



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

FRANCISCO MANOEL DE CARVALHO NETO

**A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA CIDADE E
DO PLANEJAMENTO URBANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Londrina
2022

FRANCISCO MANOEL DE CARVALHO NETO

A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA CIDADE E DO PLANEJAMENTO URBANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Ideni Terezinha Antonello

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Carvalho Neto, Francisco Manoel de.

A abordagem teórico-metodológica da cidade e do planejamento urbano na geografia escolar. Francisco Manoel de Carvalho Neto. - Londrina, 2022. 126 f.

Orientador: Ideni Terezinha Antonello.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2022. Inclui bibliografia.

1. Geografia escolar - Tese. 2. Inovação pedagógica - Tese. 3. Cidadania - Tese. 4. Participação popular - Tese. I. Antonello, Ideni Terezinha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

FRANCISCO MANOEL DE CARVALHO NETO

A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA CIDADE E DO PLANEJAMENTO URBANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ideni Terezinha
Antonello
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a. Dr.^a. Léia Aparecida Veiga
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a. Dr.^a. Ana Cláudia Carvalho Giordani
Universidade Federal Fluminense – UFF

Londrina, 09 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Em 2019, o sonho de cursar o mestrado começou a se tornar realidade com o resultado da seleção. Fui aprovado e estaria novamente na universidade depois de quase dez anos da conclusão da graduação. Em 2020, durante duas semanas, tive a experiência incrível de vivenciar os espaços da UEL. Em meados do mês de março fomos surpreendidos pela pandemia da Covid 19, a qual modificou radicalmente as relações sociais. Nos afastamos, como forma de prevenir o contágio da doença. Pensávamos que seria algo passageiro e brevemente voltaríamos a ter nossos encontros presenciais. Isso não ocorreu tão cedo...

Tivemos que nos adaptar rapidamente à sala de aula virtual, que encurtou nosso distanciamento, nos mantendo seguros e possibilitando que déssemos continuidade à nossa caminhada acadêmica.

Durante minha trajetória no mestrado a vida me apresentou com experiências e pessoas incríveis. Esse sonho só se tornou realidade por conta de pessoas que me incentivaram e torceram para que eu conseguisse alcançar meus objetivos. Aqui estou, concluindo essa etapa tão importante na minha vida pessoal e profissional...

Início agradecendo a Deus por minha vida, por permitir que eu possa realizar tantos sonhos. Sua onipresença “invisível” não permitiu que eu desistisse no meio do caminho, mesmo diante de tantas adversidades, me fez manter firme em meu propósito. Ao lado de Deus, sempre aparece a figura materna e acolhedora de Nossa Senhora Aparecida, que me encorajou e intercedeu por mim junto a seu Filho.

Agradeço, de forma especial algumas pessoas que estiveram me acompanhando mais de perto, desde o período da seleção até a conclusão do mestrado.

A minha orientadora, Ideni Antonello, por ter aceitado me acompanhar no desenvolvimento desta pesquisa. Toda minha admiração e respeito a esta pessoa incrível, que desde o primeiro contato que tivemos sempre foi muito aberta ao diálogo e com conselhos precisos. Obrigado por não deixar de acreditar em mim!

Agradeço também as professoras Léia Veiga e Vanessa Ludka que participaram em minha banca de qualificação e trouxeram importantes contribuições para a minha pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina com os quais tive a oportunidade de trocar experiências e muito contribuíram para meu avanço na pesquisa.

Aos meus pais, Amauri e Nerci, que são meus exemplos de vida, por nunca deixarem de acreditar em minha capacidade, por torcerem e me apoiarem em todos os momentos dessa trajetória. Agradeço também ao meu irmão, Murilo, que sempre me auxiliou e torceu para o meu sucesso.

Aos meus avós, Antônio e Maria, que mesmo sem entender ao certo do que se trata um mestrado, vibraram comigo o resultado da aprovação e com uma fé sem igual, faziam orações para que as coisas se encaminhassem da melhor forma possível.

Às minhas tias maternas, que nunca deixaram de me colocar em suas orações, pedindo as bênçãos de Deus e a proteção de Nossa Senhora Aparecida sobre a minha vida.

Aos demais familiares, tios e tias, primos e primas por permitirem que a vida seja mais leve, com a presença, com as palavras de carinho, com os desabafos...

