



Cidade e escola: abordagens e experiências construídas por meio do PIBID-Geografia

City and School: Approaches and Experiences Developed through the PIBID-Geography

Ciudad y escuela: enfoques y experiencias construidas a través del PIBID-Geografía

Amelia Cristina Alves Bezerra¹

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense- Niterói- RJ

Victor Loback²

Diretor-adjunto na Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro- SME-RJ

Recebido em: 02/08/2024

Aceito em: 23/10/2024

Resumo

O PIBID se constitui como um programa que entrelaça espaço/tempo, trajetórias e experiências, contribuindo para as travessias de professores(as) em formação. Por meio desse programa, aprofundamos o diálogo entre os diversos e diferentes saberes e experiências produzidos na relação entre escola e universidade, mas também entre a escola e a cidade. Afinal, essas duas escalas de experiências espaciais atravessam o cotidiano de grande parte dos sujeitos em formação. Portanto, este artigo tem como objetivo identificar e nos aproximar, brevemente, de algumas abordagens, seja no âmbito da Geografia, seja nas outras áreas do saber, que apontam para questões que envolvem a cidade e a escola. Para tanto, partiremos das experiências vivenciadas por meio do PIBID no CIEP Brizolão 246 - Professora Adalgisa Cabral de Faria, escola localizada na cidade de São Gonçalo- RJ. O resultado nos revelou diálogos interessantes entre as abordagens que conectam a cidade e a escola e as experiências vivenciadas no PIBID.

Palavras-chaves: Cidade e Escola. PIBID. Experiências.

Abstract

The PIBID (Institutional Scholarship Initiation to Teaching Program) is a program that interlaces space/time, trajectories, and experiences, contributing to the development of teachers in training. Through this program, we explore the dialogue between the diverse knowledges and experiences produced in the relationship between school and university, as well as between school and the city. After all, these two scales of spatial experience permeate the daily lives of many people in training. This article aims to identify and briefly approach some perspectives, both in the field of Geography and other areas of knowledge, that address issues involving the City and the School. To this end, we begin with the experiences lived through PIBID at CIEP Brizolão 246 - Professora Adalgisa Cabral de Faria, a school located in São Gonçalo, state of Rio de Janeiro, Brazil. The results reveal

¹ ameliacristina@id.uff.br .

² victorloback@gmail.com .

interesting dialogues between the approaches that connect the city and the school and the experiences lived in PIBID.

Keywords: City and School. PIBID. Experiences.

Resumen

El PIBID se constituye como un programa que entrelaza espacio/tiempo, trayectorias y experiencias, contribuyendo a las travesías de profesores(as) en formación. A través de este programa profundizamos el diálogo entre los diversos y diferentes saberes y experiencias producidos en la relación entre la escuela y la universidad, pero también entre la escuela y la ciudad. Al fin y al cabo, estas dos escalas de experiencias espaciales atraviesan el cotidiano de gran parte de los sujetos en formación. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo identificar y acercarnos, brevemente, a algunos enfoques, ya sea en el ámbito de la Geografía, ya sea en otras áreas del saber que apuntan a cuestiones que involucran a la ciudad y a la escuela. Para ello, partiremos de las experiencias vivenciadas a través del PIBID en el CIEP Brizolão 246 - Profesora Adalgisa Cabral de Faria, escuela ubicada en la ciudad de São Gonçalo - RJ. El resultado nos reveló diálogos interesantes entre los enfoques que conectan la ciudad y la escuela y las experiencias vividas en el PIBID.

Palabras claves: Ciudad. Escuela. PIBID. Experiencias.

A cidade, a escola e o PIBID

O tema deste artigo é um dos resultados de encontros de trajetórias que se entrelaçaram em momentos diferentes dos processos de formação, dentre os quais se destaca o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID³. Esse programa se constitui como um espaço/tempo que entrelaça experiências e saberes e contribui para as travessias de muitos(as) professores(as), inclusive as nossas. Por meio desse programa, aprofundamos o diálogo entre a universidade e a escola, a Geografia escolar e acadêmica e, sobretudo, entre os diversos e diferentes saberes e experiências produzidos na relação com a cidade e com a escola. Afinal, essas duas escalas de experiências espaciais atravessam o cotidiano de grande parte dos sujeitos em formação.

Poderíamos relatar várias situações em que essas duas experiências espaciais – cidade e a escola - entrelaçaram nossas trajetórias e se apresentaram como questões a serem pensadas tanto no âmbito da sala de aula quanto nas pesquisas e reflexões que desenvolvemos. Todavia, gostaríamos de partir do encontro proporcionado por uma das experiências realizadas por meio do PIBID no CIEP⁴ Brizolão 246 – Professora Adalgisa Cabral de Faria, localizado em São Gonçalo⁵, município do estado do Rio de Janeiro.

O CIEP Brizolão 246 está localizado no bairro do Barro Vermelho, na já mencionada cidade de São Gonçalo, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Os/As estudantes que frequentam a escola vêm do próprio bairro, próximo ao centro da cidade, além de bairros do entorno e comunidades

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela CAPES. Participamos desse programa entre os anos de 2012 e 2017.

⁴ Centro Integrado de Educação Pública.

