidade e a Baixada Fluminense.”  
 Aluno F: “Interessante, aprendi coisas sobre a Baixada Fluminense e Duque de Caxias.”  
 Aluno G: “Bom, gostei, foi interessante.”  
 Aluno H: “Legal, porque aprendi sobre Geografia, Baixada Fluminense e Duque de Caxias.”  
 Aluno I: “Mais informação, boa explicação e paciência para ensinar.”  
 Aluno J: “Bom, aumentou os conhecimentos.”

### 3.2.2 Leitura das Entrevistas Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo

A pesquisadora teve a possibilidade de entrevistar 6 alunos nessa escola. A primeira pergunta foi sobre o que os estudantes achavam de Duque de Caxias e se antes da oficina tinha a mesma opinião e por quê. Destacam-se as respostas:

Aluno A: “Sim, não gosto da cidade onde moro.”

Aluno B: “Sim, Duque de Caxias é um lugar bom para morar, tranquilo.”

Aluno C: “Eu acho a cidade boa, sou nascido e criado aqui, já tinha a mesma opinião antes da oficina.”

Aluno D: “Sim, a cidade é boa, só está muito violenta.”

Aluno E: “Não é boa, por conta dos serviços ruim.”

Aluno F: “Eu acho aqui muito perigoso e já tinha essa opinião antes da oficina, não tem segurança.”

Percebem-se algumas diferenças nas respostas, pois os alunos B e C não concordam com o aluno F. Já o aluno D pode ser considerado como a interseção entre as respostas anteriores, ou seja, analisa a cidade como boa, porém, nesse momento se encontra muito violenta. Os alunos A e E não gostam da cidade, tendo o aluno E justificado o motivo.

No questionamento sobre ter achado importante o que foi apresentado nas oficinas e por quê, todos os alunos afirmaram positivamente e as justificativas apresentadas foram:

Aluno A: “Sim, porque mostrou como a nossa cidade está hoje.”

Aluno B: “Sim, porque conhecemos melhor sobre Duque de Caxias e a Baixada Fluminense.”

Aluno C: “Sim, porque aprendi bastante.”

Aluno D: “Sim, porque nós vamos aprendemos mais sobre as pessoas e o acontece onde moramos.”

Aluno E: “Sim, porque chamou a atenção as imagens e a explicação.”

Aluno F: “Sim, porque tratou de assuntos que não são trabalhados nas aulas.”

As respostas dos alunos mostraram que houve aprendizagem, logo, compreende-se que as oficinas foram significativas, trazendo temáticas, como ressalta o aluno F, que não são debatidas nas aulas.

Em relação ao que foi apresentado nas oficinas, perguntou-se se o cidadão tem seus direitos garantidos. Segundo alguns alunos:

Aluno B: “Sim, porque está na lei.”

Aluno C: “Acho que sim.”

Nota-se que as respostas dos alunos parecem estar pautadas nos direitos que são garantidos na lei, pela Constituição Federal, entretanto, não conseguiram perceber esse processo na prática. Pode-se entender também que esses alunos ainda não tenham enfrentado nenhuma dificuldade em seu cotidiano e por esse motivo, expressaram essas respostas.

Aluno A: “Infelizmente não.”

Aluno D: “Não, porque para conquistar alguma coisa tem que lutar.”

Aluno E: “Não, porque não há ajuda para os moradores.”

Aluno F: “Não, falta organização nos serviços básicos e não tem.”

Os alunos conseguiram refletir criticamente a partir do que foi exposto nas oficinas, trazendo opiniões levantadas por eles mesmos nas discussões.

Questionados se a cidade de Duque de Caxias está sendo bem governada e se dá possibilidades aos moradores de contribuir com suas opiniões, os alunos afirmaram que:

Aluno A: “Não. Se for fazer manifestação, pode.”

Aluno B: “Eu não sei responder.”

Aluno D: “Não, muito roubos do nosso dinheiro. Acho que só com protesto”

Aluno E: “Não, está uma bagunça, só se for para rua com faixas.”

Aluno F: “Não sei o que responder.”

Foi notório que os alunos conseguiram perceber e analisar a cidade onde vivem, pois durante as oficinas foram levantadas questões sobre a forma como vem sendo governada Duque de Caxias, e os próprios estudantes apontaram a falta de organização da gestão, bem como dos investimentos nos serviços básicos.

Aluno C: “Está de boa, Não tenho do que reclamar.”

A resposta do aluno C mostra que a forma como a cidade está sendo governada em nada tem afetado o seu cotidiano.

Quando questionados se a cidade de Duque de Caxias apresentava serviços (saneamento básico, educação, saúde, entre outros) de qualidade, os alunos responderam:

Aluno A: “Não. Porque falta reforma na estrutura das escolas, médicos, os rios estão poluídos, tudo ruim.”

Aluno B: “Não, tudo de péssima qualidade, falta iluminação e segurança também.”

Aluno C: “Não falta nada para mim.”

Aluno D: “Não, falta muita coisa para o povo viver bem, asfalto e água limpa principalmente.”

Aluno E: “Não, falta muita coisa.”

Aluno F: “Não sei responder.”

Os alunos A, B, D e E analisaram essas ausências e destacaram que os serviços básicos que deveriam receber maiores investimentos seriam a educação, saúde e segurança. Na pergunta se o que faziam no dia a dia era trabalhado nas aulas de Geografia, eles apontaram que,

Aluno A: “Sim.”

De acordo com as respostas dos alunos, o currículo que é seguido pelos professores provavelmente não apresenta esse tipo de temática, ou seja, não é discutido sobre a cidade dos alunos e suas problemáticas urbanas.

Aluno B: “Não.”

Aluno C: “Não.”

Aluno D: “Não.”

Aluno E: “Não.”

Aluno F: “Não.”

Sobre a experiência de participar das oficinas, os alunos apontaram ter sido positivo. Ressaltam-se três relatos para ilustrar suas opiniões:

Aluno A: “Achei boa, falamos sobre a falta de professores, greves, médicos, segurança, rios poluídos e etc.”

Aluno B: “Sim, achei importante, aprendi mais sobre onde moro e também da Baixada Fluminense.”

Aluno C: “Acho que sim, aprendi um pouco.”

Aluno D: “Achei bom, aprendi sobre a Baixada Fluminense e Duque de Caxias, coisas que ninguém ensina”.

Aluno E: “Achei interessante, pois aprendi mais sobre Duque de Caxias e meus direitos.”

Aluno F: “Achei legal, assuntos que não são comentados nas aulas.”

### 3.2.3 Análise Conjunta das Respostas das Entrevistas das Escolas 1 e 2

Baseando-se na primeira resposta, concluiu-se que o resultado foi favorável. Ademais, a partir do que foi apresentado pelas oficinas, observou-se que a maioria dos alunos entrevistados apresentou mudanças críticas no pensamento em relação ao conhecimento que obtiveram acerca da cidade de Duque de Caxias, apontando que a mesma precisa de melhorias.

No segundo questionamento, os alunos apresentaram satisfação no que foi proposto nas oficinas, expressando que temáticas como Baixada Fluminense e a cidade de Duque de Caxias são importantes para que eles conheçam a realidade local na qual estão inseridos, já que esses assuntos não são tratados nas aulas.

Em relação à terceira pergunta, a maioria dos alunos afirmou que os cidadãos não têm seus direitos garantidos na cidade. Todavia, algumas respostas apontaram o que foi explicado nas oficinas sobre “o direito à cidade”, ou seja, que muitos cidadãos desconhecem seus direitos e que mesmo que existam leis que os contemplem, esse tipo de conhecimento não é acessível a todos. Além disso, os alunos ressaltaram que os serviços básicos não estão funcionando de forma eficaz.

Na quarta questão, a maior parte dos entrevistados reconheceu que a cidade de Duque de Caxias não está sendo bem governada por conta dos serviços básicos precários, e automaticamente já respondeu a questão posterior - se os serviços prestados à população são de qualidade, como educação, saúde, segurança e tantos outros exemplos -.

Todos os alunos disseram que os serviços não estão atendendo de forma precisa à população caxiense; e a maneira que os moradores conseguiram reivindicar seus direitos foi a partir de protestos, manifestações, passeatas e greve, como os professores da rede pública têm feito.

É importante ressaltar que os alunos reconhecem a luta dos professores da rede de ensino, tendo muitos deles ressaltado que não é apenas uma luta salarial, mas por condições de trabalho, pois faltam materiais, infraestrutura, uniforme e outros nas escolas.

A maior parte dos alunos apontou que as suas atividades cotidianas não são trabalhadas em sala de aula. Com isso, retoma-se a questão das práticas socioespaciais, que não estão sendo contempladas nas aulas de Geografia.

A última questão foi sobre a participação na oficina, tendo todos os alunos ressaltado que a realização das atividades foi favorável, e que as temáticas trouxeram conhecimentos, pois até então eram desconhecidas ou pouco trabalhadas.

### **3.3 Análises da pesquisa prática: O que ensinar sobre cidade e urbano: Duque de Caxias**

Ensinar não é uma tarefa fácil, exige dedicação e esforço da parte do educador. A partir das oficinas, concluiu-se que para ensinar é preciso de organização do material que será



utilizado, elaboração dos conteúdos e conceitos presentes na proposta curricular, didática na execução das atividades, de modo que o aluno consiga desenvolver de maneira crítica o pensamento e amplie seus conhecimentos. Como já foi ressaltado anteriormente, é importante que o currículo da EJA de Duque de Caxias sofra uma ruptura, adequando os conteúdos para o público que atende.

A realização dessa pesquisa prática, mesmo tendo sido em duas escolas municipais distintas, apresentou resultados semelhantes. As oficinas foram aplicadas nas turmas de nono ano, do Ensino Fundamental II, e foi notório como muitos alunos apresentaram dificuldade na escrita, na articulação do pensamento; além de problemas de interpretação e pontuação perceptíveis durante a escrita da redação e da carta.

Outro ponto a se destacar a partir do que foi observado e analisado nos resultados dos questionários e das entrevistas, foi que pouco se trabalha a questão da cidade de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense. Durante as oficinas, percebeu-se que os alunos mostraram interesse pelo assunto, tendo dúvidas, e ainda participando ativamente das atividades propostas, incentivados pela aprendizagem significativa. Para Santos, E. (2008),

Nesse sentido, a educação geográfica aí exposta não permite pensar o espaço geográfico como uma totalidade que se faz notar nos lugares, pois não problematiza aspectos estruturais que condicionam a produção do espaço pela sociedade e pouco estimula a reflexão desses aspectos e suas implicações nos espaços e territórios de vida dos estudantes. (SANTOS, E. 2008, p. 153)

Desse modo, não há adaptação dos conteúdos para a EJA e Adultos, os alunos simplesmente assistem aulas sobre os continentes, mas não debatem os problemas da sua própria cidade. Nas aulas, trabalham as regionalizações brasileiras, porém os alunos não compreendem sobre a Baixada Fluminense, a sua localização, o porquê desse nome.

Os alunos estudam a dinâmica populacional brasileira, mas não é trazido para a sala de aula as suas próprias práticas socioespaciais. De acordo com Moreira (2013, s. p.), “Tudo em Geografia começa e se resolve nas práticas espaciais. Em geral, as práticas são atividades que ocorrem no âmbito da relação homem-natureza no momento e na colagem da busca do homem de prover-se de meios de vida”.

Diante disso, é importante trazer as práticas socioespaciais para o interior da Geografia, pois a disciplina pode possibilitar aos alunos discussões acerca das problemáticas enfrentadas em seu cotidiano, que até pouco tempo não eram entendidas como parte do conhecimento geográfico.

Desse modo, por que não estudar o entorno da escola, o rio que os alunos chamam de valão, que quando chove, transborda? Por que não trazer os problemas urbanos da cidade do aluno, isto é, questões sociais, econômicas, culturais, políticas e históricas do espaço vivido do estudante e morador da cidade? Será que dessa forma a construção do pensamento não seria motivada pela aprendizagem significativa?

Logo, se não são trabalhadas as questões da realidade local do aluno da Baixada Fluminense, tampouco se lembra de trazer para a sala de aula as práticas socioespaciais. Os alunos já estão nas aulas no período noturno, exaustos de uma rotina de trabalho e de um trânsito caótico, dos problemas urbanos recorrentes da cidade. Então, por que não estimular uma aprendizagem que tenha significado para a vida cotidiana? Que currículo é esse que não prioriza as práticas socioespaciais, o cotidiano e o lugar dos estudantes?

Compreende-se então, que esse currículo é o teórico, apresentado nesse estudo anteriormente, disponível para os professores da EJA e que provavelmente é seguido, pois apresenta os objetivos da disciplina de Geografia, além das competências voltadas para o Ensino Fundamental II Regular.

O currículo da EJA poderia trabalhar mais conteúdos geográficos significativos para os estudantes, ou seja, que buscassem articular conceitos e temas que promovessem a construção do conhecimento articuladas com as práticas socioespaciais dos mesmos.

Contudo, nota-se na construção do currículo uma matriz por competência que está vinculada as habilidades, isto é, o saber de maneira mais mecanizada. Desta maneira, entende-se que a produção do currículo precisaria se voltar principalmente para os fenômenos, conteúdos e conceitos geográficos que direcionasse a leitura do mundo dos estudantes.

Os conteúdos da disciplina de Geografia devem abarcar temáticas que valorizem o saber da experiência e o espaço vivido, pois essas categorias podem ser importantes pontos de partida para a construção de uma aula conceitual. Para Santos, E. (2008, p. 146): “[...] a escolha e o desenvolvimento do tema gerador a partir do universo temático dos alunos exigem conhecimentos espaciais que relacionem o local ao global, ou seja, impõem uma perspectiva que vê o mundo através da articulação das escalas de análise”.

Contudo, entende-se que há uma contradição nos conteúdos apresentados à EJA, ou seja, uma incoerência na proposta. É necessário reinventar, reinterpretar e reelaborar uma Geografia que seja capaz de abarcar novos conhecimentos para essa modalidade.

Nesse sentido, é importante que haja uma proximidade entre educador e aluno, em que os conteúdos apresentados sejam trazidos de forma mais lúdica e dinâmica, as aulas sejam mais expositivas, com imagens do cotidiano, de modo que debates e discussões sejam

gerados, fazendo com que as formas convencionais de se ensinar Geografia sejam apenas para conteúdos mais teóricos.

Assim, os alunos podem se sentir parte do processo de construção do conhecimento e dessa forma, será possível dinamizar também o que será apresentado para a turma. Uma proposta de atividade diferenciada na EJA, a partir do que foi analisado nas oficinas, possibilitando aos alunos a reflexão, o raciocínio geográfico e discussões, é partir do seu cotidiano e de suas práticas socioespaciais, como um estímulo para a construção do conhecimento e da aprendizagem significativa. De acordo com Couto (2014),

Esta transformação das práticas em saberes e em ciência tem o mesmo significado da passagem da percepção e do saber do espaço vivido, ao discurso teórico do conceito. Neste processo, a percepção expressa diferentes escalas geográficas, na medida em que o espaço vivido é percebido com uma combinação de lugares (residência, escola, local de trabalho, etc), que são articulados em redes; cuja consequência pode ser a transformação da percepção das coisas singulares, em explicação das estruturas de suas relações universais (e vice-versa). (COUTO, 2014, s. p.).