Agradeço também às duas grandes amigas que a vida me apresentou por meio do meu trabalho e que se tornaram especiais para mim, Sol e Paula, que desde a elaboração do projeto emanavam uma energia muito boa a meu favor.

Enfim, agradeço a todos os amigos e demais pessoas que torceram por mim, que sempre tiveram uma palavra positiva para me incentivar.

A vida é uma viagem, por isso devemos escolher as pessoas certas para embarcarmos conosco, pois ela se torna melhor quando temos boas companhias ao nosso lado.

CARVALHO NETO, F. M. de. **A abordagem teórico-metodológica da cidade e do planejamento urbano na geografia escolar.** 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Dentro da realidade social vivenciada, com grande presença do individualismo e da segregação social, é fundamental a discussão e a proposta de instrumentos que possibilitem a justiça social. Dito isto, com vistas à garantia de uma cidade mais justa, destaca-se a importância da abordagem do tema, em sala de aula, por meio de práticas pedagógicas inovadoras, como ferramenta possibilitadora da aprendizagem significativa e fomentar estratégias de repensar o espaço urbano. Assim sendo, a presente pesquisa teve por objetivo, analisar as relações entre a cidade, o planejamento urbano e educação escolar, no âmbito do ensino da Geografia, a partir de experiências concretas vivenciadas no cotidiano de professores e alunos. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica sobre a temática investigada, bem como, trabalho de campo com aplicação de questionário a alunos e professores de Geografia do Ensino Médio das escolas estaduais do município de Siqueira Campos, Paraná, 2020. Inicialmente foi apresentada a discussão sobre conceitos fundamentais para a abordagem da temática da pesquisa. Na sequência, apresenta-se a discussão sobre o ensino da Geografia e suas potencialidades para o desenvolvimento da consciência participativa nos estudantes. Por fim, é apresentada uma proposta de plano de aula, pautado nas práticas pedagógicas inovadoras; a análise dos documentos orientadores do currículo da rede estadual paranaense, análise de obras didáticas, bem como a percepção de alunos e professores sobre a abordagem do tema espaço urbano em sala de aula. Concluindo-se que, o ensino da Geografia pautado nas práticas de ensino inovadoras, nesta pesquisa com enfoque nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, é visto como instrumento incentivador e possibilitador da criticidade dos discentes, na qual eles serão motivados a analisar, refletir e expor seus pensamentos sobre uma determinada realidade. Destaca-se ainda, a abordagem da cidade e do planejamento urbano no ensino formal, como elementos que visam a formação de um cidadão consciente das demandas do espaço que vive, podendo deliberar sobre esse espaço de forma ativa e democrática.

Palavras-chave: geografia escolar; inovação pedagógica; cidadania; participação popular.

CARVALHO NETO, F. M. de. **The theoretical-methodological approach to the city and urban planning in school geography.** 2022. 126 p. Dissertation (Master in Geography) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

Within the experienced social reality, with a strong presence of individualism and socio-spatial segregation, it is fundamental to discuss and propose instruments that make social justice possible. Thus, in order to guarantee a fairer city, the importance of approaching the theme in the classroom through innovative pedagogical practices is highlighted, as a tool that enables meaningful learning and fosters strategies to rethink the urban space. Therefore, this research aimed to analyze the relationships between the city, urban planning, and school education, within the scope of teaching Geography, based on concrete experiences in the daily lives of teachers and students. To this end, a bibliographical review was carried out on the investigated theme, as well as field work with the application of a questionnaire to students and Geography teachers at State High Schools in the city of Siqueira Campos, Paraná, 2020. Initially, it was presented the discussion on fundamental concepts for approaching the research theme. Following that, it was presented the discussion on the teaching of Geography and its potential for the development of participatory awareness in students. Finally, practical elements of the approach to urban and city planning in school geography were presented: lesson plan, based on innovative pedagogical practices; the analysis of the guiding documents of the school curriculum of the state of Paraná; analysis of didactic works, as well as the perception of students and teachers on the approach to the theme of urban space in the classroom. Concluding that, the teaching of Geography based on innovative teaching practices, in this research with a focus on active teaching and learning methodologies, is seen as an instrument that encourages and enables students to be critical, in which they will be motivated to analyze, reflect, and express their thoughts about a certain reality. It is also highlighted the approach to the city and urban planning in formal education, as elements that aim at forming citizens who are aware of the demands of the space they live in, being able to deliberate about this space in an active and democratic way.