⁵ São Gonçalo compõe a área metropolitana do Rio de Janeiro. De acordo com o censo de 2022, possui 896.744 habitantes, sendo o segundo município mais populoso do estado.

vizinhas, como Engenho Pequeno, Pita, Jurumenha e Galão⁶. Apesar de pertencer à rede estadual, que se concentra no atendimento do ensino médio, o colégio recebia, quando desenvolvemos as atividades do PIBID, jovens do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

As experiências vivenciadas na sala de aula reforçaram nossas inquietações sobre os caminhos da pesquisa/pedagógicos que construímos e que conectam a cidade e a escola. A pergunta inversa também poderia ser feita. Afinal de contas, quais são as questões que nos colocam a pensar na relação entre a cidade e a escola na sala de aula? Quais são os pontos de fricção, mas, ao mesmo tempo, quais os distanciamentos, no plano das problematizações, entre essas duas escalas espaciais, especialmente no âmbito da formação?

Nessa direção, é possível identificar um acervo de pesquisas envolvendo a cidade e a escola em diferentes áreas disciplinares, a exemplo dos Estudos Urbanos, do campo da Educação, do ensino da Geografia e, mais especificamente, da Geografia da Educação. Esta última tem buscado as contribuições do pensamento espacial para compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, como é o caso do trabalho de Martinez (2013), que aciona o termo “entre-lugar” para discutir a relação que os/as estudantes constroem com os espaços da escola e da rua, considerada por ele uma das importantes interações para tratar a dimensão espacial da educação⁷.

Identificar os distanciamentos entre essas dimensões espaciais, especialmente no plano da formação de professores(as) de Geografia, parece, inicialmente, uma tarefa mais simples, pois, quando nos debruçamos sobre os currículos de formação, percebemos o pouco diálogo entre o currículo acadêmico e o escolar, de uma maneira geral. A precariedade do diálogo se revela nos conteúdos mais específicos, a exemplo da cidade (Bezerra, 2020).

Embora esse diagnóstico não retire a importância dos conteúdos e questões tratadas nas disciplinas que abordam a cidade nos cursos de formação de professores(as), isso nos provoca a pensar de que maneira a cidade tem chegado à escola e, ao mesmo tempo, qual o lugar que a escola ocupa na cidade, não somente do ponto de vista da localização ou como instituição formal de ensino, mas como espaço formativo.

Nesse sentido, vale perguntar: quais temas, problemas e caminhos têm nos conduzido a pensar a

⁶ Totalizando 90 bairros, divididos em cinco distritos, São Gonçalo é a segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro. O CIEP aqui retratado localiza-se no 5º distrito e atende a jovens e adultos, sobretudo, desses bairros do entorno do Barro Vermelho.

⁷ Identificamos esse olhar espacial para questões educacionais nas reflexões de Gomes (2014) e Giroto (2020).

relação entre a cidade e a escola? Qual o papel dos sujeitos e suas experiências nesse processo?

Tais questões nos inquietaram a escrever este texto que tem como objetivo identificar e discutir alguns pontos de fricção e, portanto, alguns caminhos, no plano pedagógico e da pesquisa, que colocam em diálogo a cidade e a escola. Todavia, não é nosso objetivo apresentar um estado da arte das pesquisas e reflexões que conduziram a um encontro, por meio de questões e problemas, entre a cidade e a escola.

A nossa proposta é identificar e nos aproximar, brevemente, de algumas abordagens, seja no âmbito da Geografia, seja nas outras áreas do saber, bem como reconhecer as linhas de força e os conceitos que iluminaram as questões envolvendo a cidade e a escola e, nesse processo, fortalecer o papel do PIBID como programa que permite construir e fortalecer o diálogo e as experiências entre a escola e seus entornos.

Objetivamos também reforçar um caminho em que a experiência dos sujeitos, sua diversidade racial, cultural e de gênero sejam acionadas/reforçadas como uma questão para pensar a cidade na escola.

Uma primeira aproximação com essas abordagens nos colocou a pensar nas implicações do contexto social e da sociabilidade vigentes em bairros populares das grandes cidades sobre o desempenho educativo de crianças e adolescentes. Tais trabalhos mostram que a organização socioespacial da cidade é capaz de diminuir o crescimento do rendimento escolar e a democratização do acesso a oportunidades educacionais (Ribeiro; Koslinski, 2009). A cidade, nesse caso, apresenta-se como **constrangimento** aos processos de aprendizagem, incidindo, necessariamente, na relação com a escola.

Ao mesmo tempo, outras abordagens apontam a cidade como **espaço/potência educativa**. É o caso do documento “A la Ciudad Educadora” (1990). Já a escola, nessa leitura, fica circunscrita às limitações históricas e pedagógicas que lhe foram impostas.

No âmbito da Geografia, as mediações entre a escola e a cidade têm se dado, sobretudo, por meio da abordagem dos conteúdos da cidade na sala de aula. Cavalcanti (1999) e tantos outros(as) professores(as)/pesquisadores(as) têm pautado esse debate colocando-nos a pensar a cidade como um horizonte de compreensão do espaço socialmente produzido. Nesse caso, a cidade chega à escola por meio de um **conteúdo educativo** em que as imagens e as representações ganham força por meio do currículo.

Essas leituras sobre a cidade nos desafiam a pensar e agregar outras questões. Nessa direção, propomos olhar cidade e escola enquanto **espaços das experiências**, pois, tanto uma como a outra são

espaços para as quais convergem diferentes sujeitos, trajetórias, histórias e, portanto, experiências, a exemplo das que vivemos no âmbito do CIEP 246 e que será trazida no segundo tópico deste texto⁸.