Portanto, refletir acerca do currículo que está sendo proposto para a EJA é fundamental, pois os alunos em muitos momentos da oficina se mostraram interessados em conhecer a sua própria história, e também empolgados por trazer possíveis soluções aos problemas urbanos da cidade, como moradores e estudantes, gerando debates e discussões pertinentes que foram bem aproveitados, inclusive para a inserção de novos conceitos, como direito à cidade e práticas socioespaciais.

O último capítulo apresentará as conceituações teóricas dos conceitos de espaço, produção social do espaço, cidade/urbano e direito à cidade, pautadas nas abordagens dos autores já ressaltados nesse estudo, mas articuladas com as respostas do estudo prático.

## 4 O DIREITO À CIDADE DOS ESTUDANTES DA EJA: A PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO DE DUQUE DE CAXIAS

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

*Paulo Freire*

Neste capítulo será trabalhado a produção social da cidade de Duque de Caxias, enfatizando as relações econômicas e socioambientais presente nesse espaço. Buscou-se trazer primeiramente a conceituação de espaço por Santos (2008) e a análise de como Duque de Caxias vem sendo produzido e reproduzido através das transformações espaciais e temporais.

Citou-se a REDUC e o Arco Metropolitano como exemplos de marcas de um espaço que tem forma e função definida, e, além disso, como as paisagens foram modificadas para atender aos processos de modernização e desenvolvimentismo. Ademais, ressaltou-se a natureza desse contexto, que é alvo de disputas governamentais e espaciais.

Verificou-se também a discussão sobre cidade/urbano e como esse processo de urbanização veio sendo intensificado nas últimas décadas, ocasionando muitos problemas e conflitos. Com relação ao Município de Duque de Caxias, esses problemas foram identificados e percebidos pelos alunos da EJA.

E por fim, apresentou-se como o Ensino de Geografia pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, da criticidade e do direito à cidade, a partir do que os estudantes da EJA vivenciam nas suas práticas socioespaciais em Duque de Caxias.

### 4.1 A produção socioespacial e suas implicações na natureza

O conceito de espaço é estudado por muitos geógrafos. Para esta pesquisa, optou-se por trazer a conceituação defendida por Santos (2008, p.63). Segundo o autor, o espaço é um “conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas

de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história de dá”.

Assim, a organização do espaço parte das relações sociais, em que os sistemas de objetos são as estruturas e dinâmicas presentes nos lugares, e as ações são correspondidas pelas atitudes e comportamentos dos sujeitos nos diferentes arranjos espaciais. Estudar o espaço é, portanto, compreender as relações sociais, econômicas, culturais, políticas e históricas.

As relações espaciais se tornaram ainda mais intensas com as transformações ao longo dos anos. Com a chegada da técnica, da inserção da globalização e da própria mecanização do espaço, as relações se encontravam cada vez mais artificiais. As ações e objetos têm estado integrados, o que faz com que os espaços sejam condicionados, recriando-se e se modificando, o que vai intervir na sua dinâmica e estrutura. Ainda para Santos (1994),

O espaço ganhou uma nova dimensão: a espessura, a profundidade do acontecer graças ao número e diversidade enorme dos objetos, isto é, fixos, de que hoje, é formado e ao número exponencial de ações, isto é, fluxos, que o atravessam. Essa é uma nova dimensão do espaço, uma verdadeira quinta dimensão. (SANTOS, 1994, p. 17).

Refletir sobre fixos e fluxos nos fez compreender que a dinâmica do espaço está sendo modificada, à medida que as relações dos objetos e ações fomentam as questões políticas e econômicas. Um exemplo disso pode ser visto nas cidades, pois é onde se materializam as produções e reproduções espaciais e cotidianas.

As transformações na cidade e no espaço geográfico modificam o meio de vida do homem, seu entorno e sua forma de observar o mundo, pois o lugar vai se adaptando e se moldando ao modernismo.

Durante a execução da oficina, foi perceptível a dificuldade demonstrada pelos educandos em compreender a sua cidade para além dos problemas urbanos, ou seja, quando questionados sobre as transformações da paisagem ao longo dos anos, eles não souberam citar nenhuma que fosse significativa.

Com isso, entendeu-se que as questões referentes à REDUC não são trabalhadas, bem como o Arco Metropolitano ou o Aterro Controlado, temáticas essas que poderiam ser abarcadas baseadas nos conceitos de industrialização, economia, problemas socioambientais, já que são problemas urbanos recorrentes nas cidades.

A própria história da cidade não é discutida com os alunos, por isso há o questionamento se existe aprendizagem significativa no que está sendo trabalhado em sala de

aula. Não seria relevante explicar aos alunos a função do Arco Metropolitano, o porquê da sua inserção, além do fechamento do Aterro ou e a função da REDUC? Questões como essas devem estar no currículo através dos conteúdos, pois é direito do aluno conhecer a sua realidade, a sua cidade, o seu lugar.

Duque de Caxias passou por essa experiência com a inserção da REDUC no ano de 1961, como já foi ressaltado, o que se tornou um marco importante para a cidade, que abrigou a segunda maior refinaria do país. Atualmente, a refinaria continua exercendo sua função e em seu entorno se concentra um polo industrial, com inúmeras funções técnicas.

Para complementar essa ideia, destacou-se o conceito de Santos (1994, p. 20) sobre o meio-técnico-científico-informacional, que “é um meio geográfico onde o território inclui obrigatoriamente ciência, técnica e informação”.

Portanto, o meio-técnico-científico-informacional está presente nos bairros, nas cidades, nos estados, nos países, na vida cotidiana, onde as ações hegemônicas e contra hegemônicas estabelecem relações com os objetos, incentivando uma economia que vai de encontro à produtividade espacial, sem minimizar os impactos negativos gerados à natureza, relacionada ao processo técnico e da circulação de informação, ligada ao discurso moderno.

A ciência, a tecnologia e a informação influenciam a dinâmica do espaço geográfico no processo de produção e reprodução da própria paisagem. Esses espaços geográficos modificados visam a atender sempre os interesses burgueses e de uma sociedade hegemônica, o que estimula o processo de globalização. Ainda para Santos (1994),

Nessas condições, e como resultado da globalização, o próprio espaço se converte num dado da regulação, seja pela horizontalidade (o processo direto da produção), seja pela verticalidade (os processos de circulação). Haveria espaços mais ou menos reativos, mais ou menos dóceis às outras formas de regulação. Estes seriam os “espaços da racionalidade”, cuja constituição é mais marcada pela ciência, pela tecnologia e pela informação, espaços mais abertos à realização da racionalidade dos diversos atores. (SANTOS, 1994, p. 20).

O desenvolvimentismo estabelece relações com a globalização, a reprodução dos lugares, a produção social e a espacial, logo, contradições iniciadas a partir das crises e da própria relação entre Sociedade x Natureza.

Com isso, as transformações se tornam constantes, a fim de revolucionar os diferentes espaços, como por exemplo, as cidades, os países e o mundo em que vivemos, gerando também movimentos desiguais, que permanecem estampados nos mesmos espaços, ou seja, as crises sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais. Para Harvey (2005),

Em cada um desses aspectos, o progresso da acumulação talvez encontre uma barreira que, uma vez atingida, provavelmente precipitará uma crise determinada pela natureza. Como, nas economias capitalistas desenvolvidas, a oferta da força de trabalho, a oferta dos meios de produção e da infra-estrutura, e a estrutura de demanda são todas “produzidas” no modo capitalista de produção, Marx concluiu que o capitalismo tende, ativamente, a produzir algumas das barreiras para o seu próprio desenvolvimento. Isso significa que as crises são endêmicas ao processo capitalista de acumulação. (HARVEY, 2005, p. 43).

Portanto, compreende-se que as crises se manifestam de maneira diferenciada segundo os lugares, pois variam conforme as condições de circulação, produção espacial e produção temporal. As crises acabam sendo enfrentadas a partir das situações propostas pelo próprio sistema capitalista, que pode não apresentar resultados únicos a esse processo desigual de racionalização imposta.

A racionalização geográfica do processo de acumulação e de produção pode ser visualizada na organização e na própria dinâmica das cidades, isto é, nas expansões industriais, na importação e exportação de matéria-prima, em inovações tecnológicas, entre outros. Conforme Harvey (2005, p. 50),

As inovações desse tipo, que, em geral, liberam a produção das fontes locais de poder, permitindo a concentração da produção em grandes aglomerações urbanas, desempenham a mesma função das inovações associadas ao transporte, que servem para anular o espaço pelo tempo. A expansão geográfica e a concentração geográfica são ambas consideradas produtos do mesmo esforço de criar oportunidades para a acumulação do capital. (HARVEY, 2005, p. 50).

Assim, entende-se que as produções urbanas podem modificar as funções da cidade, sejam elas de economia, de logística ou temporal, uma vez que há a expectativa de uma lucratividade ainda maior, então técnicas mais avançadas para a expansão geográfica são utilizadas.

Duque de Caxias está localizado em uma parte da área onde foi construído o Arco Metropolitano, e o discurso para o desenvolvimento da obra foi a modernização e o desafogar do trânsito das outras rodovias. Assim, embora tenha sido investido um grande valor monetário, atualmente a rodovia quase não é utilizada, visto que o número de assaltos tem sido crescente, devido à falta de iluminação e segurança.

Os espaços passam a ter valor, valor de uso, valor de troca, valor monetário e mais uma vez, ressaltar-se as transformações da paisagem. As paisagens são construídas, apropriadas, geram acumulação e quando não apresentam mais serventia ao Estado acabam sendo desapropriadas e destruídas novamente, para serem reorganizadas e recriadas.

Nesse sentido, as paisagens criadas e modificadas são motivos de conflitos, tensões, contradições, não havendo harmonia entre a sociedade, a natureza e a economia. Ainda para Harvey (2005, p. 69): “A sobrevivência do capitalismo é atribuída à capacidade constante de acumulação pelos meios mais fáceis. O caminho da acumulação capitalista seguirá por onde a resistência for mais fraca”.

O discurso do estado não abrange as esferas sociais de modo a auxiliar o desenvolvimento delas, mas sim para explorar e lucrar. Assim, a relação da paisagem com a natureza, além da questão social, permanece sempre em segundo plano, uma vez que as relações econômicas se mostram mais explícitas e coerentes para o capitalismo.

Os conflitos são cada vez mais constantes, o que pode ser entendido como desenvolvimento desigual, que “refere-se não à Geografia do capitalismo, mas também às diferentes taxas de crescimento entre os diferentes setores da economia”, como ressalta Smith (1988, p. 151).

Com isso, entende-se que os conflitos entre as diferentes classes e grupos sociais se tornam cada dia mais complexos, com o sistema capitalista incentivando o crescimento dos setores econômicos, focando nos seus interesses dominantes, fazendo permanecer o pobre com a vida assalariada e na luta trabalhista.

A própria forma como a divisão do trabalho está organizada e se apresenta na sociedade, ilustra as variações de níveis e de condições de desenvolvimento. A divisão do trabalho está proposta a partir da espacialidade, produtividade, concorrência e disputa. A relação de produtividade implica não só na relação do trabalhador (dinâmicas sociais), mas também com os fenômenos naturais. Conforme Smith (1988),

A divisão territorial do trabalho foi, com efeito, fortemente influenciada pela diferenciação natural da Terra, ou mesmo apoiada nelas. Mas com o surgimento ao capitalismo, não foi somente a própria sociedade, mas também a relação da sociedade com a natureza que se revolucionou. A divisão territorial do trabalho libertou-se cada vez mais de suas raízes na natureza, e na medida em que ela sobrevive é apenas mantida por uma nova base material. Certamente, o capitalismo herdou uma divisão territorial do trabalho radicada nas diferenciações naturais e essa divisão territorial se mantém em proporção maior ou menor, mas ela subsiste como um fato – relíquia para os ditames de uma nova sociedade, com um novo conjunto de forças que tendem para a diferenciação das condições e dos níveis de desenvolvimento. Todavia, na medida em que a antiga divisão do trabalho, se mantém somente acontece pelas boas graças do capital. (SMITH, 1988, p. 158).

Ao sistematizar os questionários das oficinas, notou-se que um número bem reduzido de alunos trabalha, porém analisando de forma geral o contexto da EJA, é válido o questionamento de quantos alunos abandonaram os estudos para trabalhar. Historicamente,



sabe-se que foram muitos educandos, por isso, cresce significativamente o número de trabalhadores sem ou com pouca escolaridade. Trata-se de um grande percentual, considerando os analfabetos funcionais. Mais uma vez, a EJA é marcada por processos de desigualdades.

Para esses alunos, o trabalho representa uma conquista, uma vitória, pois estar no mercado de trabalho é a possibilidade do primeiro emprego, da garantia dos seus direitos, da certeza do recebimento do salário para ajudar ou sustentar as suas famílias. Contudo, notou-se que a apropriação da mão de obra e a força produtiva do trabalho representam a conquista de uma riqueza do sistema capitalista, atrelado também à mercantilização da natureza.

A ideia de mercantilização vem sendo produzida a partir do capital, em que a natureza se torna um bem público, que precisa ser direcionado, porém, o que se percebe é que a mesma está direcionada à lucratividade e à intensa exploração. Para Porto-Gonçalves (2006),

Além disso, como já salientamos, privar é tornar um bem escasso, e, assim, numa sociedade que tudo se mercantiliza, um bem só tem valor econômico se é escasso. Assim, é o princípio da escassez, assim como a propriedade privada que comanda a sociedade capitalista e suas teorias liberais de apropriação dos recursos naturais. (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 289).

Portanto, a relação da sociedade com a natureza encontra-se cada vez mais fragmentada, ou seja, criando uma dimensão em que sociedade e natureza são intensamente “propriedade” do capitalismo, a partir do meio-técnico-científico-informacional, das diferentes espacialidades, principalmente nos espaços urbanos, propagando ainda mais o processo de globalização, exclusão, desigualdades e crises.

Ainda é importante ressaltar que Santos (1994) trabalha com a questão do meio natural, e por isso essas discussões em torno da natureza se fazem relevante, uma vez que a produção do espaço se dá pela ação do homem sobre a natureza.

Refletindo a partir das cidades, pode-se compreender que com a inserção do sistema capitalista a natureza também foi sendo modificada e transformada, principalmente por conta da técnica, ou seja, a forma como a cidade se materializa, produz e reproduz, implica no processo natural que envolve diferentes dinâmicas socioambientais.

Como forma de exemplificação da cidade de Duque de Caxias, citou-se a proximidade do Aterro Metropolitano com a Baía de Guanabara, a proliferação da fumaça liberada pelo polo industrial, os desmatamentos na área em que foi construído o Arco Metropolitano, entre outros.

Estas transformações foram fomentadas por um discurso hegemônico ligado à burguesia, num contexto de enaltecimento à economia, atreladas ao suposto discurso de “desenvolvimento” e “modernidade” que configura a natureza.