Key words: school geography; pedagogical innovation; citizenship; popular participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	A escola como instigadora da participação popular no planejamento urbano.....	17
Figura 2 -	Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino	19
Figura 3 -	Fases do desenvolvimento da urbanização	26
Figura 4 -	Resultado da pesquisa de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos domicílios brasileiros, 2016	55
Figura 5 -	Resultado da pesquisa quanto aos milhões de domicílios brasileiros com acesso a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de 2008 a 2016	55
Figura 6 -	Aprendizagem Mecânica versus Aprendizagem Sigificativa	59
Figura 7 -	Aprendizagem significativa.....	62
Figura 8 -	Etapas do Arco Maguerez.....	65
Figura 9 -	Comparativo entre os modelos tradicional e sala de aula invertida.....	67
Figura 10 -	Sistematização do conceito de cidade	85
Figura 11 -	Cidade produzida no Minecraft – Grupo A	93
Figura 12 -	Cidade produzida no Minecraft – Grupo B	93
Figura 13 -	Cidade produzida no Minecraft – Grupo C	94
Figura 14 -	Obras didáticas analisadas	96
Figura 15 -	Obra da Editora FTD	97
Figura 16 -	Obra da Editora Ática	98
Figura 17 -	Abordagem teórica do espaço urbano na obra da Editora Ática	99
Figura 18 -	Obra da Editora Moderna.....	100
Figura 19 -	Abordagem do tema Zoneamento na obra da Editora Moderna ..	102
Figura 20 -	Obra da Editora SM.....	103
Figura 21 -	O planejamento urbano como sugestão de conteúdo no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais conteúdos abordados em sala de aula que envolvem o espaço urbano	105
Gráfico 2 - Principais conteúdos abordados em sala de aula que envolvem o espaço urbano	107
Gráfico 3 - Conhecimento dos alunos sobre o Plano Diretor	109

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 -	Localização do município de aplicação da pesquisa.....	22
-----------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferentes formas de planejamento urbano	39
Quadro 2 - Resumo geral das práticas pedagógicas inovadoras	54

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNH	Banco Nacional de Habitação
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Metodologia da Problemática
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PT	Partido dos Trabalhadores
PAI	Plano de Ação Imediata
PDLI	Plano de Desenvolvimento Local Integrado
PDM	Plano Diretor Municipal
PAC	Programa de Ação Concentrada
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SERFHAU	Serviço Federal de Habitação e Urbanismo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	CAPÍTULO 1: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE O PLANEJAMENTO URBANO E A CIDADE	24
1.1	DIFERENÇA ENTRE O CONCEITO DE CIDADE E URBANO.....	24
1.2	PLANEJAMENTO E GESTÃO URBANA.....	29
1.3	O ESTATUTO DA CIDADE E O PLANO DIRETOR.....	34
1.4	PARTICIPAÇÃO POPULAR E CIDADANIA	41
1.5	PEDAGOGIA URBANA.....	47
2	CAPÍTULO 2: O ENSINO DA GEOGRAFIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA PARTICIPATIVA	52
2.1	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: POTENCIALIDADES PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES.....	53
2.2	AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA	57
2.1.1	Metodologia da Problemática.....	63
2.1.2	Sala de Aula Invertida	66
2.1.3	Júri Simulado	67
2.2	PEDAGOGIA FREIREANA E O ESTUDO DA CIDADE.....	68
2.3	A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO POSSIBILITADORA DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ	73
2.3.1	Escola Promovendo e Resgatando a Cidadania.....	74
2.3.2	Geografia, Cidade e Cidadania	77
3	CAPÍTULO 3: ELEMENTOS PRÁTICOS DA ABORDAGEM DA CIDADE E DO PLANEJAMENTO URBANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR	87
3.1	PLANO DE AULA SOBRE O PLANEJAMENTO URBANO	87
3.1.1	Procedimentos Didáticos: Planejamento Urbano	88
3.2	ANÁLISE DA ABORDAGEM TEÓRICA DO PLANEJAMENTO URBANO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO.....	94

3.3	A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O PLANEJAMENTO URBANO NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS AULAS DE GEOGRAFIA	104
3.4	A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O PLANEJAMENTO URBANO NAS AULAS DE GEOGRAFIA	106
3.5	O PLANEJAMENTO URBANO NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ	111
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a cidade e o planejamento urbano enquanto elementos que demandam a participação da população para que sejam construídos democraticamente e, assim, atendam aos interesses de todos os segmentos da sociedade, despertou a curiosidade sobre o papel que o ensino da geografia assume na formação de um aluno e, também, de um cidadão consciente do seu papel na sociedade, podendo atuar de forma crítica sobre sua realidade.