Cidade e escola: aproximações, fricções e abordagens

A cidade e a escola, enquanto produções históricas, revelam, por meio das suas formas e conteúdos espaciais, as possibilidades, os limites e as contradições de cada sociedade. São inúmeras as reflexões realizadas em torno dessas escalas espaciais, em se tratando da escola, nem sempre pensada por meio de uma leitura geográfica, como bem nos alerta Marques (2013). Tais reflexões se desenvolveram em paralelo, ora se tocando, ora ganhando autonomia e até mesmo distanciamento (Bezerra, 2020).

São inúmeros os trabalhos desenvolvidos sobre os temas do urbano e da cidade no contexto da Geografia. Na tentativa de registrar sistematicamente tais temas, Abreu (1994) construiu uma importante reflexão em que apresenta as concepções e os temas que fomentaram as leituras sobre a cidade e o urbano, especialmente na década de 90 do século XX. Nesse período, raríssimos eram os trabalhos que abordavam problemas e questões envolvendo a cidade e a escola, ao mesmo tempo.

Esse quadro tem mudado gradativamente e já encontramos, no plano pedagógico e da pesquisa em Geografia, várias pesquisas e debates envolvendo a abordagem da cidade na sala de aula. A ampliação desses estudos coincide com o fortalecimento das pesquisas na área de ensino nessa área do saber.

Em se tratando de outros saberes disciplinares, quais são as questões construídas para pensar a relação entre a escola e a cidade? Quais são os problemas que têm provocado o (des)encontro, a fricção entre a cidade e a escola? Nós nos debruçaremos sobre alguns desses caminhos, tentando identificar as questões norteadoras, bem os conceitos acionados para iluminar tais problemáticas.

Nesse sentido, chamaram-nos atenção as investigações desenvolvidas e organizadas por Ribeiro e Koslinski (2009) e Ribeiro e Kaztman (2008), intituladas, respectivamente, como “A cidade contra a escola? o caso do município do Rio de Janeiro” e “A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina”. Tais reflexões nos provocaram pela forma de problematização e ainda pelo percurso metodológico adotado. Os(as) autores(as) têm como referência a análise das implicações do contexto social e da sociabilidade vigentes em bairros populares das grandes cidades sobre o desempenho educativo de crianças e adolescentes.

⁸ Essa tipologia da cidade compreendida ao mesmo tempo como **espaço do constrangimento**, **espaço/potência educativa**, **como conteúdo educativo** e **espaço das experiências** nas abordagens de questões e problemas que nos conduz a pensar sua relação com a escola foi formulada por Bezerra (2020)

Ribeiro e Koslinski (2009) situam suas pesquisas e de outros(as) autores(as), a exemplo de Saravi (2008), numa geração de estudos que adotou como centralidade a identificação do papel dos fenômenos da segmentação territorial e segregação residencial na reprodução das desigualdades educacionais. Segundo os(as) autores(as), essa geração de estudos ganhou centralidade nas últimas décadas, a partir, especialmente, da exacerbação dos fenômenos de “guetificação” nas grandes cidades. Tais estudos têm buscado conjugar abordagens da sociologia urbana e da sociologia da educação para tratar, além da família e da escola, de fatores relacionados à organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais.

Para iluminar tais reflexões, são acionados os conceitos de segregação urbana e/ou territorial, efeito vizinhança, isolamento social como mediação para pensar o (des)encontro dos(as) alunos(as) com a escola, especificamente, no que se refere ao rendimento escolar no ensino fundamental.

Ao se debruçarem sobre o Rio de Janeiro, Ribeiro e Koslinski (2009, p. 356) tentaram analisar como vários contextos sociais da cidade do Rio de Janeiro, “gerados pela tradução espacial da estratificação social, explicam a performance escolar diferenciada de crianças que frequentam escolas de Ensino Fundamental da rede pública”. Para tanto, foram utilizadas as análises espaciais a partir das técnicas de geoprocessamento e de construção de modelos de regressão hierárquicos, incluindo indicadores sociodemográficos, de infraestrutura e do contexto social das escolas e dados sobre a origem socioeconômica e da proficiência dos(as) alunos(as).

A cidade do Rio de Janeiro apresenta um modelo particular de organização social do seu território, cujo traço principal é a combinação de dois princípios de segregação residencial. Por um lado, o clássico modelo Núcleo-Periferia, característico das cidades organizadas em sociedades marcadas por extremas desigualdades sociais, no qual as distâncias físicas e a baixa acessibilidade urbana separam territorialmente as classes e os grupos sociais entre si e dos bens urbanos promotores do bem-estar social. Por outro lado, a forte presença das favelas nos bairros abastados, que, a princípio, aproxima os grupos, as classes sociais e os bens urbanos no território, hierarquiza suas práticas de interações e filtra o acesso aos bens urbanos devido a uma série de mecanismos políticos, institucionais e simbólicos que os separam (Ribeiro; Koslinski, 2009).

Partindo dessa caracterização, os(as) referidos(as) autores(as) defendem que estão diante de uma cidade sobre a qual é possível exercitar a análise empírica que uma vasta literatura vem chamando de efeito-vizinhança. Para tanto, elaboram a seguinte pergunta: será que a geografia da cidade do Rio de Janeiro favorece o funcionamento eficaz ou a maior equidade do sistema de ensino público,

considerando os alegados efeitos positivos dos contextos sociais heterogêneos sobre a aprendizagem das crianças? Os(as) autores(as) partem da hipótese já defendida por Ribeiro e Lago (2001) de que o modelo de segregação carioca é caracterizado por proximidade física e distância social.