Muitas áreas e regiões se mostravam em estado de equilíbrio, até o momento em que as intensificações humanas se tornaram mais aparentes, principalmente as relacionadas aos recursos naturais, que estavam em busca da acumulação de capital. Percebe-se, pois, que a tecnificação é um discurso relacionado ao “progresso” que interfere cada vez mais nessa paisagem, transformando-a. Para Ross (2006),

A tecnificação e a sofisticação crescentes dos padrões socioculturais e o aumento demográfico interferem cada vez mais no ambiente natural, e a procura por recursos naturais torna-se mais intensa. Nas regiões em que todo esse processo de desenvolvimento ocorreu, os desequilíbrios entre crescimento econômico e disparidades sociais são menos acentuados, mesmo porque o crescimento de suas populações também se reduziu pelo acentuado decréscimo das taxas de natalidade. O mesmo não ocorreu com as regiões que “importaram o progresso tecnológico”. Nessas áreas de influência, o tecnicismo gerou impactos sociais muito agressivos, contribuindo para um verdadeiro desequilíbrio nas relações sociais, culturais, econômicas e ambientais. Houve rápida modificação nos sistemas de produção com as novas tecnologias. Essas inserções tecnológicas proporcionaram um desenvolvimento econômico que não foi acompanhado do desenvolvimento social e cultural ao mesmo tempo econômico para grande parte da população. (ROSS, 2006, p. 20).

As influências do desenvolvimento econômico e tecnológico marcam mudanças no sistema capitalista a partir da acumulação, produção e reprodução, que privilegiam a classe burguesa e hegemônica. No entanto, não se percebe esses investimentos nas áreas sociais, culturais e ambientais, o que gera consequências negativas para a grande maioria da sociedade.

Abordar essa discussão na sala de aula mostra, por exemplo, que a crescente industrialização e exploração dos recursos energéticos e de matérias-primas, além do consumo desenfreado e a escassez de água, são formas de identificar como a natureza vem sendo deteriorada na cidade.

Basear-se nas cidades possibilita aprofundar as discussões sobre a vida cotidiana, pois os indivíduos produzem e reproduzem um determinado espaço, onde são criadas as percepções e concepções de uma dada localidade, e também são estabelecidas as relações entre as práticas vivenciadas no espaço urbano, baseadas nas produções e reproduções capitalistas. Conforme Lefebvre (2008),

A cidade tradicional tinha, entre outras, essa função de consumo, complementar à produção. Mas a situação mudou: o modo de produção capitalista deve se defender

num front muito mais amplo, mais diversificado e mais complexo, a saber: a reprodução das relações de produção. Essa reprodução das relações de produção não coincide mais com a reprodução dos meios de produção; ela se efetua através da cotidianidade, através dos lazeres e da cultura, através da escola e da universidade, através das extensões e proliferações da cidade antiga, ou seja, através do espaço inteiro. (LEFEBVRE, 2008, p. 47).

A cidade pode ter diversos significados e atingir diferentes sujeitos que vivenciam a mesma localidade, que por esse motivo criam suas próprias histórias, reproduzem os espaços através daqueles que a compreendem e se apropriam das espacialidades. Ou seja, a cidade não é estática e também não representa uma única forma, mas está em constante movimento.

Analisando os relatos dos estudantes de Duque de Caxias a respeito dos problemas urbanos da cidade, se gostavam ou não de onde moravam, e se morariam em outra localidade, concluiu-se que, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, com a violência excessiva, a falta de hospitais e escolas de qualidade, além da ausência de segurança, a maioria dos alunos gosta da cidade e a percebem a partir das suas vivências.

A partir da construção dos mapas mentais, foi possível perceber que a escola é o lugar comum a todos, uma vez que suas vivências, mesmo dentro da cidade e dos bairros, podem ser diferentes, já que os alunos percorrem desde bairros mais periféricos, até lugares mais nobres da cidade. Assim, percebeu-se também que os alunos têm as suas experiências próprias, frequentam diversos lugares e conhecem as “leis” do seu lugar.

Em Duque de Caxias, há bairros marcados por diferentes estigmas, como por exemplo, o Jardim Gramacho, que abriga desde a década de 1970 o Aterro Metropolitano, onde muitos trabalhadores exerciam e ainda exercem a função de catadores de materiais reciclados. Por isso o bairro passou a apresentar uma visão negativa, como o bairro Beira-Mar e a favela da Vila Operária, que foram citados como parte das práticas espaciais de inúmeros alunos que construíram o mapa na oficina.

Já o bairro 25 de agosto, também ressaltado pelos alunos, é conhecido como “área nobre” da cidade devido à concentração de bares, serviços e à presença da Unigranrio, ou seja, apresenta-se como uma localidade com melhor qualidade de vida.

Assim, a cidade tem relação com a vida humana e não deve ser vista como uma espacialidade singular, mas como um espaço de aprendizagem, com características específicas, compreendida através da sua dinâmica, estrutura e função na atualidade e ainda, pelo processo histórico no qual o espaço foi produzido. Para Santos (2004),

Em última análise, a realidade de uma cidade, de um campo cultivado, de uma rua, é a mesma para todos os indivíduos. É a realidade de cada indivíduo que o autoriza e o

leva a ver as coisas sob um ângulo particular. Mas, como um resultado do trabalho humano-um artefato-o espaço guarda seu caráter objetivo durante suas próprias transformações. A base do conhecimento e da interpretação da realidade espacial, não pode, pois, ser encontrada nas sensações ou na percepção. Tal base é falsa. Só através de sua própria produção é que o conhecimento do espaço é atingido. (SANTOS, 2004, p. 161).

A cidade é, portanto, um espaço popular com direito de acesso a todos. Entretanto, a forma como está organizada e estruturada vai de encontro com aquilo que cada sujeito vive e percebe. Para o Ensino de Geografia, estudar a cidade é compreender a sua cotidianidade, com suas experiências. Para Lefebvre (2008),

[...] o direito à cidade refere-se à globalidade assim visada. Não se trata de um direito natural, decerto, nem contratual. Em termos tão “positivos” quanto possível, o mesmo significa direito dos cidadãos cidadãos e dos grupos que eles constituem (sobre a base das relações sociais) de figurar sobre todas as redes e circuitos de comunicação, de informação, de trocas. O que não depende nem de uma ideologia urbanística, nem de uma intervenção arquitetônica, mas de uma realidade ou propriedade essencial do espaço urbano: a centralidade. Não existe uma realidade urbana, afirmamos aqui alhures, sem um centro, sem uma reunião de tudo o que pode nascer no espaço e nele ser produzido, em encontro atual e possível de todos os “objetos” e “sujeitos”. (LEFEBVRE, 2008, p. 31).

Refletindo sobre a organização social e democrática, nota-se que muitos cidadãos ainda desconhecem seus direitos e por esse motivo, não compreendem de maneira crítica as lutas sociais em determinadas situações.

Portanto, a compreensão das relações espaciais e a forma como a cidade se estrutura, a partir das ações que são concebidas nos diferentes espaços urbanos e pelo direito à cidade, possibilita ao Ensino de Geografia uma abordagem relevante do espaço vivido.

#### **4.2 A produção da cidade e do urbano: reflexões teóricas sobre a importância de seu estudo**

O presente subcapítulo tem por finalidade a discussão sobre cidade/urbano e como essa relação pode ser pensada para o Ensino de Geografia de forma representativa. O objetivo é mostrar como a Geografia escolar é capaz de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem reflexivo sobre a produção da cidade de Duque de Caxias.

O processo de urbanização das cidades vem sendo cada vez mais intensificado por questões políticas e econômicas. Refletir sobre o urbano e a cidade, é entender o sujeito como

parte de um processo dinâmico e organizacional do que faz parte. Logo, cabe ao cidadão ter conhecimento da estrutura que lhe cerca.

Analisando o contexto histórico, percebe-se que no final do século XX o processo de urbanização desenfreado ocorreu devido às mudanças econômicas. Com isso, o processo migratório do campo para a cidade se tornou intenso. Desse modo, compreende-se que mudanças significativas foram percebidas em relação às condições sanitárias da vida urbana, diminuindo inclusive as taxas de mortalidade.

Nesse sentido, nota-se que a vida urbana vai sendo modificada a partir da sua cotidianidade e daquilo que é ou não vivenciado materialmente, mas que apresenta relevância para o sujeito, pois a sua realidade influencia nas suas percepções, experiências e no modo de vida.

Inúmeras histórias são contadas e construídas por meio das espacialidades dos indivíduos, inclusive por parte dos estudantes e dos professores, que têm uma leitura e vivem suas histórias pelas transmutações que nela ocorrem ao longo do tempo, por diferentes culturas e classes das que se apropriam dando vida ao espaço urbano, que está em constante movimento. Lefebvre (2001) afirma que,

Desta forma, a cidade é obra, a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção e reprodução dos seres humanos, mais do que uma produção de objetos. A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essas obras nas condições históricas. (LEFEBVRE, 2001, p. 46).

Ao modificar, criar e recriar cidades e diferentes espaços urbanos, surgem novos papéis, novas funções e objetos, e o discurso da modernidade persiste, tornando esses espaços mais dinâmicos, pois toda essa organização parte de agentes que estão com planos e propostas de “melhorar” teoricamente a cidade, o que interfere diretamente na natureza de forma prática, atingindo o espaço urbano.

Por esse motivo, a cidade e o espaço urbano são categorias que devem ser analisadas de forma conjunta. Porém, suas conceituações se apresentam de maneira distinta, em que “a cidade é a forma, é a materialização de determinadas relações sociais, enquanto o espaço urbano é o conteúdo, são as próprias relações sociais que se materializam no espaço” (CAVALCANTI, 2012a, p. 66).

Sendo assim, pensar a cidade no ambiente escolar possibilita a aproximação da vida social e do espaço geográfico dos alunos, de modo que os mesmos possam identificar as suas

práticas socioespaciais a partir da sua leitura de mundo, suas representações e percepções cotidianas.

O espaço urbano se encontra materializado concretamente, estabelecendo as problemáticas cotidianas do cidadão. Por isso, a questão urbana se fundamenta nas necessidades sociais, como o movimento, a mobilidade, o direito à cidade, o valor de uso e troca, a relação da produção do trabalho e do capital, que podem ser observadas no processo das cidades. De acordo com Cavalcanti (2012a),

O espaço urbano é produzido histórica e socialmente. Essa afirmação é recorrente nos estudos urbanos, especialmente na área de Geografia. Essa ideia faz referência ao espaço como componente da produção social em geral, que tem uma lógica resultante da articulação das relações entre diferentes grupos e classes sociais num determinado momento histórico. Sendo o espaço urbano produto social, construído e reconstruído no conjunto de suas relações, o arranjo interno das cidades, produzindo diferentes lugares, tem a ver com a lógica dessas relações. (CAVALCANTI, 2012a, p. 133).

Em outras palavras, o urbano seria o conjunto das materialidades presentes na cidade e na vida cotidiana, que abrange também os sujeitos que nele permeiam a partir da dinâmica, estrutura, conflitos e problemáticas, ligados, por exemplo, às relações socioespaciais, como moradia, esgoto, saneamento básico, iluminação elétrica, transporte e vias públicas.

Há ainda problemas urbanos que têm se tornado cada vez mais constantes, como desemprego, pobreza, violência, fome, miséria e a própria desigualdade social presente num mesmo espaço. Na cidade de Duque de Caxias é possível visualizar esse contexto, uma vez que os problemas citados atingem uma parte significativa da população caxiense.

Nas redações dos alunos, os problemas urbanos mais ressaltados a partir das suas vivências foram a violência e a precariedade da saúde e da educação, uma vez que as escolas estão inseridas em bairros de classe média baixa, onde a maioria dos moradores depende dos serviços de saúde e educação pública. Além disso, os constantes assaltos e mortes vêm aumentando o medo desses estudantes. Por esse motivo as redações foram solicitadas, de modo a compreendermos qual a percepção dos educandos da cidade de Duque de Caxias.

Buscou-se também a relação socioespacial dos estudantes, ou seja, o que é vivenciado por eles, de forma a refletirmos acerca dos significados costurados a partir da sua cotidianidade, construindo assim, suas identidades e representatividades diante da sua rotina. Com isso, entendeu-se que os problemas destacados anteriormente fazem parte da história dos alunos.

De modo geral, a produção do espaço urbano a partir dos processos de globalização, do sistema capitalista e da contemporaneidade foi determinante para implantar projetos e definir localidades nas cidades que vão ou não receber investimentos.

Para o melhor entendimento da vida cotidiana do morador, as ações governamentais públicas e privadas deveriam ser realizadas baseadas nas opiniões e consultas de quem vivencia a efervescência da cidade, daqueles que construíram uma vida num dado lugar.

E a escola pode auxiliar nessa leitura, estimulando os alunos a compreender enquanto sujeitos da cidade, que as ações governamentais afetam diretamente a sua vida e que essas conjunturas podem ser pensadas e debatidas pelo professor, com o intuito de fomentar o discurso crítico nos estudantes.

Uma temática relevante no currículo de Geografia são as transformações urbanas, pois a mesma incentiva a criticidade do aluno e é uma possibilidade do professor trazer os exemplos da própria cidade do educando, englobando, assim, a sua realidade local.

No que diz respeito ao espaço urbano, compreende-se que o mesmo é fragmentado e articulado, ou seja, apresenta diferentes grupos e classes sociais, que estão organizados de forma distinta e possibilitam as reivindicações daqueles que se apropriam desses mesmos espaços, neste caso, os estudantes, que também fazem parte dessa relação de classe e da segregação socioespacial em seus diferentes momentos. Corrêa (1995, p. 9) afirma que: “o espaço da cidade é assim, e também, o cenário e o objeto das lutas sociais, pois estas visam, afinal de contas, o direito à cidade, à cidadania plena e igual para todos”.

A cidade de Duque de Caxias, como já mencionado no capítulo anterior, tem passado por momentos turbulentos, principalmente no cenário da Educação. Muitas são as reivindicações: pagamento do décimo terceiro salário do ano de 2016, melhores condições de trabalho, aumento salarial. Porém, as negociações têm acontecido de forma bem lenta.

Essa luta é um exemplo na prática de que os professores estão empenhados na busca de uma educação digna e de qualidade, e que os alunos precisam conhecer o contexto da situação, de modo a se posicionarem mediante o cenário político do município. Assim, o conceito de direito à cidade se aplica diretamente ao momento vivido pelos moradores de Duque de Caxias, do final de 2016, até o presente momento, junho de 2017. Por isso a importância de abordá-lo na sala de aula.

Entender o direito à cidade é compreender que os cidadãos, logo, os estudantes, devem ter suas garantias pelo Estado, que podem reivindicar suas causas e lutar por condições melhores de vida. Cabe ao sujeito ter esse tipo de conhecimento para colocar essa atividade em prática.

Refletir sobre o direito à cidade é fazer com que os sujeitos se entendam como parte desses espaços, e que podem lutar por melhorias a partir das suas reivindicações, ou seja, que a própria produção do espaço é feita a partir daqueles que a vivenciam e a experienciam, e não somente os que participam da sua gestão. Para Carlos (2013, p. 26), “A cidade também é um campo privilegiado de lutas de classes e movimentos sociais de todas as espécies, que questionam a normatização da cidade e da vida urbana”.

O conceito de direito à cidade também foi trabalhado nas oficinas, porém, nem todos os alunos o conheciam. Um ponto importante a ser destacado, foi citado por eles nas atividades: a questão dos protestos, manifestações e greves, que muitos trabalhadores têm aderido.

Suas argumentações foram as seguintes: “esses trabalhadores estão lutando pelos seus salários e melhores condições de trabalho”, “não têm medicamentos e materiais disponíveis, como os médicos trabalham?”, “os professores não estão vindo trabalhar porque estão sem salários e não têm dinheiro para pagar as suas contas, muito menos para passagem para chegar até a escola”, entre outras falas.