Historicamente a cidade capitalista já assume-se como segregacionista, na atualidade a realidade não é diferente, o espaço urbano tem se materializado de uma forma muito excludente, sendo nas palavras de Marcelo Lopes de Souza (2006), um espaço de segregação e fragmentação sociopolítico-espacial. Assim sendo, pensar em um espaço urbano menos segregado e fragmentado, é uma necessidade.

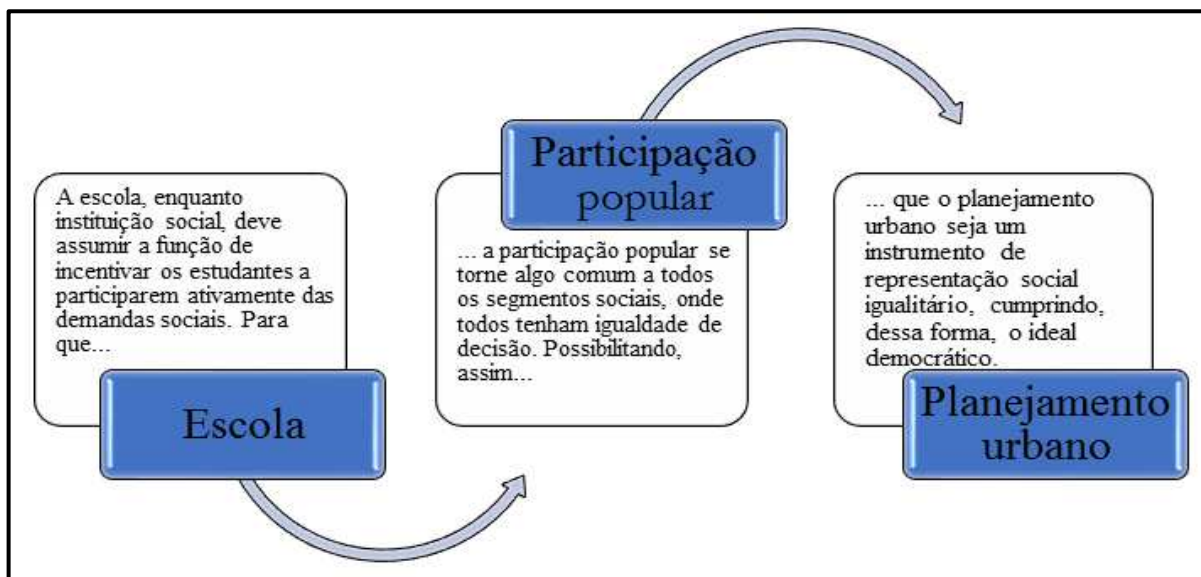
Nesse sentido, a Geografia, na sua dimensão escolar, assume um papel de grande relevância para a formação cidadã dos estudantes, contribuindo diretamente para a vivência em sociedade. Por isso, destaca-se a importância de se abordar a cidade e o planejamento urbano como conteúdo nas aulas de Geografia na educação básica, como um dos momentos de levar alunos a compreenderem a importância da participação social nos assuntos sobre a cidade e no planejamento urbano. Diante disso, tem-se a possibilidade do uso de práticas pedagógicas inovadoras nas aulas como instrumento que corrobora para que o estudante desenvolva o senso crítico e tenha mais capacidade de análise da realidade, podendo, assim, agir conscientemente na sociedade da qual faz parte.

A escola assume uma posição primordial no que diz respeito ao incentivo da participação popular nas demandas sociais, empoderando os estudantes sobre o exercício efetivo da cidadania. Freire (1983, p.35) destaca que “[...] quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Assim, a eclosão do sentimento de participação emanado a partir da instituição escolar, reverbera no exercício mais efetivo do ideal democrático: todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres.