Para avaliar as desigualdades educacionais, foram utilizados resultados da Prova Brasil 2005, empregando diversos controles estatísticos relacionados à origem socioeconômica dos(as) alunos(as). Os dados produzidos por esses(as) pesquisadores(as) apontam que o lugar que ocupamos na cidade, os investimentos na escola/educação influenciam no rendimento escolar. A pesquisa demonstra um menor rendimento escolar de pretos(as) em relação aos(as) pardos(as) e mais ainda em relação aos(as) brancos(as), revelando como as questões raciais e de gênero atravessam a relação com a escola. As questões que permeiam a sociedade e, em específico, a cidade, desdobram-se na escola.

Um desdobramento qualitativo poderia ter oferecido mais elementos para a abordagem, especialmente no que se refere às relações dos(as) estudantes com o espaço da escola, para além do rendimento escolar. O que a escola representa para esses(as) estudantes? A investigação elaborada por Saravi (2008) sobre a segregação urbana, sociabilidade e escola, no México, avança um pouco mais nessa direção.

Por meio dessas pesquisas, observamos que a cidade aparece como um espaço de constrangimento, uma vez que diminui a capacidade de rendimento na escola, seja pela desigualdade, seja pelo racismo ou relacionadas às questões de gênero. Tais questões se expressam na escola que, na maioria das vezes, também não conseguiu avançar na compreensão da desigualdade e da diferença como elementos para repensar o seu papel na sociedade.

Outro caminho que despertou nossa inquietação em torno do tema cidade e escola/educação está expresso na publicação “La Ciudad Educadora” (1990). Essa publicação foi resultado do Congresso Internacional de Cidades, organizado em Barcelona, em 1990. Tal congresso teve como objetivos, segundo Bernet (1990), facilitar o intercâmbio e a difusão de realizações educativas inovadoras; criar um Banco Internacional de Experiências Educativas, bem como debater e aprovar a Carta das Cidades Educadoras. O documento “La Ciudad Educadora” (1990), resultante desse congresso, reuniu artigos de diferentes áreas de saberes, e, portanto, vários olhares, tendo sido norteado por alguns princípios, quais sejam:

- 1.O conceito de cidade educadora concebe o meio, ao mesmo tempo, como entorno, agente e conteúdo da educação;
2. O conceito de cidade educadora conota muito adequadamente a complexidade do fenômeno educativo;
3. O conceito de cidade educadora refere um meio que produz relações e afetos educativos premeditados e também aleatórios;
4. O conceito de cidade educadora acolhe e interrelaciona processos educativos formais, não formais e informais;
- 5.O conceito de cidade educadora afirma a condição sistêmica do educativo e demanda aspectos

integradores; 6. O conceito de cidade educadora afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo da mesma; 7. O conceito de cidade educadora pretende abarcar todas as dimensões da ideia de educação integral; 8. O conceito de cidade educadora se reconhece no conceito de educação permanente; 9. O conceito de cidade educadora refere a realidades e utopias; 10. O conceito de cidade educadora adverte que a cidade não é igualmente educativa para toda cidadania. Igualdade de oportunidades e direitos a diferença. (Bernet, 1990, p. 16-18, tradução nossa)

Partindo desses princípios, a cidade passa a ser compreendida como um espaço educativo. Cañellas (1990), em um dos artigos que compõe a referida obra, chama atenção para a crise da escola, especialmente no que concerne à introdução da vida no ambiente escolar como proposto pelo paradigma da Escola Nova. Segundo ele, essa orientação acabou se convertendo em uma simulação da realidade e que, diante da complexidade da sociedade, especialmente da cidade, é preciso ser repensada.

É nesse quadro que Cañellas defende a cidade como espaço educativo. Dessa maneira, educar para a vida se torna educar na vida e educar para a cidade seria educar na cidade. O autor acrescenta ainda: “O que pode oferecer a educação para solucionar problemas gerados pela cidade? O que pode oferecer a cidade para solucionar os problemas educativos que têm sido levantados na escola e na sociedade?” (Cañellas, 1990, p. 121).

Já Marfull (1990), na mesma obra, afirma que o sentido de cidade educadora é norteado por uma compreensão de educação aberta e integral e que amplia a noção tradicional de agente educativo. Nessa direção, estende essa ação para os demais sujeitos envolvidos na dinâmica da cidade. Nesse momento, parece que a cidade e a escola se fundem enquanto espaços formativos.

Partindo da abordagem proposta no documento “La Ciudad Educadora”, a cidade é conteúdo, mas também é espaço de formação multidisciplinar de aprendizagem. As mediações entre a cidade e educação/escola são construídas por meio da cidadania, dos entornos urbanos, das questões ecológica e cultural. A dimensão da infância e da juventude também aparecem como referências para pensar a cidade educadora.

É válido mencionar que as discussões apontadas nesse documento vão além de algumas interpretações e apropriações que foram feitas no plano da gestão de algumas cidades no Brasil e em outros países e nos ajudam a olhar a cidade com um espaço educativo potente. Contudo, sentimos falta de um olhar mais cuidadoso sobre a escola, que é circunscrita a um plano institucional e suas pedagogias limitadoras, sendo substituída, mesmo de maneira subliminar, pela cidade como espaço de formação.