De maneira geral, os alunos compreendem as lutas cotidianas que têm acontecido na cidade, bem como suas causas, inclusive participaram das manifestações nas ruas com os professores, como relataram nas oficinas. Porém, não reconheciam esse direito, ou seja, o direito de lutar por aquilo que eles acreditam. Por isso é relevante incorporar a realidade local do município nas discussões das aulas, possibilitando e construindo esse conhecimento a partir da aprendizagem significativa.

Duque de Caxias tem passado nos últimos anos por momentos difíceis a respeito de questões políticas e econômicas, por isso, muitas são as organizações sindicais (petroleiros, sindical-química, professores, entre tantos outros) e Movimentos Sociais (Movimento Nacional de luta por moradia, Pensar Caxias, etc.), que têm se manifestado por melhorias na cidade.

O Movimento Popular Pensar Caxias<sup>8</sup> é organizado através de um blog que fica disponível em endereço eletrônico e realiza reuniões semanalmente, convidando moradores, pesquisadores e qualquer cidadão que tenha interesse em dialogar sobre a cidade e sua situação.

---

<sup>8</sup> O grupo surgiu em julho de 2009 e faz reunião todas as quartas feiras com líderes sindicais, comunitários, trabalhadores de diversas áreas, entre outros. Realizam palestras com defensores civis, sobre educação, saúde, turismo, meio ambiente, emprego e renda para ilustrar a presente situação no município. Na página eletrônica (<http://blog.pensarcaxias.com.br>) tem a opção de cadastrar dados pessoais e receber informações via e-mail das datas dos encontros, reuniões e palestras.



Durante o preenchimento da última pergunta do questionário - Você conhece algum movimento social em Duque de Caxias? -, alguns alunos perguntaram o que seria movimento social e outros não responderam. De todo modo, a pesquisadora explicou de maneira bem sucinta o que seria, e também deu exemplos de alguns, como o movimento dos trabalhadores sem teto, movimento negro e o movimento feminista, mostrando o motivo de suas causas. A partir disso, os alunos afirmaram não conhecer nenhum movimento social atuante na cidade de Duque de Caxias.

Refletindo sobre a questão, concluiu-se que é relevante trabalhar essa temática nas aulas de Geografia, uma vez que essa disciplina estuda a relação espaço/tempo entre sociedade e natureza, possibilitando o entendimento dos diferentes lugares. Portanto, trabalhar a cidade e os lugares públicos promove a luta de classes para o campo da cotidianidade, manifestando nossos direitos e insatisfações, visto que esses espaços são de encontros e reencontros.

Compreender a cidade é também identificar as atuações governamentais que permeiam esses espaços, onde uma parcela significativa da população se encontra. Cavalcanti (2012, p. 66) afirma que, “A cidade é um espaço geográfico, é um conjunto de objetos e de ações; contudo, ela expressa esse espaço como lugar da existência das pessoas, e não apenas como um arranjo de objetos, tecnicamente orientado”. Ademais, a cidade é um espaço de interesses e investimentos públicos e privados, que produzem, reproduzem e acumulam o capital.

A cidade é o espaço das relações pessoais, das existências, ações e técnicas. Por isso, o Ensino de Geografia pode contribuir para pensar o urbano como uma relação da existência, da diferença, do encontro dos diferentes para a ascensão social, e ainda como um lugar que ensina a refletir sobre o exercício da cidadania. Mas como ensinar sobre o Município de Duque de Caxias? Estimulando conhecimentos prévios dos alunos, suas percepções, suas práticas socioespaciais, ou mesmo o direito à cidade e a luta por melhorias na cidade e nas relações que são construídas a partir da produção social.

Portanto, analisar a cidade nos faz refletir que a produção social do espaço urbano cria diferentes segmentos socioespaciais, ou seja, as atuais cidades mais desenvolvidas se encontram num processo de urbanização mais complexo e técnico, em que os serviços de transporte e comunicação, por exemplo, estão presentes para dar maior continuidade à rede de fluxos.

Os serviços públicos e privados oferecidos na cidade são diferenciados a depender da área, logo, o centro da cidade dispõe de mais recursos e privilégios, ao passo que a periferia muitas vezes encontra acesso restrito ou de baixa qualidade. Para Cavalcanti (2012a),

No “lado” periférico da cidade, morar significa partilhar cotidianamente espaços densamente povoados, não raras vezes violento, instáveis do ponto de vista social e do ponto de vista físico, com elementos de urbanização muito precários, onde a delimitação entre a vida privada e pública, tão comum para outras camadas da sociedade, está comprometida. (CAVALCANTI, 2012a, p. 132).

Portanto, é de suma importância ressaltar que o fato da camada mais pobre da sociedade estar inserida nas áreas periféricas, não significa dizer que foi por escolha, pois dificilmente essas pessoas estariam satisfeitas em colocar a sua vida e a de seus familiares em risco, em localidades insalubres, na beira de encostas, próximos às margens dos rios, entre outros exemplos.

Assim, ainda que se entenda que a moradia faz parte da vida das pessoas, uma vez que estabelece relação de lugar, afetividade e vínculo, pode-se afirmar que uma grande parcela da sociedade acaba ocupando áreas periféricas, muitas vezes em situação de miséria e pobreza, onde há falta de saneamento, entre outros problemas urbanos e sociais, por questão de sobrevivência.

A cidade de Duque de Caxias tem áreas consideradas vulneráveis ambientalmente, onde moram muitos indivíduos que passam por situações de risco. O planejamento urbano da cidade ainda não atingiu essas localidades de forma eficaz, e isso faz com que as moradias permaneçam com estruturas inadequadas.

Outro ponto a ser destacado, é o fato de que os moradores das áreas periféricas, ou seja, os estudantes, seus familiares e demais sujeitos, criam seu próprio mundo, seus laços de afeto, apropriando-se dos lugares para fazer a sua história e suas práticas culturais, com sua própria identidade e com seu próprio lugar. Em sua grande maioria, esses moradores são trabalhadores que não estão envolvidos na vida do tráfico, pelo contrário, são pessoas que têm uma rotina de trabalho na cidade.

Os estudantes da EJA conhecem bem a realidade periférica de acordar cedo, ir trabalhar num transporte público lotado, ficar 8 horas no trabalho, retornar para a casa, enfrentando outra condução lotada e por fim, ir à escola. Muitos estudantes ainda chegam a casa e têm a missão de carregar água, por não haver encanamento, além de conviver com a poluição do ar, a lama e as enchentes nos períodos de chuva. Ainda sim, não desistem da rotina escolar.

Nota-se, por isso, que em uma mesma cidade pode haver serviços de transportes distintos e desiguais, da mesma forma que a acessibilidade e a mobilidade urbanas não atendem a todos da cidade. É nessa perspectiva que a classe popular cria oportunidades e condições necessárias a sua sobrevivência.

Além disso, nota-se com frequência as aparentes desigualdades sociais na cidade, associadas às questões socioespaciais e pela falta de distribuição de serviços que atenda às diferentes camadas sociais. Em Duque de Caxias, essa realidade se faz presente nas paisagens urbanas. Por isso, é importante ressaltar que muitos interesses e decisões que são fomentados pelo poder público e privado, podem afetar a estrutura e a própria dinâmica da cidade, fazendo com que o espaço urbano seja redefinido.

Como consequência, determinadas áreas passaram a ter “novos significados” com as obras de urbanização, porém, esse processo ocorreu a partir dos interesses econômicos e políticos e não para trazer melhores condições à população caxiense. Com isso, identificou-se o processo de gentrificação, que pode ser entendido em poucas palavras, como a maneira de transformar os espaços urbanos em processos de revitalização, substituindo paisagem de caráter popular por espaços geográficos valorizados e de alto custo financeiro, gerando enobrecimento de uma determinada área que antes era vista como periférica.

Um exemplo disso são as construções de casas para serem financiadas pelo governo federal, isto é, alterando a dinâmica local, com a construção de novos empreendimentos comerciais, edifícios, valorizando o bairro e trazendo um “novo público” para essa área. Público esse, que tem condições financeiras favoráveis para consumir e habitar no bairro, dificultando a permanência dos moradores de renda assalariada.

O processo de gentrificação vem aumentando gradativamente na cidade de Duque de Caxias, para enobrecer as áreas que eram desvalorizadas e com isso, o governo passa a crescer economicamente.

Portanto, diferentes agentes sociais estão presentes no espaço urbano, dentre os quais destaca-se o Estado, pois este é um dos organizadores das dinâmicas existentes na cidade, como a produção industrial, latifundiária e imobiliária. Porém, suas ações estão baseadas em argumentos de promoção ao suposto “desenvolvimento”, do qual se destacam interesses políticos e econômicos da classe hegemônica. Para Corrêa (1995),

Esta complexa e variada gama de possibilidades de ação do Estado capitalista não se efetiva ao acaso. Nem se processa de um modo socialmente neutro, como se o Estado fosse uma instituição que governasse de acordo com uma racionalidade fundamentada nos princípios de equilíbrio social, econômico, espacial, pairando acima das classes sociais e de seus conflitos. Sua ação é marcada pelos conflitos de interesses de diferentes membros da sociedade de classes, bem como as alianças entre eles. Tende a privilegiar os interesses daqueles segmentos ou segmentos da classe dominante que, a cada momento, estão no poder. (CORRÊA, 1995, p. 25)

Compreende-se que o Estado tem suas ações próprias e não age de forma neutra, o que nos mostra que existe um jogo de interesse. Normalmente essas ações, que segundo o Estado estão atribuídas a interesses políticos e da classe dominante, acontecem na verdade sem qualquer tipo de consulta à população, o que gera muito conflito e injustiças sociais. Assim, o destino dessas ações pode ser local ou não, a depender do grau de necessidade de transformação e das relações espaciais que forem organizadas nas dinâmicas dos espaços urbanos. Conforme Sposito (2013),

Na escala interurbana, as mesmas distinções são observadas. O capital movimentase por meio das decisões de seus agentes econômicos e políticos, procurando territórios e articulando os pontos das redes e aprofundando as desigualdades das escalas locais ou supranacionais. Do mesmo modo, a força de trabalho tem tido de se deslocar em escalas mais abrangentes, em busca de trabalho clandestino ou não, colocando em confronto culturas, hábitos, práticas socioespaciais, reveladoras de diferenças entre as suas formações socioespaciais, ou seja, entre suas, “histórias” e “Geografias”. (SPOSITO, 2013, p. 132).

Nota-se, assim, que a circulação do capital está, na maioria das vezes, fomentada por ações políticas e econômicas, e que as forças trabalhistas por vezes têm se estendido a localidades mais distantes, de maneira a atender aqueles que precisam sobreviver e criam diariamente suas histórias e identidades nos diferentes arranjos espaciais. Por isso, quando esse processo ganha maior força estatal, as ações governamentais começam a surgir nas cidades, estreitando as relações socioespaciais dos pobres.

Refletir sobre a sociedade nos faz entender também que há diferenças sociais significativamente marcantes no espaço geográfico, uma vez que existem questões de relevância no contexto da cidade, como por exemplo, a habitação (moradia), a qual uma parcela relevante da população não tem acesso, o que ocasiona a busca por áreas periféricas, e o conseqüente aumento do processo de segregação. Mas afinal, o que podemos entender por segregação?

De acordo com Cavalcanti (2012a, p. 69), “A segregação é um processo fundamental da estruturação do espaço intraurbano. Seu estudo é importante para a análise da cidade na sua relação com a cultura, com o exercício da cidadania, com sua vida cotidiana”.

Compreender o processo de segregação espacial, é analisar a forma como a cidade está organizada e quais foram os processos que levaram a essa conjuntura. Para Corrêa (1995),

A segregação é dinâmica, envolvendo espaço e tempo, e este processo de fazer e refazer pode ser mais rápido ou mais lento, de modo que uma fotografia, um padrão espacial, pode permanecer por um longo período de tempo ou mudar rapidamente. A dinâmica da segregação, no entanto, é a própria do capitalismo, não sendo típica da

cidade pré-capitalista, caracterizado por forte imobilismo socioespacial. (CORRÊA, 1995, p. 69).

A segregação socioespacial está ligada aos processos de transformação que as cidades vêm sofrendo por conta do sistema capitalista que influencia essa dinâmica. Os estudantes de Duque de Caxias conhecem bem essa realidade, pois observam tanto moradias do asfalto e mansões luxuosas quanto casas na favela.

Os estudantes de Duque de Caxias conseguiram perceber nitidamente essas diferenciações paisagísticas, marcadas no espaço urbano durante as construções dos mapas mentais. Alguns alunos relataram que preferem frequentar bairros mais populares, próximo das favelas, pois nessas localidades não há roubos e assaltos, ou seja, territórios dominados por tráfico.

Desse modo, diferentes processos sociais e espaciais estão fomentados na cidade. Corrêa (1995) destaca a expressão segregação residencial, que pode ser explicada em breves palavras como divisão social do espaço, ou divisão econômica, além das diferenças marcantes nos tipos de moradias. O autor ressalta ainda que a “[...] segregação residencial [...] é o que define como sendo uma concentração de tipos de população num mesmo território”. (CORRÊA, 1995, p. 59).

Logo, podemos identificar que a segregação residencial está ligada a um tipo de realidade que expressa disparidade espacial e econômica, comparada, por exemplo, à classe hegemônica. A diferença percebida nesse processo é a própria divisão da cidade através das cercas elétricas, altos muros, condomínios luxuosos, entre outros exemplos. Ainda para Corrêa (1995),

A segregação residencial implica necessariamente em separação espacial das diferentes classes sociais fragmentadas. A separação, por sua vez, origina padrões espaciais, ou seja, áreas sociais que emergem da segregação estão dispostas espacialmente, segundo uma certa lógica, e não de modo aleatório. (CORRÊA, 1995, p. 66).

Dessa forma, é possível encontrar realidades distintas de um lado, em que o sujeito é visto como pobre, negro e favelado, e do outro, o rico, branco e do asfalto, que vive em mansões com alto padrão de luxo, e tem a sua volta cercas e câmeras para proteger a sua família de qualquer tipo de violência. Conforme Cavalcanti (2012a),

Esse processo é parte das explicações para o tipo de crescimento urbana brasileira nas últimas décadas, pois o processo de valorização provoca um outro processo, que é o de produção de áreas menos valorizadas, ou se articula a ele. Nesse caso, então, a

segregação de um setor da cidade pelas classes de maior poder aquisitivo é interdependente e contraditória ao processo de segregação das moradias populares, confinadas às áreas menos valorizadas da cidade. (CAVALCANTI, 2012a, p. 138).

A própria classe dominante tem o controle de quais são as áreas “privilegiadas” a serem ocupadas, reforçando o processo de segregação, pois toda a estrutura da cidade está voltada para a questão latifundiária, imobiliária e da própria construção para uma população que pode usufruir desses meios.