A participação popular tem uma importância ímpar no planejamento urbano, sendo o elemento chave para torná-lo mais consistente, real e inclusivo (FISCHMAN E HAAS, 2012). Para isso, é preciso que a escola torne as discussões sobre a cidade e o planejamento urbano mais recorrentes no dia a dia dos alunos, evidenciando que

todos têm o direito à cidade. Pois, assim como mostra a figura 1, quanto maior o incentivo dado pela escola sobre a participação popular, mais abrangente se tornará as discussões sobre o planejamento urbano, chegando assim à construção ideal desse instrumento de gestão urbana.

Figura 1: A escola como instigadora da participação popular no planejamento urbano.



Fonte: Autoria própria (2022)

Paulo Freire já afirmava a dimensão educativa da cidade

Por isso é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independente de nosso desejo. A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de todos nós, homens e mulheres (FREIRE, 1991, p.5).

Nesse contexto, Cavalcanti (2012, p.74) destaca a dimensão educativa da cidade afirmando que, "a cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos; ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita". Para tanto, se faz necessário que se conceba os estudos sobre a cidade, mais especificamente o planejamento urbano, como elementos indispensáveis das aulas de geografia, pois é necessário que os alunos sejam instigados a pensar criticamente sobre esse espaço de multiplicidade de informações.

Assim como o conteúdo curricular é de extrema relevância para o sucesso da aprendizagem dos alunos, as estratégias de ensino também são muito importantes

para que a aprendizagem aconteça de forma eficaz, portanto, permitem ser mais significativas ao aluno.

A utilização de práticas pedagógicas diversificadas favorece o processo de ensino e aprendizagem, tornando necessário pensar em práticas pedagógicas inovadoras, que contemple as necessidades dos novos tempos, sendo modelos preocupados em facilitar a aprendizagem, minimizando excessos de aulas unicamente expositivas, que, segundo estudos, demonstraram baixo desempenho na aprendizagem. Assim sendo, mudar o foco do aluno de sujeito passivo para um sujeito autônomo e capaz de aprender a aprender torna-se, na atualidade, ponto principal entre as práticas inovadoras (GESSI et al., 2021).

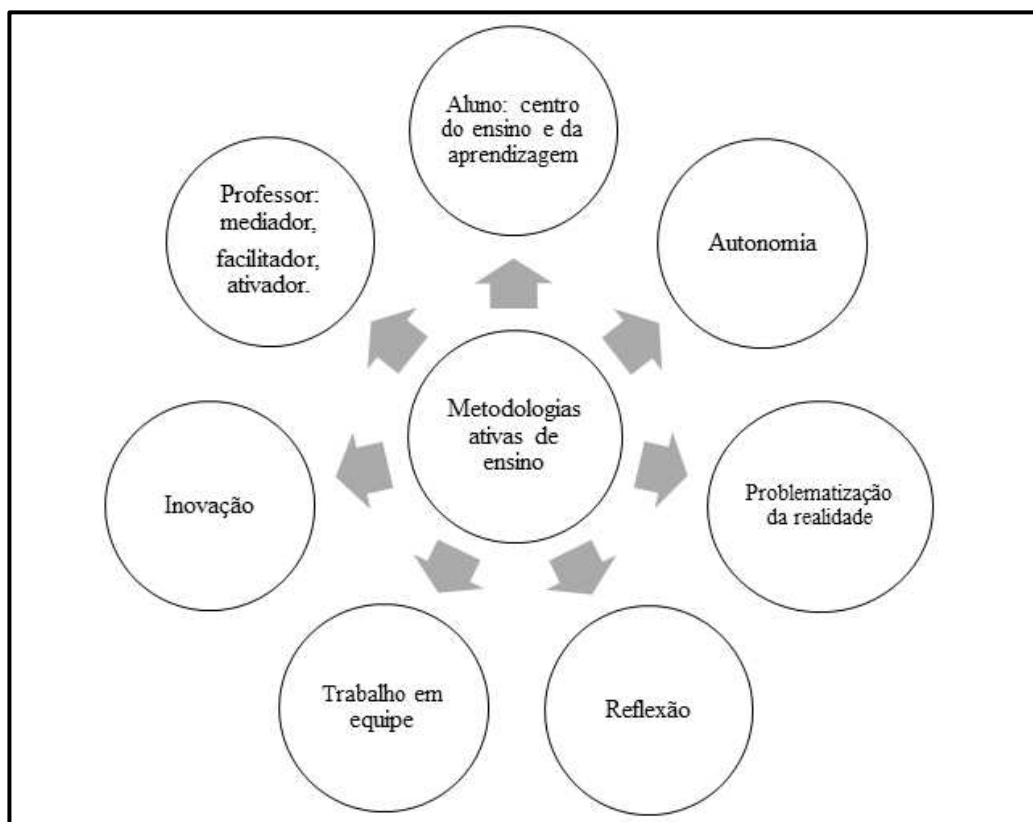
No presente trabalho, destaca-se as metodologias ativas de ensino, as quais são estratégias de atuação do docente que colocam o aluno como autônomo na aprendizagem, garantindo a ele a possibilidade de expor suas ideias e desenvolver suas próprias análises sobre o conteúdo proposto, permitindo assim análise dos conceitos estudados e relacionando-os com seu ambiente. Com isso, evidenciando a autonomia do aluno, desde a sua trajetória escolar, acredita-se que a possibilidade desse mesmo aluno ser atuante nas demandas sociais sobre o espaço urbano serão bem maiores. Na figura 2, tem-se as características das metodologias ativas de ensino.