No âmbito da Geografia, como já apontado em outro momento deste texto, têm se intensificado

os trabalhos que buscam mediações entre a cidade e a escola. Um dos caminhos mais recorrentes, seja na pesquisa ou no ensino, é a abordagem por meio dos conteúdos curriculares. Por esse caminho, a cidade é tratada por meio do urbano como conteúdo, sendo uma mediação para discutir o espaço produzido socialmente, expressando, dessa maneira, sua forma e conteúdo.

O tema da cidade integra o conteúdo do currículo de Geografia, seja nos primeiros anos do ensino fundamental, com o estudo do bairro, do município, seja nos anos finais, com o estudo do processo de urbanização do território brasileiro e mundial, ou no ensino médio no qual as escalas de abordagem dos processos de urbanização se ampliam.

Cavalcanti (1999) argumenta que, se a escola assume o tema da cidade e do urbano como conteúdo educativo, deve promover, em suas atividades cotidianas, a possibilidade de confronto entre as diferentes imagens de cidade. Nesse sentido, ganham força, nessa abordagem, as imagens, as representações⁹ e as percepções dos(as) estudantes sobre os espaços em que vivem, sendo, inclusive, esse o ponto de partida que alguns professores(as) acionam para pensar a cidade na sala de aula. Para tanto, as paisagens, enquanto conceito, e a fotografia, como recurso pedagógico, assumem uma centralidade.

Essa abordagem, muito presente nos trabalhos de pesquisa e nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), provoca algumas inquietações, como: em que medida as apreensões e as representações que os(as) nossos(as) estudantes apresentam sobre cidade (des)encontram os espaços em que vivem? Tal questionamento interroga a formação docente. Afinal de contas, estamos formando professores(as) para repensar as colonialidades que perpassam as imagens construídas em torno das cidades e que, muitas vezes, produzem invisibilidades dos espaços em que vivem os(as) estudantes?

Essas abordagens que apontam para a interface cidade e escola colocam luzes sobre as experiências vivenciadas pelos pibidianos(as) e professores(as) no CIEP 246, permitindo-nos apontar que as representações, sejam do currículo, sejam na grande mídia, muitas vezes se (des)encontram no plano da vida. Nas elaborações de Lefebvre (1983) sobre representações, ele argumenta que, entre os espaços de representação e as representações do espaço, ou seja, entre a vivência e o concebido, não há corte, ruptura ou quebra. E o movimento dialético entre essas duas dimensões do espaço nunca cessa, pois a

⁹ Sobre o debate envolvendo as representações da cidade na sala de aula, aprovamos, em 2016, um projeto junto à Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro- FAPERJ, denominado *Leituras sobre as espacialidades das cidades e suas representações na sala de aula* que reuniu três professoras das instituições de ensino superior, bem como licenciandos(as) e professores(as) de Geografia da rede pública tanto estadual como municipal. Um dos objetivos da pesquisa visava compreender as apreensões e as representações socioespaciais dos sujeitos (estudantes) da cidade em que vivem e como estas podem contribuir para discutirmos a cidade na sala de aula.

“vivência se enche de representações, porém se livra delas, posto que é ela mesma que se representa” (Lefebvre, 1983, p. 70). Assim, as representações não são classificadas como falsas ou verdadeiras, pois “são verdadeiras como respostas aos problemas reais e falsas como dissimuladoras das finalidades reais” (Lefebvre, 1983, p. 62). As representações sobre a cidade na escola, embora contenham o concebido, questionam-no, ao mesmo tempo, no plano do vivido.

Cidade, escola e experiência

No tópico anterior, apresentamos e discutimos, mesmo que brevemente, algumas abordagens que vêm sendo trilhadas e que colocam em fricção a escola e a cidade na sala de aula. Por meio desses enfoques, que representam, de certa maneira, uma amostragem dos tantos outros caminhos que existem, identificamos que a cidade ora é apresentada como constrangimento à aprendizagem, ora como potência educativa e, ainda, como horizonte de desvelamento da produção do espaço social na sala de aula, a partir da qual é tratada como conteúdo educativo.

A esses problemas e caminhos já construídos, agregaremos o debate da experiência dos(as) estudantes como uma questão a ser pensada entre a escola e a cidade. Argumentamos que tanto a escola quanto a cidade são espaços para os quais convergem diferentes sujeitos, suas trajetórias, representações, histórias e, portanto, experiências, a exemplo de algumas vivenciadas no CIEP 246 e que agora relatamos.

Em uma das manhãs de trabalho no CIEP 246, o professor, juntamente com os(as) licenciandos(as) e o coordenador que compunham o projeto PIBID, desenvolvemos uma atividade que consistia na construção de um mapa conceitual sobre as representações da cidade. Entre resistências e aberturas à atividade proposta, situação comum ao cotidiano da sala de aula, conseguimos, conjuntamente, identificar, registrar e pensar, por meio das narrativas dos sujeitos envolvidos com a atividade, muitas das apreensões sobre a cidade. O debate foi iniciado a partir da pergunta: “O que é cidade para você?”.

Partindo dessa pergunta, boa parte dos(as) discentes da sala de aula sentiram-se à vontade para expor suas experiências na e com a cidade. Dos(as) que pareciam resistir e que, no momento da realização da atividade, não mencionaram ou narraram suas apreensões por meio das palavras, um estudante nos surpreendeu, e, ao final da aula, apresentou-nos um desenho da comunidade onde morava em São Gonçalo, afirmando: “Cidade para mim é isso aqui”.