Com isso, compreende-se que há processos excludentes de moradia digna e adequada para inúmeros cidadãos que não têm condições aquisitivas favoráveis. Nota-se, portanto, que muitos cidadãos acabam buscando fontes alternativas de acesso à moradia, que possivelmente não será numa área privilegiada da cidade, mas sim em áreas segregadas, periféricas e degradadas, ou mesmo a conhecida favela. Corrêa (1995) afirma que:

É na produção da favela, em terrenos públicos ou privados invadidos, que os grupos sociais excluídos tornam-se, efetivamente, agentes modeladores, produzindo seu próprio espaço, na maioria dos casos independentemente e a despeito dos outros agentes. A produção deste espaço, é antes de mais nada, uma forma de resistência e, ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência. Resistência e sobrevivência às adversidades impostas aos grupos sociais recém-expulsos do campo ou provenientes de áreas urbanas submetidas às operações de renovação, que lutam pelo direito à cidade. (CORRÊA, 1995, p. 30).

Vale ressaltar ainda que os discursos de senso comum são inúmeros, apontando características negativas sobre o morador da favela. Porém, sua casa é fruto de processos de resistência daqueles que tentam sobreviver na difícil vida urbana, que não podem pagar por um conforto maior e estão nesses espaços para construir sua vida.

Observa-se que Duque de Caxias apresenta um número considerado de favelas, nas quais normalmente há confrontos. Quando esses episódios acontecem, o policiamento é imediatamente reforçado no Bairro 25 de Agosto, área nobre da cidade. No diálogo com os alunos sobre o direito à cidade, questões como, “Por que não há segurança em todas as partes da cidade quando há confrontos?” e “Por que o Bairro 25 de agosto é o primeiro a receber proteção?” foram discutidas.

Isso mostra como o processo de segregação espacial está claramente demarcado nas cidades e nos diferentes espaços, separando as pessoas e evitando a convivência e a relação de troca entre os diferentes grupos e classes sociais. Cavalcanti (2012a) afirma que,

De fato, essas grandes cidades se caracterizam espacialmente por esse “dualismo”: de um lado, setores concentrando áreas de elevado padrão urbanísticos, bem equipadas, bem servidas, destinadas às camadas mais ricas da sociedade; de outro,

áreas periféricas, subequipadas, desassistidas, muitas vezes com ausência completa de infraestrutura, onde vive a população mais pobre. De um lado, áreas residenciais amplas, com limites bem estabelecidos, com clara separação entre a casa e os espaços públicos, com equipamentos urbanos articulados; de outro, casas pequenas, casebres, sempre inacabados, provisórios, apertados, à espera de mais de um "puxadinho", dividindo pedaços de terrenos e aos poucos equipamentos (nem sempre legais) com familiares, com "agregados" de família, com vizinhos. A consolidação desse processo tem reforçado a separação entre áreas internamente homogêneas, provocando a segregação das diferentes classes e grupos sociais, impedindo o encontro, a convivência com o outro, com o diferente. Trata-se da perversidade da separação levando ao distanciamento entre esses diferentes. (CAVALCANTI, 2012a, p. 130).

O processo de resistência, de apropriação e da utilização de espaços inadequados, corresponde à possível solução de um problema urbano presente nas cidades. Ocupar áreas distantes do centro das cidades dificulta o acesso ao trabalho, à escola e a situações cotidianas, além das longas horas no engarrafamento, isto é, uma luta diária pelo direito ao acesso.

Ao longo das oficinas, os alunos trouxeram variados exemplos de como a vida na cidade de Duque de Caxias é marcada por processos excludentes, ou seja, dificuldades para conseguir vagas nos hospitais e escolas, transportes públicos com passagens caras, os constantes problemas por falta de água e iluminação em algumas localidades, ausência de saneamento básico a todos e o medo de percorrer a cidade devido à falta de segurança.

Diante disso, mostra-se importante trazer esse contexto para o ambiente escolar, a partir do Ensino de Geografia e das discussões com os alunos acerca do que seria o direito à cidade, apresentando a realidade cotidiana presente nela, os processos de resistência e os aluguéis abusivos, ou seja, conceitos que muitas vezes os alunos não conseguem compreender devido à falta de debate na sala de aula.

É importante ressaltar que a especulação imobiliária também vem ocorrendo com maior abrangência nos últimos anos. Empresas públicas e privadas têm investido nesses novos empreendimentos, como forma de "urbanizar" e "embelezar" diferentes áreas das cidades. Muitos investimentos que essas localidades acabam sofrendo, podem gerar a expulsão de famílias, a remoção de áreas ambientais, entre outras questões, tudo para a construção de novos projetos desenvolvimentistas. Rolnik (2012) afirma que,

A liberação de terra bem localizada para empreendimentos e grandes negócios através das remoções forçadas ou da aplicação de instrumentos que constam no Estatuto da Cidade (como a Concessão Urbanística) são efeitos já visíveis dessas práticas: uma gestão do solo urbano desenhada para explorar ao máximo as possibilidades de sua valorização. As conquistas no campo da legalidade e do direito à cidade, fruto, sobretudo, da luta da população de menor renda, são ignoradas e tratadas de maneira ambígua e discricionária. No caso de comunidades removidas, o direito à posse e à moradia digna são convenientemente relegados à uma condição

secundária em função da equação da lucratividade dos projetos de intervenção urbanística. (ROLNIK, 2012, p. 101).

Portanto, observa-se muitas vezes que acontecem ações que levam a uma “renovação urbana”, isto é, o Estado, a partir de seus interesses, viabiliza a “remoção” da classe subalterna para dar lugar aos seus propósitos, e o que percebemos é que essas ações são carregadas de desumanidade, não levando em consideração os vínculos e os laços de afetividade que foram construídos ao longo do tempo por essas pessoas.

Os próprios questionamentos da vida urbana que perpassam os diferentes movimentos sociais e a luta de classes, são contra a lógica dominante que tenta homogeneizar os espaços, através de interesses econômicos. Assim, as insatisfações são expressas a partir de conjunturas muitas vezes contraditórias e políticas, organizadas para a classe subalterna.

De acordo com Lefebvre (1999, p. 14), “A cidade se escreve, nos seus muros, nas suas ruas. Mas essa escrita nunca acaba. O livro não se completa e contém muitas páginas em branco, ou rasgadas. Trata-se apenas de um borrador, mais rabiscado que escrito”.

Compreende-se, assim, que a cidade está associada à vida humana, e é onde o espaço geográfico se configura, se transforma e modifica as relações interpessoais. Em outras palavras, a cidade deve ser vista como um espaço de aprendizagem, pois possui características específicas que podem ser compreendidas através da sua dinâmica, estrutura e função na atualidade, e ainda em seu processo histórico no qual o espaço foi produzido. Para Santos (2008),

Com a modernização contemporânea, todos os lugares se mundializam. Mas há lugares globais simples e lugares globais complexos. Nos primeiros apenas alguns vetores da modernidade atual se instalam. Nos lugares complexos, que geralmente coincidem com as metrópoles, há profusão de vetores: desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas, até os que a elas se opõem. São vetores de todas as ordens, buscando finalidades diversas, às vezes externas, mas entrelaçadas pelo espaço comum. Por isso a cidade grande é enorme espaço banal, o mais significativo dos lugares. Todos os capitais, todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem aí se instalar, conviver, prosperar. Nos tempos de hoje, a cidade grande é o espaço onde os fracos podem subsistir. (SANTOS, 2008, p. 322).

A cidade também é o espaço das relações de troca, técnicas; enfim, o espaço onde as relações acumulativas e capitalistas ocorrem a partir das relações econômicas e políticas. Segundo Rolnik (2012),

Não se pode negar a importância do crescimento econômico, da geração de empregos e da valorização do salário, mas se não houver uma política de enfrentamento da lógica corporativa e patrimonialista de gestão de cidades e também



um fortalecimento da regulação pública sobre o território, é muito provável que esses ganhos se tornem perdas no futuro. Nesse sentido, os princípios da reforma urbana enunciados na constituição devem ser reafirmados. Mas não resta dúvida de que não se trata de aplicar um ordenamento jurídico pura e simplesmente sem repensar o sistema político, de financiamento, planejamento e gestão do território que definem estas questões no âmbito do Estado brasileiro. (ROLNIK, 2012, p. 102).

A cidade e o espaço urbano são lugares de formação, educação e da própria produção, pois todas as suas espacialidades se encontram baseadas em suas práticas cotidianas, de ir e vir, do trabalho, da escola e da vida como um todo.

Trazer essa temática sobre a cidade de Duque de Caxias para os estudantes da EJA, apresentou-se como uma nova possibilidade de refletir sobre os seus problemas urbanos cotidianos. Nas oficinas, por exemplo, os alunos demonstram compreender que o seu conhecimento prático da cidade auxilia na construção reflexiva da sua realidade.

A compreensão da cidade e do urbano tem relação com a formação do cidadão, se entendida como parte dos princípios democráticos. Assim, forma-se esses indivíduos para a vida urbana, possibilitando a eles a experiência da problematização cotidiana dos conflitos socioespaciais, de modo a construir conhecimentos críticos e instrumentalizadores, como por exemplo, o direito à cidade.

Portanto, discutir a ideia de cidade e de espaço urbano é compreender a produção social do espaço, isto é, a forma como os diferentes espaços interagem, como a sociedade se comporta mediante as transformações ocorridas da cidade, diante das ações institucionais e/ou de empresas públicas e privadas, e além disso, como é possível ter pensamento crítico em relação ao direito à cidade nesse contexto social, econômico e político, inclusive no Ensino de Geografia.

Estudar o espaço urbano e a cidade é possibilitar uma aprendizagem que tenha significado para o aluno, trazendo as suas experiências e o seu cotidiano. Por isso, no subcapítulo posterior, apresenta-se como a Geografia escolar pode proporcionar o conhecimento da cidade de Duque de Caxias como espaço das relações espaciais para o ensino.

### **4.3 A Geografia Escolar e o Ensino da Cidade e do Urbano: do direito à cidade à prática socioespacial de Duque de Caxias**

A Geografia escolar ainda enfrenta grandes dificuldades nas salas de aula, pois aparece como uma disciplina distante da realidade do aluno, mesmo sendo ela a que estuda o espaço construído pelas relações sociais e espaciais, das quais os homens são os agentes principais, ou seja, hegemônicos ou não, os professores, os alunos e a comunidade escolar fazem parte da construção desse espaço geográfico.

Assim, a disciplina de Geografia auxilia na análise da espacialidade e na formação intelectual do educando, na medida em que possibilita e desenvolve o raciocínio do pensamento crítico e espacial. De acordo com Cavalcanti (2013),

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura espacial fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço. O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço. (CAVALCANTI, 2013, p. 11).

As discussões teóricas podem estar atreladas às representações e percepções do que os alunos vivenciam e experimentam, e igualmente servir como um ponto de partida através dos debates e discussões, avançando para os conceitos científicos geográficos.

A partir dessa concepção, é relevante saber relacionar, identificar, analisar e aplicar os conceitos a situações cotidianas, para que essas categorias tenham significados e importância na disciplina de Geografia.

A construção crítica do pensamento geográfico pode facilitar o desenvolvimento de um pensamento mais complexo nos educandos, reelaborando e dinamizando as suas relações espaciais, possibilitando a ampliação posterior das questões locais-globais, a construção de novas estratégias para elaborar e analisar os conceitos científicos, além da dinamização do processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecer os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos é uma forma de valorização, incentivo e estímulo, ou seja, mostra que o educando é capaz de problematizar conceitos. Além disso, essa prática fortalece a capacidade de raciocinar e de aprender, de

apontar que as situações cotidianas ilustram e facilitam a construção do conhecimento. Logo, a educação geográfica possibilita essa interface.

Por meio da educação geográfica é possível pensar os fenômenos para a construção da leitura espacial crítica dos alunos didaticamente, de maneira que eles tenham direito a compreender a cidade em que vivem e que nela podem habitar, pois ao reconhecer o seu espaço, as suas relações sociais e a importância da sua prática socioespacial, possivelmente será construído um raciocínio crítico. Como ressalta Sacramento; Souza (2016, p.18), “Pensar a produção social da cidade como um conteúdo para ensinar Geografia, é promover a compreensão das bases do lugar vivido por meio das práticas socioespaciais”.

A leitura geográfica parte do reconhecimento do cotidiano do aluno, do seu direito enquanto cidadão, morador e estudante, de se entender como a parte do processo de construção do seu espaço vivido. Para Sacramento; Souza (2016, p.13): “Dessa forma, o ensino de Geografia está estritamente ligado à formação da cidadania, pois constrói e reconstrói conhecimentos, capacitando os alunos a terem uma noção do mundo em que vivem e uma das instâncias formadoras da cidadania são suas práticas cotidianas.”

As práticas socioespaciais são componentes importantes para compreender o modo de vida dos alunos, suas representações e sua identidade. Para Cavalcanti (2015, p. 15), estes “Circulam pela cidade frequentemente de ônibus e a pé, o que impõe um limite definido para essa circulação, tornando seu conhecimento empírico e mobilidade restritos, no que se refere ao espaço urbano em que vivem”.

A proposta da segunda oficina, na qual os educandos construíram os mapas a partir das suas práticas, teve como objetivo analisar a circulação e as atividades realizadas na cidade de Duque de Caxias. Como resultado, percebeu-se que a maior parte das práticas está contida no primeiro distrito, com a vivência nos bairros mais citados, Vila São Luís, Beira-Mar e a favela da Vila Operária.

Estudar questões relacionadas à cidade e ao espaço urbano é possibilitar o conhecimento sobre o que é ser cidadão, abordando a prática de exercícios conscientes, o que representa a cidadania e a luta por direitos individuais e coletivos. Além disso, também a prática socioespacial é de suma importância para a construção do pensamento reflexivo.

Refletir acerca da produção social do espaço, faz-nos compreender o quanto essa temática é relevante e deve ser discutida no ambiente escolar. A disciplina de Geografia favorece nesse quesito, pois abrange o ensino da cidade e do urbano, a partir da compreensão dos diferentes espaços, ou seja, estudar o lugar que tem relação com o espaço vivido, nada mais é do que se reconhecer na cidade através das práticas socioespaciais.

Nessa perceptiva, é correto afirmar que a ciência geográfica pode contribuir para que o estudo da cidade seja analisado criticamente, estabelecendo relações entre as práticas vivenciadas no espaço urbano. O estudo da cidade também possibilita fazer o confronto entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, que é adquirido através do Ensino de Geografia. Para Cavalcanti (2015),

A primeira espacialidade experimentada pelo jovem na constituição de sua vida é o próprio corpo. Com efeito, observa-se em suas práticas que eles utilizam seu corpo para se apropriarem, por exemplo, da cidade, ou seja, para ocupar seus lugares e neles imprimirem suas marcas, produzirem seus territórios. (CAVALCANTI, 2015, p. 19).

Com isso, entende-se que o educando se movimenta na cidade de modo a ir e vir, por isso, criam-se laços de afetividade, os indivíduos escrevem suas histórias a partir daquilo que vivem, da movimentação do corpo pela cidade, formando suas percepções e identidades através das vivências espaciais.

O espaço geográfico abrange a dimensão da vida, dos lugares e do cotidiano, e as práticas socioespaciais nos permitem ter um olhar mais aguçado, inclusive para a produção social, para o que vem sendo construído, modificado e alterado nos diferentes arranjos espaciais.

O processo de urbanização de muitas cidades tem se tornado cada vez mais intenso. Assim, os próprios elementos que caracterizam esse processo: sua dinâmica, estrutura e organização, são relevantes para o entendimento da produção social do espaço e para possíveis mudanças no cotidiano.