Pautando-se nesses princípios, as metodologias ativas de ensino podem ser entendidas como uma iniciação dos alunos no processo de construção da autonomia. Fortalecendo a capacidade de análise e atuação dos alunos na sociedade.

Neste contexto, definiu-se como tema de pesquisa “a abordagem teórico-metodológica da cidade e do planejamento urbano na Geografia escolar pautada nas práticas de ensino inovadoras”, pois acredita-se que a escola, na sua dimensão educativa, e, especificamente a disciplina de geografia, são capazes contribuir na formação de cidadãos conscientes para o exercício efetivo da cidadania.

Nesse contexto, Freire (1979, p.84) ressalta que “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, assim, os alunos bem preparados poderão ser os agentes de transformação da atual sociedade e construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Figura 2: Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.



Fonte: Adaptado de Diesel, Baldez e Martins, 2016.

Com isso, destacamos a colocação de Gomes (2016), na qual apontou que a pesquisa em Geografia pautada no horizonte crítico, parte da realidade material, para construir conceitos que sejam capazes de explicar essa materialidade, para tanto, esta pesquisa se enquadra na perspectiva da Geografia Crítica, valendo-se, portanto, do materialismo histórico-dialético.

Gomes (2016), alerta que a produção do saber pelo viés da Geografia Crítica, vislumbra uma transformação social. Sendo assim, enfatizamos que a educação escolar e a geografia podem ser entendidas como instrumentos que possibilitam a compreensão da cidade em todas as suas dimensões, superando com a alienação existente entre o estar na cidade e compreender a cidade, possibilitando um futuro possivelmente otimista.

Concordando com Gomes (2016) quando diz que os geógrafos têm o dever de ensinar a pensar o espaço, a pesquisa proposta, tem o propósito de mostrar que pensar sobre a cidade e o planejamento urbano no ensino da geografia, se faz

necessário quando pensamos na formação de um sujeito crítico sobre seu espaço de vivência e capaz de atuar ativamente nas decisões a cerca desse espaço.

Nesse entendimento e compactuando do mesmo pensamento, Souza (2006) nos diz que a ideia de participação popular no planejamento urbano é uma semente plantada em terra tenra, que precisa ser adubada e regada para que produza frutos. O mesmo autor, Souza (2006), destaca fortemente que é preciso lutar contra o “conformismo generalizado”, onde, não totalmente, mas grande parte da população, principalmente as classes menos favorecidas, aceitam todas as decisões tomadas (de cima para baixo) e se conformam com a realidade em que vivem, em face do sistema político que, na maioria das vezes, não representa os anseios dos cidadãos.

Assim sendo, Souza (2006, p. 518), diz que “se a humanidade não parou de sonhar, seus sonhos, por certo, tornaram-se, nas últimas décadas, geralmente muito mais pobres, e o ato de sonhar, algo esporádico”. Diante disso, se vê a necessidade de lançar em terra, mesmo que ainda pouco fértil, a semente do inconformismo, para que os alunos de hoje, sejam os cidadãos que irão participar ativamente nas demandas sociais amanhã. E, assim, o ensino da Geografia pode ser um grande aliado nesse plantio.