O referido desenho despertou a atenção da turma e, posteriormente, inspirou uma ação que

tomou o espaço da escola, pois o conjunto dos(as) estudantes resolveu imprimir nas paredes das salas de aula desenhos que os representassem. Essa ação ocorreu no início do ano letivo seguinte e resultou em muitas reflexões¹⁰, pois, de alguma forma, tais ações foram motivadas, inicialmente, pelas questões e reflexões que envolveram a cidade e que se desdobraram no espaço escolar. Percebemos que, de alguma maneira, houve, por meio das reflexões sobre a cidade, um reencontro com o ambiente da escola.

No período das atividades, o debate sobre a cidade pulsava tanto na mídia quanto nos corredores da escola. Era o período dos rolezinhos, quando grupos de jovens oriundos(as) de áreas da periferia e, em muitos casos negros(as), combinavam encontros em *shoppings centers* não para corroborar sua função espacial de consumo, mas para simplesmente fazer o que a cidade proporciona melhor: o encontro e todas as suas contradições. Os rolezinhos rapidamente ganharam a mídia devido ao assombro de parte da sociedade que via seu espaço de consumo dividido com aqueles(as) que não acessavam aquele espaço a não ser para o trabalho. A reação desses grupos produziu a repressão e a interdição aos rolezinhos nos *shoppings*. O debate sobre o direito à cidade ganhava centralidade.

No mesmo período, estreou, na Rede Globo, a série “Chapa Quente”, programa humorístico que se passava no município de São Gonçalo. A série não economizava clichês, carregando nas cores para estereotipar e inferiorizar, ainda mais, a população pobre, em geral, e da cidade de São Gonçalo, em particular. Não faltavam urubus sobrevoando praias imundas, pessoas excessivamente suadas, grosseiras e aplicando golpes umas nas outras, para revolta dos(as) jovens do CIEP com quem trabalhávamos.

Em um dos debates em sala de aula sobre esse programa humorístico, uma das jovens se espantou ao perceber que a série era sobre “a sua São Gonçalo”. “Pensei que era outra cidade de São Gonçalo”, afirmou ela. O desencontro promovido pelas exacerbações dos estereótipos era tamanho que – felizmente – os(as) moradores(as) não se reconheciam naquela narrativa. Contudo, uma vez que tais representações ganharam a escala nacional, vale refletir sobre o impacto de tais estereótipos da população gonçalense no restante do país e, especificamente, nos municípios vizinhos, de onde já se sofre grande preconceito. As atividades que se seguiram, então, tiveram por objetivo valorizar a cidade de São Gonçalo, tendo o CIEP como uma de suas referências.

O debate ganha ainda mais contornos por se dar em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), modelo seriado de escolas construído a partir dos anos 1980 por iniciativa do governo Brizola-

¹⁰ Essa experiência derivou no trabalho *Entre a Escola e a Cidade: pensando as escalas de vivência na sala de aula* (Quintanilha *et al.*, 2016)

Darcy Ribeiro, projetado por Oscar Niemeyer. O projeto inicial, que compreendia educação e assistência social de modo amplo, sem prescindir de disciplinas tradicionais, mas com animação cultural, atendimento médico, odontológico e alimentação, funcionaria como um nó de serviços públicos para atender a uma franja da sociedade historicamente abandonada.

Nesse contexto espaço-temporal, vimos, a partir das reflexões e ações coletivas do PIBID, a emergência da cidade como tema gerador das nossas discussões. O debate teórico em sala de aula foi assim conduzido, articulado com a troca de experiências de cada um no espaço urbano – simultaneamente singular e compartilhada – e, posteriormente, tivemos as ações empreendidas pelos(as) jovens para transformação do espaço escolar, trazendo a cidade ainda mais para o interior daquele espaço.

Essas atividades nos fizeram pensar como as experiências e as representações, ou nos termos do Lefebvre (1983), o vivido e o concebido, se encontram e se friccionam. A experiência é uma categoria/teoria que tem ocupado, de maneira significativa, as pesquisas e as práticas no âmbito da educação, inclusive a nossa, como professores(as)/pesquisadores(as). Mas quais são as questões que têm atravessado o debate de experiência e, em que medida essa referência contribui na construção de pontes entre a escola e a cidade?

O sentido de experiência tem atravessado, historicamente, a reflexão de diferentes autores(as)¹¹ em vários campos de saberes¹². A nossa trajetória como professores(as) tem nos aproximado das contribuições propostas por Jorge Larrosa Bondía. Esse professor/pesquisador, inspirado em Walter Benjamin, tem levantado questões relevantes a serem pensadas no campo da educação. É nesse quadro que Larrosa Bondía (2002) propõe alguns princípios para pensar a experiência.

O primeiro desses princípios seria separar o sentido da experiência da ideia de informação. Nesse

¹¹ Sobre a experiência, destacamos as contribuições de Edward Thompson. Moraes e Müller (2003) que, ao discutirem as contribuições de Thompson, apontam o papel da categoria experiência na constituição e compreensão da classe social. Nesse sentido, argumentam que o *conhecimento* de classe seria impossível sem a compreensão das *experiências* que emergem dos confrontos entre classes em função, também, das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores, convenções. A categoria de experiência, em sua articulação com a de cultura, talvez seja um dos marcos teóricos mais controversos no âmbito da obra thompsoniana, argumentam os(as) autores(as). Em Thompson, a experiência é uma mediação entre os processos estruturais e o espaço da prática cotidiana. “Sem bater na porta” constitui e nega, opõe e resiste, estabelece *mediações*, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias. Processos dialeticamente articulados que ela, a experiência, expressa de forma privilegiada.