A relação do urbano e da cidade com a produção do espaço é bastante contraditória, pois o sistema capitalista não só incentiva como estimula a disputa dos arranjos espaciais, fazendo com que o processo de segregação seja ainda mais aparente, tornando inclusive a natureza refém desse sistema.

Diante de todos os desacordos e do contexto neoliberal, a escola enquanto ambiente de construção de conhecimento e troca de saberes, apresenta-se como um local propício à realização desse tipo reflexão. E a Geografia escolar pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de ler e interpretar a realidade de forma crítica, atribuindo também às relações de produção e das espacialidades.

Conforme Morais e Cavalcanti (2011, p. 29): “Há, pois, diferentes lugares para se encaminhar o debate sobre o espaço urbano, a cidade e suas demandas. A escola é um desses lugares. À Geografia escolar cumpre a tarefa de tratá-lo a partir de sua espacialidade”.

Durante o preenchimento dos questionários nas oficinas, uma parcela considerável dos alunos disse que não gostava de Geografia. A partir disso, indagou-se: será que esses alunos compreendem o que a Geografia estuda, ou seja, a finalidade dessa disciplina no contexto escolar?

A Geografia é uma disciplina que tem por objetivo o estudo do espaço, não um espaço vazio, mas um lugar das relações sociais, do vívido e dinâmico, que precisa ser compreendido. Por esse motivo, entende-se que o estudo da cidade é de suma relevância, pois contribui para o reconhecimento da realidade concreta. Castellar (2011) afirma que,

Ao centrar o estudo da cidade como lugar de vivência, entendemos ser possível estabelecer as bases para a compreensão de aspectos significativos da realidade do ensino e aprendizagem de Geografia. Além do estudo sobre o lugar, que é fundamental para percebermos o cotidiano, o modo de vida, o vivido pelas pessoas, há também que se destacar a cidade como referência espacial, com um arranjo produtivo que envolve pessoas e mercadorias, caracterizando como o local das relações econômicas e sociais. (CASTELLAR, 2011, p. 159).

A própria vivência na cidade leva à análise das relações locais e facilita o entendimento de processos mais amplos, como as relações globais que são caracterizadas pelos fluxos e redes. Então, por que alguns alunos tiveram dificuldade em escrever sobre o que compreendiam sobre a cidade? A partir das observações, entendeu-se que esse tipo de conteúdo é trabalhado de maneira bem simplória ou não é trabalhado, uma vez que muitos educandos afirmaram nem saber que esse assunto fazia parte da disciplina de Geografia.

Os alunos que conseguiram responder a essa pergunta, de maneira geral apresentaram respostas baseadas na circulação de pessoas, lugar onde tem muitos indivíduos, espaço para viver, paisagens bonitas, entre outras. Com isso, compreendeu-se que de alguma forma os educandos conseguem fazer relações com conceitos geográficos, mesmo sem identificá-los.

Os conteúdos relacionados à cidade e ao urbano oportunizam aos alunos compreenderem as problemáticas relacionadas às questões físicas, políticas, econômicas, culturais, ambientais e históricas existentes no bairro e no seu município.

É necessário que os educandos consigam não só articular, mas ter conhecimento teórico e prático do que significa ter direito à cidade, isto é, ao lazer, a uma moradia digna, à educação, a um transporte público de qualidade e a um trabalho. Portanto, essas discussões podem ser fomentadas na disciplina de Geografia, no trabalho com a questão da produção, da circulação, do ir e vir, do consumo, da segregação e dos diferentes espaços. Ou seja, trazer a realidade socioespacial vivenciada para a sala de aula.

Contudo, como trabalhar essas questões a partir da Cidade de Duque de Caxias? Primeiramente, mostrando que a Geografia escolar tem um papel de importância no estudo das espacialidades, do espaço geográfico, e que a partir disso, o professor pode auxiliar no desenvolvimento da realidade da Cidade.

Trazer para as aulas exemplificações do que seria o Direito à Cidade, isto é, participação democrática e um olhar mais reflexivo para a gestão são atitudes e comportamentos básicos, vão fazer com que o aluno compreenda que ele tem sim direito ao asfalto, a ruas iluminadas, água encanada e de boa qualidade, transporte público eficiente, educação e saúde eficaz.

Nesse sentido, as aulas de Geografia facilitam o debate do cotidiano da cidade do aluno. Em Duque de Caxias, por exemplo, é importante explicar as enchentes e os alagamentos que ocorrem no período do verão, por conta do relevo. A construção do Aterro Metropolitano do Jardim Gramacho, construído bem próximo à Baía de Guanabara gera impactos ambientais. Além destes, a Reduc e as empresas de polos químicos, que liberam gases tóxicos pelas chaminés das fábricas, contribuindo mais uma vez para a degradação ambiental e problemas sociais.

Com isso, conclui-se que se todos os cidadãos tivessem conhecimento dos seus direitos, haveria maior possibilidade de lutas sociais e reivindicações. É preciso que os agentes não hegemônicos transformadores dos espaços urbanos, isto é, o morador, educando, cidadão, compreendam que é seu direito lutar por melhores condições urbanas. Assim, a leitura do espaço urbano possibilita a leitura da vida, a leitura da sua realidade e a criticidade dos arranjos espaciais.

O professor como mediador do processo educativo tem a possibilidade de acrescentar os conteúdos curriculares, relacionando-os ao contexto no qual o aluno está inserido. A compreensão do lugar leva o aluno à reflexão e ao próprio entendimento do seu papel dentro daquela localidade. Trabalhar o cotidiano deve ser algo indispensável e mostra a preocupação do educador em querer que seu aluno se reconheça dentro de sua realidade. Conforme Freire (1996),

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso.

A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, pp. 30-31).

Ainda nesse sentido, faz-se importante trazer os conteúdos curriculares atrelados aos acontecimentos, fatos, conhecimentos prévios e à vida humana, de modo que os educandos consigam compreender a sua realidade para além do senso comum, formando opiniões reflexivas diante daquilo que observam. Por isso, por que não observar a minha cidade? Os problemas urbanos recorrentes no meu lugar? São questões como essas que o professor tem a possibilidade de refletir nas aulas.

A partir dos conteúdos e das experiências sociais do presente, é possível pensar uma maneira mais didático-pedagógica de ensinar, pois a relação entre professor e aluno ficará mais “horizontal”, sem a imposição de que só o professor tem conhecimento e o aluno é aquele que apenas aprende.

É necessário, portanto, trazer para a escola as relações que permeiam o tempo presente, pois é nessa conjuntura que os alunos vivem o cotidiano cheio de informações midiáticas, muitas vezes incompletas e incoerentes, ocasionando a reprodução de informações sem nenhum tipo de criticidade. Por isso é relevante trabalhar o dia a dia em sala de aula.

Os estudantes de Duque de Caxias já haviam escutado a expressão “Baixada Fluminense” pelos meios de comunicação, mas não compreendiam o seu significado, já que esse tipo de conteúdo não foi explorado nas aulas. Todavia, este deve ser indispensável na disciplina de Geografia, visto que é parte do processo histórico, social e físico da cidade.

Portanto, o Educador de Geografia tem um papel de suma importância na seleção dos conteúdos, pois esta escolha é política, isto é, seu papel não é apenas informar, mas formar cidadãos capazes de ler e interpretar a realidade, compreendendo seu papel no espaço geográfico. De acordo com Lacoste (1988, p. 232): “É preciso fazer com que aqueles que ensinam a Geografia hoje, tomem consciência de que o saber pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós”.

Logo, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado também à percepção e concepção daquilo que o aluno tem diante do que está sendo trabalhado pela proposta curricular. A formação da proposta curricular de Geografia deve apresentar conteúdos e conceitos científicos articulados ao campo pedagógico de maneira bem estruturada, de modo que aqueles estejam posicionados de forma analítica e relacionados ao cotidiano do educando, através das categorias geográficas para fomentar a sua formação. Para Cavalcanti (2012b),

Essa formulação mais clara sobre as razões que justificam a presença dos conhecimentos geográficos nos conteúdos obrigatórios da escolarização básica contribui para construir convicções sobre que Geografia ensinar, pois é ela que permite a articulação entre temas e conteúdos, fazendo com que, para além de um “amontoado” de tópicos, a Geografia escolar se estruture em torno de um eixo teórico. Essa possibilidade de dar sentido à Geografia, por sua vez, orienta o professor na tarefa de estabelecer prioridades e modos de abordar o conteúdo. (CAVALCANTI, 2012b, p. 132).

A organização do currículo deve estar voltada para conteúdos que estimulem o desenvolvimento do raciocínio e da espacialidade, valorizando o aluno como principal sujeito do processo de ensino-aprendizagem e o professor como o incentivador do conhecimento. Para além disso, que seja construído politicamente um saber poderoso, crítico e reflexivo a ser transpassado, e não elitizado, de maneira a dar continuidade ao processo de alienação.

A partir dessa concepção, entende-se que a escola é responsável por discutir sobre o significado da cidadania que se faz presente na vida do aluno, através da organização social e democrática, lutas e incorporações dos direitos sociais. Compreender a cidade como educadora, tendo direito a usufruir e frequentar a mesma, a viver com dignidade, construindo identidades e culturas são entendimentos do que é o direito à cidade.

Diante disso, será possível que os educandos compreendam os seus direitos, como por exemplo, de que podem participar ativamente da gestão da cidade. Para Lefebvre (2001),

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito a liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito a obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade. (LEFEBVRE, 2001, p. 135).

Refletindo ainda sobre essa temática, entende-se que a organização do currículo é de tamanha importância não apenas para mostrar os conhecimentos científicos, mas também para situar o educando, fazendo-o compreender, analisar e se posicionar criticamente e politicamente diante da realidade na qual está inserido.

Por isso a importância do Ensino de Geografia fazer uso da cidade e das relações do campo, uma vez estas também influenciam diretamente na vida urbana e nas implicações dos alunos em sala de aula. Portanto, muitas são as relações existentes e complexas na atual sociedade que merecem estudos aprofundados e discussões fundamentadas. Cavalcanti (2012a, p.83) afirma que,

Reafirmar o direito à cidade é uma maneira de contraposição à organização dominante da sociedade atual, que quer se autodenominar “globalizada” ressaltando uma tendência de homogeneização de seus espaços. A defesa do direito à cidade



para todos os seus habitantes parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a participação desses habitantes, obedecendo as suas particularidades e diferenças. Trata-se de defender a necessidade de uma cidade com gestão democrática, que busca conciliar interesses e ações de uma ordem socioeconômico mais geral com os interesses e ações mais imediatos e elementares, nem por isso menos importante para a vida humana, do cotidiano de seus moradores. (CAVALCANTI, 2012a, p. 83).

Assim, o Direito à Cidade é um conceito importante não só para a disciplina da Geografia Escolar, mas também para a realidade. Por isso, conseguir perceber as especificidades dos lugares e entender que a sua organização e dinâmica são diferenciadas, é relevante para que os cidadãos tenham clareza do que a sua cidade representa no contexto social e econômico.

Diante disso, vale incentivar os alunos a compreender a produção do espaço da sua cidade, do quanto nós cidadãos temos direito a participar da sua gestão, pois é nesse lugar que estão nossos laços de afetividade, os hábitos culturais e o modo de vida. Para Bento (2011, p.73),

A cidade, analisada como lugar, desempenha um papel único na vida das pessoas que a habitam, pois ali elas têm laços, principalmente culturais, no que diz respeito ao modo de vida, ao modo de fazer as coisas, de se relacionar com a natureza e com o espaço vivido e, se toda essa relação não existir, esse lugar não terá significado para o indivíduo. (BENTO, 2011, p. 73).

Desse modo, a cidade não deve ser vista apenas como um conteúdo simplista da disciplina escolar. Estudar a cidade e as relações no campo que a influenciam são de relevância para a educação geográfica, pois além da compreensão do modelo produtivo e das relações espaciais que permeiam a cidade, podemos usufruir desse mesmo espaço com o intuito de entender a configuração e a dinâmica da globalização, que nada mais é do que um processo significativo incorporado ao ensino-aprendizagem. Para Castellar (2011),

Aprender com a cidade é facilitar e socializar o processo de aprendizagem, porque os alunos poderão articular os conceitos científicos em redes de significados, incorporando inclusive de outras disciplinas escolares, poderão elaborar mapas e roteiros a partir da observação cotidiana, fazer leituras de mapas e organizar instrumentos de pesquisas para descobrir e analisar as várias cidades e itinerários que existem em uma cidade. Compreender a cidade e seus valores. (CASTELLAR, 2011, p. 165).

Assim, a escolha de Duque de Caxias como área de pesquisa se baseou numa expressiva visibilidade que a cidade tem na Região Metropolitana, devido ao seu desenvolvimento econômico. Ademais, a cidade tem sofrido inúmeras transformações percebidas ao longo das décadas, com a REDUC, a implantação e o fechamento do Aterro

Metropolitano do Rio de Janeiro, a construção do Arco Metropolitano e a inserção do Shopping Caxias na Rodovia Washington Luiz. Esses traços pertencem ao processo de urbanização de uma área que carece de pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino de Geografia.

Analisando ainda a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a Cidade de Duque de Caxias é bastante reconhecida por dimensionar dois extremos: um de uma riqueza econômica e outro com problemas sociais e ambientais gravíssimos, incluindo não só questões de saúde e educação, mas também miséria, fome, violência, entre outros.

Nesse sentido, é perceptível que a Cidade de Duque de Caxias é um espaço de contradições, de múltiplas funções e dimensões, das lógicas capitalistas, da economia, das desigualdades sociais, das injustiças ambientais, do trabalho, das técnicas, dos serviços e espacialidades que dinamizam o contexto atual da cidade.

O espaço urbano de Duque de Caxias atualmente tem atendido ao capital imobiliário de maneira bem eficaz, baseado nos interesses de grandes corporações de poderes públicos, construindo e desconstruindo paisagens, transformando e criando lugares, que por consequência modificam os arranjos espaciais das cidades. Essas organizações atendem ao capitalismo, que torna os arranjos espaciais cada vez mais urbanizados e valorizados.

As transformações na cidade são marcadas muitas vezes por áreas periféricas, segregadas, em lugares insalubres e com uma realidade socioambiental bastante precária em algumas localidades. Além disso, essas áreas compartilham diferentes arranjos de degradação, contrastes socioespaciais de locais pobres e desenvolvidos, o comprometimento da qualidade de vida, do acesso à água potável; bem como do estreitamento das áreas de Unidades de Conservação e lixo, contaminação dos solos, entre outras problemáticas urbanas.

Os bairros da cidade também apresentam espacialidades diferenciadas umas das outras, visto que há localidades com maior possibilidade de serviços bem estruturados, com facilidade de acesso ao saneamento básico, iluminação, água potável, ruas pavimentadas, mais opções de linhas de ônibus e proximidade da linha férrea. Outros bairros mais periféricos, porém, sofrem com a ausência de inúmeros serviços, além do descaso por parte dos governantes da cidade.

É a partir dessas diferenciações espaciais que os estudantes precisam ter sua criticidade estimulada, de maneira a compreenderem que todos os cidadãos têm direito aos mesmos serviços básicos e que estes precisam ser oferecidos com qualidade, independentemente da localidade.