Diante deste contexto, o presente estudo teve por objetivo geral analisar as relações entre a cidade, o planejamento urbano e educação escolar, no âmbito do ensino da Geografia, a partir de experiências concretas vivenciadas no cotidiano de professores e alunos, discutindo a abordagem teórico-metodológica da cidade e do planejamento urbano nas aulas de Geografia. Sendo para isso necessário: *i)* Desenvolver, em uma turma do Ensino Médio, uma sequência de aulas pautadas em metodologias ativas (aprendizagem entre pares, sala de aula invertida e júri simulado) envolvendo o planejamento urbano; *ii)* Evidenciar a aprendizagem significativa sobre o espaço urbano, pautando-se nas práticas pedagógicas inovadoras, com destaque nas metodologias ativas de ensino, como ferramenta de desenvolvimento da autonomia e criticidade dos educandos; *iii)* Incentivar as discussões sobre o planejamento urbano na geografia escolar, apresentando possibilidades de abordagem metodológica aos professores; e *iv)* Sensibilizar os educandos sobre a necessidade da participação popular nas discussões sobre a cidade e o planejamento urbano, contribuindo, ainda, para que tenham uma visão mais crítica sobre o direito à cidade.

Para delineamento da pesquisa se faz necessário a trajetória pautada em métodos, que muito traduzem a visão e a concepção do autor sobre o tema investigado. A geógrafa Ana Fani (CARLOS, 2007), aponta que “existem várias possibilidades e caminhos para se pensar o mundo através da Geografia”. Nessa perspectiva a pesquisa em geografia tende a pautar-se nas vertentes neopositivista/quantitativa, a geografia humanista ou a geografia crítica.

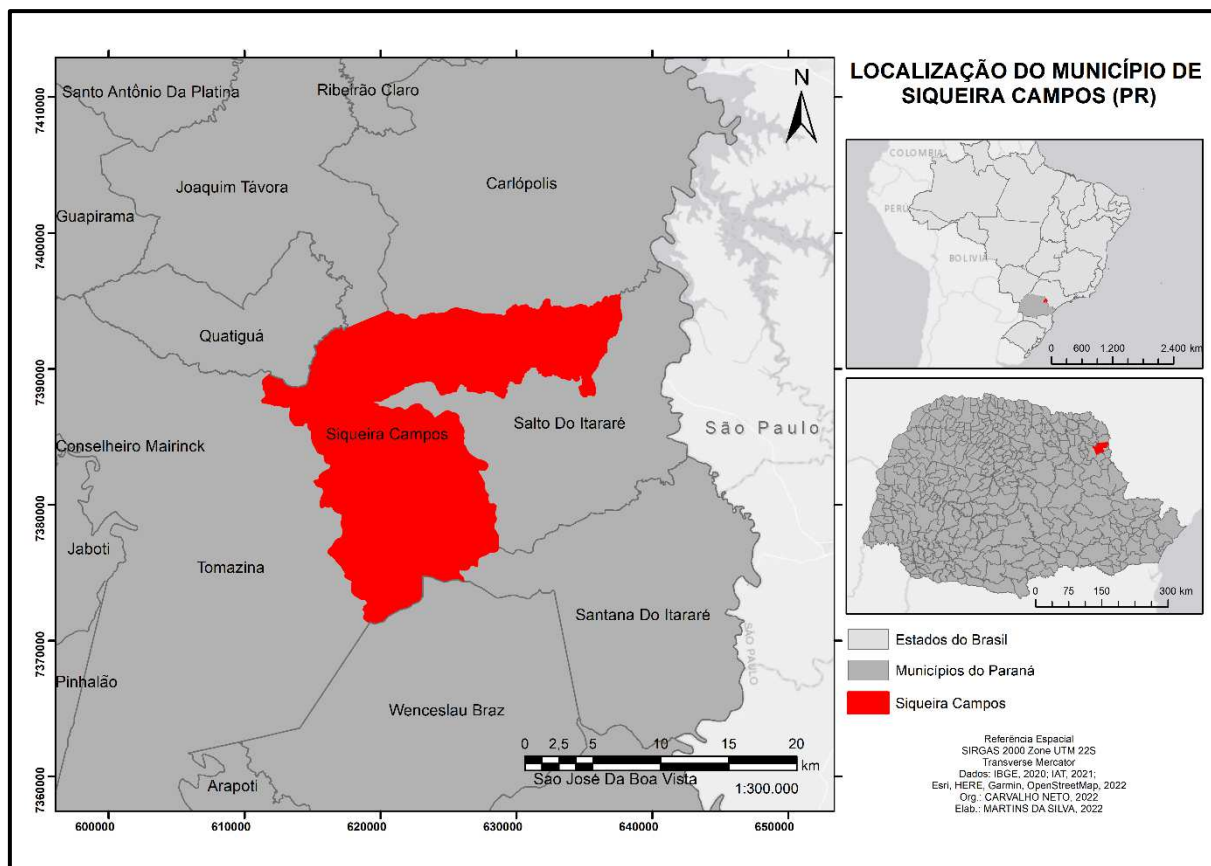
A pesquisa proposta teve caráter qualitativo, a qual de acordo com Tozoni-Reis (2009, p.10) “[...] defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”. Nesse contexto, o princípio norteador da pesquisa foi de compreender a relação existente o ensino da Geografia, a cidade, o planejamento urbano e as metodologias ativas com vistas a formação de um estudante crítico e um cidadão atuante.