¹² No contexto da Geografia, o conceito de experiência tem ocupado uma centralidade, sobretudo na chamada Geografia humanista, que tem como uma das referências Y Fi Tuan e o debate de lugar. Para Tuan (2018, p. 6), a “experiência constrói o lugar em diferentes escalas”. Nessa direção argumenta ainda que o lugar é constituído a partir da experiência física, mental, sensorial, psicológica no espaço vivido, sendo o centro de significado para indivíduos e grupos. A experiência em Tuan tem um forte componente dos sentidos e da percepção, sendo fundamental para pensar o espaço vivido.

sentido, o excesso de informação não significa o acúmulo de experiência. Outra premissa apontada pelo autor é que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece (Larrosa Bondía, 2002). Por essa razão, a velocidade e o que ela produz, ou seja, a ausência de silêncio e de memória são também inimigas mortais da experiência.

Esses princípios propostos por Larrosa Bondía (2002) nos fazem pensar sobre os nossos currículos, as nossas pedagogias, as nossas geografias. Afinal de contas, que conteúdos são propostos no processo de formação dos sujeitos, em especial aqueles que tratam da cidade na sala de aula? São conteúdos que dialogam com as experiências ou são acúmulos de informação? Yves Lacoste (1988) já questionava, na década de 70 do século passado, Geografia pautada no acúmulo de informações.

Lacoste (1988) aponta a tendência que vinha se instalando nos bancos escolares naquele momento, denominada por ele de Geografia-espetáculo e que se expressava pelo excesso de informações publicitárias. Ele argumenta que as “multidões, cada vez mais numerosas, são tomadas por uma verdadeira vertigem faminta de paisagens, fontes de emoções estéticas, mais ou menos do espetáculo” (Lacoste, 1988, p. 16). Nesse sentido, vale pensar: qual a cidade de que tratamos na sala de aula: a cidade das informações ou da experiência?

Larrosa Bondía (2011) avança no debate da experiência e acrescenta ainda a exterioridade, a alteridade, a reflexividade, a subjetividade e a transformação como elementos que compõem a experiência. Nessa acepção, a experiência é o que nos acontece, o que nos transforma, sendo o sujeito da experiência um “território de passagem”.

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. O sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar (Larrosa Bondía, 2011, p. 24).

Quando o referido autor aponta que o sujeito é o território de passagem da experiência, compreendemos que os(as) estudantes que vivem a escola e a cidade são portadores(as) de experiências e, portanto, são pontes de diálogo entre essas duas escalas espaciais. O que atravessa os corpos e mentes dos(as) estudantes na cidade, enquanto experiência, chega à escola. Seus corpos, suas marcas, suas mensagens compõem o espaço escolar, como bem nos alerta Arroyo (2007).

Nesse sentido, precisamos compreender, por meio das experiências, quais são as cidades que atravessam, tocam e marcam os sujeitos que chegam à escola. Essas cidades são contempladas nos

documentos curriculares? Quais são as mediações propostas entre os conteúdos curriculares e a experiência dos(as) estudantes com seu espaço vivido?

A experiência no PIBID nos revelou que o uso de algumas metodologias contribui para a construção de mediações entre a escola e a cidade por meio das experiências dos(as) estudantes, dentre as quais destacamos: **a)** as trajetórias e as narrativas como uma forma de compartilhamentos das experiências, por meio das quais é possível construir escutas; **b)** o uso das cartografias sociais¹³ enquanto forma de grafar as trajetórias. Essa metodologia/instrumento político/ferramenta vem sendo adotada e produzida pelas populações em cooperação e diálogo entre as comunidades e os(as) pesquisadores(as), permitindo visibilizar os territórios ocupados. Tal metodologia tem sido ampliada e utilizada para cartografar os diferentes usos dos espaços da cidade; **c)** o uso das representações como ponto de partida para construção das narrativas, das trajetórias, especialmente no âmbito da pesquisa; **d)** os trabalhos de campo pela cidade. Vários(as) professores(as) de Geografia têm acionado o trabalho de campo para escavar a cidade, visibilizar as diferenças e as marcas do racismo impressas no espaço urbano.

Esses diferentes caminhos metodológicos nos ajudam a identificar e nos aproximar da cidade que habita os corpos que chegam à escola. As cidades constrangidas, educativas, que, ao mesmo tempo, são conteúdo educativo e que comportam o debate da cidadania, precisam ser discutidas. Mas elas chegam à escola pelas marcas que carregamos nos corpos pela experiência, pois educar para a cidadania significa educar para e por meio da experiência.

Caminhos de partidas e chegadas

Iniciamos este texto apontando que ele seria resultante de encontros de trajetórias e percursos como professores(as)/pesquisadores(as) cuja experiência com o PIBID, no CIEP Brizolão 246 - Professora Adalgisa Cabral de Faria, escola localizada na cidade de São Gonçalo- RJ, orientou-nos a pensar sobre as questões que (des)encontram a escola e cidade. Nesses percursos, ora pensando a cidade, ora a escola, ora pensando a formação, fomos marcados(as) por diversas experiências.

Tais experiências têm questionado as nossas geografias. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2012), em várias das suas reflexões, chama-nos atenção que a diversidade tem interrogado a educação, seja no que se refere às suas práticas no cotidiano da sala de aula, seja no processo de formação dos(as) professores(as), o que tem nos exigido outras pedagogias.

¹³ Para melhor aprofundamento do debate sobre as cartografias sociais, ler Acselrad (2010).