O objetivo das oficinas foi aguçar a percepção que os alunos apresentavam sobre a cidade de Duque de Caxias e estimular novos olhares a partir da sua própria prática socioespacial.

Diante disso, fez-se necessário trazer essas discussões para o âmbito da sala de aula, justamente porque a comunidade escolar está localizada em dois bairros específicos da cidade. Porém, é comum ocorrerem casos de educandos que moram em outros bairros, pertencentes a essa mesma cidade, que apresenta realidades tão distintas.

As aulas de Geografia sobre a cidade de Duque de Caxias podem ser carregadas de significados para o educando, pois apresenta uma realidade complexa e de discussões, que pode ser trabalhada através de temáticas, como: desenvolvimentismo, especulação imobiliária, produção, reprodução e circulação de capital, desigualdades sociais, injustiças ambientais, transformações das paisagens.

As práticas socioespaciais de Duque de Caxias podem ser trabalhadas através do que os alunos conseguem visualizar no campo econômico, como as obras desenvolvimentistas, partindo das percepções espaciais e da descrição do processo de transformação, fazendo a relação do antes e depois, do pretérito e do presente, do mais prático para discussões mais teóricas; a partir da interpretação das espacialidades geográficas, da dinâmica estrutural da cidade, envolvendo também questões sociais, políticas e ambientais, como foram ressaltadas.

A Cidade de Duque de Caxias apresenta uma Geografia física em relação ao relevo e ao tipo climático, principalmente nos meses de verão, com problemáticas que deve contextualizada também em sala de aula, para que os educandos compreendam que esse processo que a cidade sofre todos os anos, é por conta da sua dinâmica natural, para promover a articulação entre o conhecimento prévio e o conhecimento geográfico.

Outro ponto bastante relevante é entender a questão do relevo existente na cidade de Duque de Caxias. Sabe-se que este influencia diretamente na questão climática e da vegetação, o que corrobora a importância desse conhecimento para o educando. Esse conteúdo é, portanto, de suma relevância dentro do contexto geográfico, pois se trata de algo observável na paisagem cotidiana dos educandos.

Além disso, é possível fazer discussões referentes às bacias hidrográficas da cidade, uma vez que a cidade se encontra numa planície de inundação, e por isso ter conhecimento dos rios e seus afluentes, identificar as diferenças entre inundação, alagamentos e enchentes são questões que perpassam pela vida do aluno, como no período das precipitações, em que muitos moradores são afetados por essas catástrofes.

Ainda sobre essa problemática, pode-se trabalhar também a questão da poluição dos rios, das moradias irregulares que ficam às margens dos rios, da constante falta de água em alguns bairros, das obras desenvolvimentistas que causam canalizações, estreitamentos; das mudanças nos cursos d'água, do grande consumo de água gerado pela produção do capital, dentre tantos outros assuntos, fazendo a correlação de diversos conteúdos da Geografia física e humana.

Compreender efetivamente um rio, seu canal, a planície de inundação e a mata ciliar, permite aos estudantes observarem sua realidade. Analisar as diversas casas sobre a planície de inundação do rio, a falta de esgoto, o excesso de lixo e as paisagens que expressam uma determinada lógica urbana de moradia, foram representações sociais de parte dos alunos de Duque de Caxias.

Deve-se trabalhar de forma mais aprofundada a questão climática, como as temáticas referentes às ilhas de calor e frescor, mostrando, por exemplo, a prática de alguns bairros que permanecem com projetos de incentivo à arborização, além das próprias Unidades de Conservação. Assim, a proximidade dessas áreas nos espaços urbanos vai fazer com que os alunos consigam perceber o porquê de alguns bairros serem mais “quentes” e outros “frios”.

A disciplina de Geografia, por fazer parte do cotidiano dos alunos, tem a possibilidade de abordar as práticas socioespaciais baseadas nas observações dos percursos de casa para a escola e de casa para o trabalho; na análise dos mapas pertinentes da cidade e na percepção em relação às transformações nas paisagens. Com isso, as práticas socioespaciais se apresentam num contexto de relação entre homem, meio, e vida, de como se adaptar à sociedade, aos espaços e à cidade. Conforme Moreira (2013),

A construção geográfica de uma sociedade é o resultado das práticas e saberes espaciais. Os saberes vêm das práticas ao tempo que as orientam. E desse amálgama surge a sociedade geograficamente construída. E são as práticas e os saberes espaciais que em sua dialética de reciprocidade comandam as relações de interação da sociedade e seu espaço em cada contexto da história. (MOREIRA, 2013, s. p.).

A relação entre a ciência, proposta pela Geografia, e a prática socioespacial, construída pela percepção e pelo espaço vivido, apresenta um contexto cultural e histórico da interação do indivíduo na sociedade. Portanto, partindo da prática espacial do aluno para os conceitos geográficos, há uma possibilidade de integração entre teoria e prática, em que se propõe refletir acerca de um mundo concreto-pensado.

A construção do pensamento, do conhecimento e da linguagem, é de grande significância para a formação de conceitos a partir das práticas e dos saberes espaciais,

vivenciados e produzidos pelos alunos, de modo a atingir as funções sociais com o intuito de conseguir solucionar problemáticas concretas e desenvolver o raciocínio mais complexo das situações cotidianas. Conforme Couto (2015),

Isso significa que, para ensinar, o professor, antes, precisa investigar o nível de desenvolvimento mental das crianças para delimitar não apenas seu patamar mínimo (das funções amadurecidas). Entretanto somente determinadas situações pedagógicas correspondentes com um ensino de conhecimentos científicos, pode “puxar” ou “empurrar” ente processo para frente. (COUTO, 2015, s. p.).

As práticas espaciais podem ser um instrumento importante para a compreensão do espaço geográfico e para a formação de conceitos científicos, a partir do que é conhecido para o aluno. As próprias situações cotidianas podem estimular os educandos a passar por experimentações, abstrações, sistematizações, que de alguma forma aguçam as suas percepções e observações, pois parte do seu lugar, do seu espaço vivido, da sua praticidade. Ainda para Couto (2014),

Esta transformação das práticas em saberes e em ciência tem o mesmo significado da passagem da percepção e do saber do espaço vivido, ao discurso teórico do conceito. Neste processo, a percepção expressa diferentes escalas geográficas, na medida em que o espaço vivido é percebido como uma combinação de lugares (residências, escola, local, de trabalho, etc), que são articuladas em redes; cuja consequência pode ser a transformação da percepção das coisas singulares, em explicação da estrutura de suas relações universais (e vice-versa). (COUTO, 2014, s. p.).

Conforme Lefebvre (1983, p. 49), “Em primeiro lugar, o conhecimento é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com a realidade objetiva”.

Por esse motivo, trabalhar as práticas socioespaciais dos estudantes foi relevante, pois possibilitou o reconhecimento crítico através do olhar de uma realidade vivenciada por anos, a qual está em processo de transformação e que faz parte do cotidiano.

O desenvolvimento dos conceitos científicos, caso estudados a partir do conhecimento prático, dos saberes e das práticas espaciais, não vai permanecer apenas na teoria, mas também em aprendizagens significativas, que podem vir a estimular a participação mais efetiva dos educandos nas aulas.

É importante ressaltar que as práticas socioespaciais de Duque de Caxias devem ser contextualizadas a partir de uma proposta de trabalho que promova a construção do

pensamento geográfico e da compreensão dos fenômenos e dos conceitos geográficos, baseados na realidade do aluno e de sua cidade.

As práticas socioespaciais se tornam saberes a partir do momento em que o sujeito compreende que a sua rotina e o seu cotidiano são importantes para a sua vida. Com isso, a sua prática vai ganhando um novo sentido, tendo em vista que seu espaço vivido passa a ser valorizado.

A partir da vivência dos alunos é possível construir um olhar mais aguçado sobre as passagens que se observam, através da percepção e das transformações no espaço geográfico. Portanto, o educando tem direito sim, a uma educação geográfica de qualidade, que lhe possibilite compreender o mundo que o cerca de forma mais reflexiva, construindo suas próprias análises, dialogando com questões conflituosas presentes no espaço urbano, promovendo assim, a luta pelo direito de viver na cidade. Conhecer a sua história, essa lógica dominante que tenta homogeneizar as espacialidades, é conhecer o mundo e se reconhecer enquanto cidadão.

A prática socioespacial tem relação com os processos existentes nos espaços urbanos, abrangendo tanto os problemas como os conflitos e as soluções existentes na cidade. A urbanização desenfreada que a cidade de Duque de Caxias sofreu, é um exemplo de como as práticas espaciais estão ligadas à questão da moradia, da mobilidade, do transporte, da técnica, e de outros.

As mudanças percebidas no espaço vivido são importantes, por exemplo, para a compreensão da prática socioespacial do estudante, isso se intervir diretamente na rotina, caso contrário, será um tipo de análise espacial.

Portanto, tais temáticas e conteúdos devem ser levados para o ambiente escolar, enriquecendo e tornando as aulas de Geografia cheias de significado, atraindo os discentes para o trabalho daquilo que é deles, vivido por eles e construído por eles, ou seja, produzido e reproduzido por aqueles que habitam ou passam o seu dia na cidade, exercendo múltiplas relações no espaço urbano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória histórica da EJA, percebem-se momentos marcados por processos excludentes, em que os alunos foram marginalizados por décadas. As políticas públicas educacionais pretéritas referentes a esse público tinham como essência o término do analfabetismo, porém, a questão não era essa, ou seja, seria necessária uma política que trouxesse a criticidade e a realidade cotidiana para as aulas.

A cidade de Duque de Caxias apresenta-se como um lugar cheio de vidas e histórias, de pessoas que enfrentam diferentes problemas urbanos nos espaços para sobreviver. Além destes, lutas cotidianas que já fazem parte desse cenário, como as inúmeras greves, manifestações na cidade por conta de uma qualidade de vida melhor.

Os problemas na educação da área de estudo se encontram perpetuados desde o governo anterior, logo, a situação permanece com extrema complexidade, pois professores e alunos não conseguem atingir todos os objetivos propostos para determinado ano letivo, além das reivindicações por falta de materiais didáticos, infraestrutura, melhores condições salariais, entre tantas outras melhorias.

O município é o segundo que mais arrecada impostos no Estado do Rio de Janeiro, mas se encontra em situação precária, não oferecendo uma educação pública de qualidade para a sua população. Os professores, que são tão vítimas quanto os alunos desse sistema perverso, fazem as reposições de aula quando possível, no pouco tempo que têm. Assim, os alunos perdem em qualidade e iniciam o ano letivo com dependência de conteúdos do ano anterior.

As indagações iniciais procuravam compreender o currículo disponível no município de Duque de Caxias para a EJA, como também perceber posteriormente nas oficinas como os alunos entendem a sua cidade, o seu espaço vivido, a partir da disciplina de Geografia.

Durante esse estudo, percebeu-se que a modalidade da EJA encontra-se com a mesma proposta curricular que os estudantes do Ensino Fundamental Regular.

O documento curricular poderia destacar na introdução do texto sobre a disciplina Geografia, a relevância de se trabalhar com os conteúdos a partir das práticas socioespaciais dos estudantes. Desse modo, seria possível reforçar a necessidade de articulação entre a prática pedagógica do professor com a teoria e prática. Então, cabe ao professor a responsabilidade de trazer determinados conteúdos que possibilitam aos educandos a compreensão da sua realidade, com exemplos da sua cidade e do seu espaço vivido.

A disciplina de Geografia estuda os diferentes espaços, que são relevantes para o trabalho na sala de aula, e se referem àqueles que os alunos conhecem, onde acontecem os assaltos e roubos, como foi relatado nas entrevistas e questionários, e que os educandos querem expressar, mostrando interesse em aprender.

É nesse momento que os professores têm a possibilidade de trazer os conhecimentos científicos, pois os alunos estão motivados a aprender, querem discutir e polemizar os assuntos do seu cotidiano e assim compreendem que a aprendizagem é significativa.

Os alunos mostraram satisfação e interesse em participar das oficinas logo que o tema central foi revelado, e, ainda durante os questionários e as entrevistas, notaram-se relatos como esse: “nas aulas de geografia não estudamos sobre isso”. Então, questiona-se: a geografia do currículo de Duque de Caxias não tem acompanhado a evolução contemporânea?

De acordo com o que foi percebido nas oficinas, o currículo não tem acompanhado as transformações urbanas, os problemas cotidianos, nem realizado reflexões acerca daquilo que os alunos compreendem como a sua cidade, ou o que tem ocorrido nos últimos anos.

Na construção e organização desse estudo, foram inúmeras as dúvidas sobre como a EJA vinha sendo coordenada. Somente após a leitura de Resende (1986) e Santos (2008-2011) compreendeu-se que as reformulações curriculares específicas para esse público, de fato não favorece a discussão relevante para pensar temáticas para esse público.

As indagações continuam e a descoberta desse currículo só mostra o quanto esses jovens ainda não conseguem com clareza entender a sua realidade pelos conteúdos que aprendem na escola. Analisar, questionar, identificar, sistematizar são verbos importantes na construção de objetivos da disciplina de Geografia que auxiliam o aluno no desenvolvimento do pensamento crítico.

Refletindo sobre o currículo analisado, questiona-se: por que determinados objetivos foram privilegiados e outros não? Por que esse currículo apresenta algumas competências e não conteúdos específicos da disciplina de Geografia? A escolha do que é apresentado tem relação com o que ensinar e como ensinar, justamente por ser um documento político.

A discussão de temáticas sobre a Cidade de Duque de Caxias e a Baixada Fluminense é indispensável para o trabalho nas aulas, uma vez que possibilita problematizar as situações decorrentes dos diferentes processos urbanos, ambientais, econômicos, políticos, culturais e históricos.

A primeira oficina, mesmo com o pouco tempo disponível, foi muito bem organizada e aproveitada, sendo possível trazer a discussão sobre a Baixada Fluminense. Para a pesquisadora, o desconhecimento do termo por parte dos alunos ocasionou certo incômodo,



visto que diariamente nos meios de comunicações faz-se uso desse termo, e os alunos, mesmo moradores da Baixada, não tinham esse tipo de conhecimento.

Ao visualizar o mapa da Baixada Fluminense, os alunos perceberam que muitos dos municípios pertencentes ao mesmo são lugares conhecidos e que já foram visitados por eles. A partir da contextualização da Baixada, os educandos compreenderam o porquê de tal nomeação, os aspectos físicos e sociais da regionalização.

Outro ponto a se destacar é a metodologia utilizada nas oficinas das atividades de escrita. Ainda que os alunos estejam cursando o nono ano do Ensino Fundamental, muitos sentiram dificuldade para interpretar e responder às questões da entrevista e do questionário; e também para apontar o que a disciplina de Geografia estuda.

Na segunda oficina, a entrega do mapa da Cidade de Duque de Caxias dividido em distritos foi uma nova descoberta para muitos alunos, visto que a maioria relatou nunca ter visto o mapa da sua própria cidade e nem tinham conhecimento da sua real extensão. Os educandos conseguiram identificar suas práticas socioespaciais com facilidade, porém, demonstraram dificuldade para marcá-las no mapa por conta do desconhecimento dos bairros nas localidades (primeiro, segundo, terceiro ou quarto distritos).

O que se percebe com esse estudo de caso é que os alunos não conseguem compreender o quão importante é a disciplina de Geografia que se faz presente em seu cotidiano. Contudo, entende-se também que o que vem sendo estudado ao longo do ano letivo igualmente não apresenta relevância para os estudantes.

Foi perceptível que a maioria dos alunos que participaram das oficinas são considerados jovens, com idade entre 16 e 18 anos, que ainda não estão inseridos no mercado de trabalho, mas também que mesmo com a pouca idade apresentam entendimento do seu cotidiano.

Discutiu-se também a produção social do espaço encontrado nas cidades e por isso, buscou-se uma exemplificação do espaço urbano da cidade de Duque de Caxias para mostrar como as transformações e modificações nos espaços geográficos trazem mudanças na dinâmica, estrutura e organização, além das relações de produção e de reprodução que têm se tornado cada vez mais contraditórias.

Refletindo sobre as questões físicas, percebe-se que a natureza, no processo de degradação e exploração, vem sofrendo inúmeras consequências por conta de discursos desenvolvimentistas, de “modernidade”, fomentados pela disputa econômica com o intuito de acumular capital e lucro.

Inúmeras localidades apresentam fragilidades ambientais, porém, com a chegada da técnica, da ciência e da informação esses espaços geográficos muitas vezes foram apropriados de maneira inadequada, como foi ressaltado nessa dissertação, através da construção do Arco Metropolitano, do Aterro do Gramacho e da Reduc.

A força produtiva do trabalho e a mercantilização da natureza mostram como a relação Sociedade X Natureza está escassa, e o homem sendo detentor e dominador da própria natureza, como se fosse externo a esse processo. Para analisar os diferentes espaços urbanos, é necessário criticidade para compreender como o processo de globalização vem se propagando ao longo dos anos.

Portanto, acredita-se que a educação deve ser crítica, de modo que os alunos consigam se entender como parte da sociedade e dos processos de transformação que ocorrem na cidade, e o docente tenha a possibilidade de se aproximar da realidade cotidiana em suas aulas, mostrando a importância da problematização, do diálogo e da reflexão.

Foram também apresentadas nas oficinas questões sobre o direito à cidade, para que os alunos tivessem conhecimento dos seus direitos, isto é, de lutar pela sua cidade, por uma gestão participativa, em que os serviços básicos apresentados sejam de qualidade. As respostas dos alunos retratam a ausência de serviços eficientes em Duque de Caxias para a população.

A falta de segurança na cidade foi um dos pontos mais abordados durante a parte prática da pesquisa, uma vez que os alunos relataram sentir medo de sair nas ruas, não só por conta de “bala perdida”, mas também pelos constantes assaltos.

Os relatos e as discussões ao longo das oficinas mostraram com clareza o quanto as práticas socioespaciais são importantes pontos de partida para fazer com que as aulas de geografia sejam carregadas de significados, visto que os alunos percebiam a relevância da disciplina de Geografia no seu dia a dia.

A percepção dos alunos foi relevante quando na execução desse trabalho, pois aguçou neles ainda mais inquietações e indagações. E mesmo que a realidade retratada na Cidade de Duque de Caxias esteja tão complexa e com um currículo que não atende às especificidades de uma geografia crítica, autônoma e dialógica, percebe-se que muitos alunos estão interessados em concluir seus estudos.

A experiência de estar em contato com os alunos da EJA da rede pública de ensino, de poder ouvi-los e compreender os seus questionamentos, não fez apenas com que os alunos aprendessem sobre os conteúdos e conceitos da Geografia, mas também para a pesquisadora

na prática a partir das trocas de diálogo, pois ao longo desse trabalho notou-se que o público da EJA tem muito ensinamento a transmitir.

Aprender não é tarefa árdua, mas sim marcada por incentivos e motivações. Para isso, o professor deve buscar alternativas de como ensinar para os diferentes segmentos, pois independente do conteúdo ser o mesmo, a abordagem e os estímulos variam.

Trabalhar as práticas socioespaciais nas oficinas possibilitou perceber que os conceitos geográficos e os conteúdos foram ressaltados de maneira espontânea pelos alunos, tanto na escrita das redações quanto nas cartas. A partir disso, o professor é capaz de desenvolver aulas em que o raciocínio geográfico seja estimulado, considerando a cidade do aluno como o ponto de partida, como foi realizado com a construção dos mapas pelos educandos a fim de atingir significado ao aprender.

Portanto, é relevante compreender as práticas socioespaciais da EJA para refletir sobre a aprendizagem significativa, isto é, possibilitar que os alunos discutam a sua rotina, o seu cotidiano, a sua realidade, a partir das suas espacialidades, o que pode ser um estímulo importante para o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho, (Campus de Marília), São Paulo, 2008. 239folhas.

AMARAL, Nelson Cardoso. Um novo Fundef: as idéias de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p. 277-290, 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a13.pdf>

Acesso em 14 de novembro de 2016.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso, uma alternativa de pesquisa em educação**. PUC São Paulo, 2009. p. 65-73.

Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom2/pdf/texto4.pdf>

Acesso em 01 de novembro de 2016.

AZEVEDO, Fernando. **O Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Revista Histedb. Online, n. especial, Agosto, Campinas, 2006. p.188–204

Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)

Acesso em 12 de outubro de 2016.

BENTO, Izabella Peracini. Estudar a cidade e seus sujeitos para aprender Geografia. IN: MORAIS, Eliana Marta Barbosa.; CAVALCANTI, Lana de Souza (Org). **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011. p.71-88.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cidade como método de estudo na educação geográfica IN LACHE, Nubia Moreno.; RODRIGUEZ, Alexander Cely (Org). **Ciudades Leidas Cuidades Contadas: La ciudad latino-americana como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011, p. 153-170.

\_\_\_\_\_. A importância da Geografia no Currículo e no contexto escolar. In: PAES, Maria Tereza; SILVA, Cherlei e MATIAS, Lindon (Org). **Geografia, políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais**. 1ª edição, v. 1, Dourados: Universidade Federal Grande Dourados, 2013. s/p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Editora Papirus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Geografia na escola**. Campinas: Editora Papirus, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Editora Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. **A Cidade e seus jovens**. CHAVEIRO, Eguimar Felício.; PIRES, Lucineide Mendes (Org), Goiânia: Editora da PUC, 2015.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 9ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1995.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular**. Resultado da Pesquisa de Pós Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp. s\p.

\_\_\_\_\_. **Ensinar geografia na escola pública de hoje-enfrentando o neoliberalismo**. Texto digitado, 2015.

DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. Estudo de Caso na pesquisa qualitativa em Educação. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação: o pensamento pedagógico na contemporaneidade**. Teresina, v.1, 2010. p.1-12.

Disponível em:

[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)

Acesso em 01 de novembro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Carlos. R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). V.5, São Paulo: Cortez, 2006. p. 20-37.

GUERRA, Antônio José Teixeira. **Novo dicionário Geológico Geomorfológico**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

HARVEY, David. **A produção social capitalista do espaço**. São Paulo: Anablume, 2005.

IBASE. **Diagnóstico Social de Jardim Gramacho**, Agosto, Rio de Janeiro: IBASE, 2005. Disponível em <http://www.ibase.gov.br> Acesso em 15 de outubro de 2013.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Editora Papyrus, 1988.

LENCIONI, Sandra. Metropolização do espaço: processo e dinâmicas. In: FERREIRA, Alvaro, RUA; João, MAROFON; Glaucio José; SILVA, Augusto César Pinheiro da (org). **Metropolização do espaço: gestão territorial e relações urbanos-rurais.**, Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2013, pp. 17-34.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

\_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Espaço e política**. Belo Horizonte-MG: Editora da UFMG, 2008.

LUDKE, Hermengarda. Discussão do trabalho de Robert e Stake: Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v.2, n° 7, p. 15-18, 2013.  
Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/56.pdf>  
Acesso em 01 de novembro de 2016.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998**. Reunião anual da ANPED, v. 23, p. 1-26, 2000.  
Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>  
Acesso em 26 de julho de 2017.

MAGALHÃES, Alex Lamônica, ROCHA, André Santos da, SANTANA, Margarida Carvalho de, FILHO, Sidney Cardoso Santos. **Almanaque da Baixada**, Rio de Janeiro: APPH-CLIO 2013.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo (Online)**. João Pessoa v. 6, p. 340-354, 2013.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação**. Instituto Politécnico de Bragança, vol. 2, p. 49-65, 2010.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa Vieira, CAVALCANTI, Lana de Souza (org). A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas. In: **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia-GO: Editora Vieira, 2011, pp.13-30.

MOREIRA, Ruy. **Uma ciência das práticas e saberes espaciais**. Texto digitalizado, 2013.

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

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010, p. 1-27. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012.  
Disponível em: [moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf](http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf)  
Acesso em 10 de novembro de 2016.

MORAES, Jerusa Vilhena de. **A construção do conceito geográfico por meio do uso de documentos**. Dissertação de Mestrado. Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo, 2004.182 Folhas.

OBSERVATÓRIO URBANO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto: Diagnóstico Sócio Ambiental da Região do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho (AMJG)**. Duque de Caxias, 2008.

PUGGIAN, Cleonice; RAULINO, Sebastião Fernandes. Duque de Caxias: Um ambiente de injustiças. In: TENEIRO, André (org.). **Duque de Caxias: a geografia de um espaço desigual**. Nova Iguaçu: Entorno, 2015, p. 89-131.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RESENDE, Márcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUEZ, José Manuel Mateo; SILVA, Edson Vicente da; CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito (org). **Geocologia das Paisagens: uma visão geossistêmica da análise ambiental**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, p. 13-58.

ROLNIK, Raquel. Dez anos do Estatuto da Cidade: Das Lutas pela Reforma Urbana às Cidades da Copa do Mundo In: RIBEIRO, Ana Clara Torres. VAZ, Lilian Fessler. SILVA, Maria Lais Pereira da. (org). **Leituras da Cidade**. ANPUR. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012, p. 87-104

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. **Ecogeografia do Brasil: subsídios para planejamento ambiental**. 1º ed. v.1 São Paulo: Oficina de Textos, 2006. p. 23-61

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas de professores de geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado, Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo, 2012. 325 Folhas.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; SOUZA, Camila Vianna de. A produção social do espaço e o Ensino de Geografia na Cidade de São Gonçalo. **Revista da Pós Graduação em Geografia–ProPGeo da Universidade Estadual do Ceará**, v. 5, n. 8, p. 6-32, 2016.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SANTOS, Enio José Serra dos. **Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF/RJ. Rio de Janeiro, 2008. 353 Folhas.

\_\_\_\_\_. A Educação Geográfica de Jovens e Adultos trabalhadores no contexto urbano. IN: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida, SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Produção do Conhecimento e pesquisa no ensino da geografia**. Editora da Puc, Goiás, 2011. p. 97-110.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**, São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: EDUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo – globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Abertura para a história da educação: do debate teórico – metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. p.75-98.

SAUER, Carl O. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato, ROSENDAHL, Zeny (Org). **Paisagem, tempo e cultura**. EDURJ, Rio de Janeiro, 1998. p.12-74.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. A produção do espaço urbano: abordagens e métodos de análise IN **Geografia Urbana: ciência e ação política**. OLIVEIRA, Floriano Godinho de, Freire, Désirée Guichard, JESUS, Gilmar Macarenhas de, OLIVEIRA, Leandro Dias de. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. pp.67-83.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Teoria do currículo. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.11-17.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: considerações sobre escola, conhecimento, linguagem e ensino de Geografia. **Terra Livre**, v.1, p. 99-120, 2012.

SILVA, Catia Antonia da. **Educação Socioambiental na escola: algumas experiências do cotidiano à luz da metodologia de ensino da cartografia social**. Rio de Janeiro: Consequência, 2011.

SIMÕES, Manoel Ricardo. **Ambiente e sociedade na Baixada Fluminense**. Mesquita: Entorno, 2011.

\_\_\_\_\_. Pequeno Histórico da Ocupação de Duque de Caxias In: TENEIRO, André (org.). **Duque de Caxias: A geografia de um espaço desigual**. Nova Iguaçu: Entorno, 2015, p. 21-63.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOTCHAVA, Viktor Borisovich. **Por uma teoria de Classificação de geossistemas de vida terrestre**. São Paulo: Instituto de Geografia USP, 1978.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A Produção do Espaço Urbano: Escalas, Diferenças e Desigualdades Socioespaciais In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão, SOUZA, Marcelo Lopes de (org). **A Produção do Espaço Urbano**. São Paulo: Editora Contexto, 2013, p. 123-145.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 10, n. 38, pp. 49-59, 2010.



TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Cia. Ed. Nacional, 1957.

TENREIRO, André. Dentro de um espaço desigual. IN **Duque de Caxias: a geografia de um espaço desigual**. TENREIRO, André (org). Nova Iguaçu: Entorno, 2015. p. 133-173.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Ensino de Geografia: Aprendizagem Significativa por meio de mapas conceituais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. São Paulo, 2009.181 Folhas.

YOUNG, Michael. **Para que serve as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, 2007.p1287-1302.

### **Links acessados das imagens:**

Imagem da Enchente no Bairro de Xerém em Janeiro de 2013. <http://www.rjnoticias.com>  
Acesso em 20 de novembro de 2016.

Imagem da Refinaria de Duque de Caxias no ano de 2015.  
<http://guardamunicipaldc.blogspot.com.br>  
Acesso em 20 de novembro de 2016.

Mapa de Duque de Caxias subdivido em distritos para a realização da atividade.  
[http://www.nima.puc-rio.br/sobre\\_nima/projetos/caxias/mapas.html](http://www.nima.puc-rio.br/sobre_nima/projetos/caxias/mapas.html)  
Acesso em 20 de maio de 2017.

Mapa do Município de Duque de Caxias e sua Divisão em Distritos.  
[http://www.webbusca.com.br/pagam/duque\\_caxias/duque\\_caxias\\_mapas.asp](http://www.webbusca.com.br/pagam/duque_caxias/duque_caxias_mapas.asp)  
Acesso em 20 de novembro de 2016.

## ANEXO – Autorização de pesquisa



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 SUBSECRETARIA DE ENSINO  
 CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 16 de maio de 2017

Parecer nº: 20/17 – CPFPF/SME-DC  
 Requerente: Camila Vianna de Souza  
 Universidade ou agência associada: UERJ  
 Assunto: Autorização de pesquisa

## DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa rede são concedidas nos casos em que forem respeitadas as normas de decoro e adequabilidade aos critérios definidos por este setor.

## DA ANÁLISE

Após análise do projeto de pesquisa “As práticas socioespaciais urbanas dos estudantes da EJA do município de Duque de Caxias”, constatou-se que este visa analisar como o estudo da cidade e do urbano contribui para a construção dos conceitos e conteúdos geográficos na escola.

Caso sejam feitas entrevistas com menores de idade, solicita-se, para aplicação do questionário de pesquisa, a inclusão de uma autorização de seu responsável, permitindo o tratamento dos dados fornecidos pelo aluno.

## DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, AUTORIZA-SE a solicitação de pesquisa, pois atende aos requisitos estabelecidos nas normas de decoro e adequabilidade para a pesquisa dentro de nossa rede. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição. Declaramos também que não recebemos qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes da pesquisa também não o receberão.

É o parecer.

Cordialmente,

\_\_\_\_\_  
 GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPF  
 Matrícula: 06723-0