A velocidade da sociedade, a diversidade dos sujeitos, materializada por meio da classe, da raça, da orientação sexual, têm interrogado nossas geografias, tanto no ensino como na pesquisa. Nesse sentido, a geografia das formas, dos lugares, dos conteúdos precisa enxergar os sujeitos, sendo a escola e a cidade espaços ricos em experiências e, portanto, pontos de partida para pensarmos o espaço e o tal exercício de cidadania de que tanto falamos.

Precisamos nos perguntar para que cidade e para qual escola estamos olhando quando ocupamos nossas salas de aula e quando dialogamos com a cidade como conteúdo no âmbito da Geografia. Conseguimos acessar as experiências dos(as) estudantes e friccionar as representações? E as nossas experiências como professores(as) têm nos transformado? Elas nos conduzem a repensar nossas práticas? Conseguimos rever nossas práticas? (Bezerra, 2020).

Estamos implicadas(os) nessas questões. Somos formadores(as) em formação há alguns anos e estamos envolvidos(as) nos processos formativos, sendo o PIBID um espaço/tempo de produção de experiências potentes. Por meio dele, conseguimos desenvolver um trabalho coletivo, mergulhando, ao mesmo tempo, na prática e, portanto, nos conteúdos propostos e pensar, por meio das experiências, as representações que o currículo agrega. Nesse movimento, conseguimos pensar a cidade e seus distanciamentos entre o que realizamos na universidade e o que fazemos na escola, que, por sua vez, ainda não olha para a cidade, a partir da sua diversidade, por meio das suas diferenças.

Nesse processo, quando olhamos para a cidade, para seu espaço esgarçado pela desigualdade, identificamos os constrangimentos apontados por Ribeiro e Koslinski (2009), mas também a potência de aprendizado defendida no documento “La ciudad educadora” (1990). Olhamos para a Geografia de alguns(mas) professores(as), enxergamos potências, mas ainda percebemos uma cidadania abstrata e uma *experiência* desperdiçada tal como nos alerta Boaventura de Souza Santos (2000). Sigamos inquietando-nos, movimentando-nos e avançando. Portanto, agradecemos às pesquisas e as práticas que nos põem a pensar a escola e a cidade como espaços que atravessam a nossa formação.

Referências

ACSELRAD, Henri. (org). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008. (Coleção Território, ambiente e conflitos sociais, n. 1).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BEZERRA, Amelia Cristina Alves. Cidade e Escola: tecendo os caminhos, os (des)encontros e os horizontes na sala de aula. In. LIMONAD, Ester & BARBOSA, Jorge Luiz (orgs.) et al. **Geografias, Reflexões Conceituais, Leituras da Ciência Geográfica, Estudos Geográficos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2020.

BERNET, Jaume. Trilla. Introducció. In. Congresso Internacional de Cidades Educadoras. **Anais...** Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras escolhidas I.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

CAÑELLAS, Antoni Joan Colom. La pedagogía urbana, marco concotual de la ciudad educadora. Congresso Internacional de Cidades Educadoras. **Anais...** Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

CAVALCANTI, Lana Souza. A cidadania, o direito a cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. **Revista GEOUSP**, n. 5, p. 41-55, 1999.

CAVALCANTI, Lana Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2012.

FRANCO, Creso; RIBEIRO, Luiz Cesar Queiroz; ALVES Kalil Fátima. Segregación urbana y rezago escolar en Rio de Janeiro. **Revista de la CEPAL (online)**, v. 94, p. 133-148, 2008.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. A Geografia importa: análise da dimensão espacial de duas políticas educacionais no estado de São Paulo. **Revista da ANPEGE** [S.l.], v. 14, n. 23, p. 158-190, dez. 2018. ISSN 1679-768X.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 – 28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: Contribución a la teoría de las representaciones. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MARQUES, Roberto. Por uma perspectiva espacial da escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, p. 5-20, 2013.

MARFULL, Alexandre. Hacia un concepto de ciudad educadora. In: Congresso Internacional de Cidades Educadoras. **Anais...** Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 26, Dossiê PIBID/Artigos, e-45476, 2024

MORAES, Maria Célia Marcondes; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez 2003.

MARTINEZ, César Augusto Ferrari. Curricularizando os espaços entre a escola e a cidade. In. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI Ivaine M.; KAERCHER, Nestor A; COSTELLA, Roselane Z. (orgs.) **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

QUINTANILHA, Celio; LOPES, Rodrigo; SANTOS, Silvana; LOBACK, Victor. Entre a escola e a cidade: pensando as escalas de vivência na sala e aula. 5º Encontro Regional de ensino de geografia. **Anais...** Campinas, São Paulo, 2016.

RIBEIRO, Luiz César Queiroz; KAZTMAN, Rubem. (Org.) **A cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. v. 1. 367p.

RIBEIRO, Luiz César Queiroz; KOSLINSKI, Mariane. C. A Cidade Contra a Escola? O Caso do Município do RJ. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 351-378, 2009a.

RIBEIRO, Luiz César Queiroz; KOSLINSKI, Mariane. Efeito Metrôpole e acesso às oportunidades educacionais. **EURE** (Santiago. Impresa), v. XXXV, p. 101-129, 2009b.

SARAVI, Gonzalo. Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolado. In. RIBEIRO, Luiz César Q.; KAZTMAN, Ruben (Orgs.) **A cidade contra a Escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. v. 1. 367p.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Mariângela Tostes Innocêncio.