A pesquisa qualitativa em Geografia tem ganhado força, visto que nem todos os processos sociais podem ser quantificados. Nesse viés Tozoni-Reis (2009, p. 10, apud Minayo, 1998), destaca que os fenômenos humanos e sociais correspondem a um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foi realizada revisão bibliográfica sobre o tema investigado, a qual, segundo Tozoni-Reis (2009, p. 35-38), deve ser pautada com base em diretrizes que proporcionam a compreensão do tema pesquisado: 1- delimitação da unidade de leitura; 2- análise textual; 3- análise interpretativa; 4- problematização; 5- síntese pessoal. Assim, cada uma das etapas auxilia na consolidação das ideias do pesquisador sobre o objeto investigado.

Ressalta-se que foi realizada a pesquisa de campo, para que os dados coletados possam auxiliar na compreensão da temática investigada. Assim, para Tozoni-Reis (2009, p. 67) “a coleta consiste em um conhecimento da realidade a ser interpretada por meio da busca de dados sobre os fenômenos investigados na pesquisa”. A pesquisa foi realizada com alunos e professores do Ensino Médio de uma escola pública do município de Siqueira Campos/PR, Mapa 1, buscando elucidar como ocorre a abordagem da cidade e do planejamento urbano nas aulas de geografia. Para isso, serão aplicados questionários, com questões abertas e fechadas.

Mapa 1: Localização do município de Siqueira Campos.



Fonte: O autor, 2022.

Com o intuito de evidenciar a possibilidade da abordagem e a aplicabilidade do conteúdo: Planejamento Urbano, nas aulas de geografia, foi desenvolvida uma sequência didática pautada nas metodologias ativas de ensino, a qual foi aplicada com uma turma do segundo ano do ensino médio. Com a execução da sequência didática, objetiva-se desenvolver com os alunos a reflexão crítica sobre a cidade e o planejamento urbano.

O texto inicia-se com a abordagem de conceitos elementares que serão discutidos ao longo deste trabalho, no intuito de que as fundamentações apresentadas possam colaborar para que haja uma compreensão mais clara sobre o estudo proposto.

Na sequência, discute-se sobre o ensino da Geografia e desenvolvimento da consciência participativa, objetivando evidenciar que a geografia escolar é uma importante ferramenta no fomento à participação popular nas demandas sociais. Sendo apresentadas discussões sobre o ensino da geografia pautado em um viés crítico, que rompe com o ensino tradicionalmente realizado nas escolas, evidenciando

as práticas pedagógicas inovadoras, com enfoque nas metodologias ativas, como potencializadoras da aprendizagem significativa.

Por fim, destaca-se a abordagem teórico-metodológica da cidade e do planejamento urbano na geografia escolar, envolvendo pesquisas com professores e alunos, análise de documentos orientadores do currículo da rede estadual e de livros didáticos escolhidos pelas escolas públicas da rede estadual paranaense.

1 CAPÍTULO 1: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE O PLANEJAMENTO URBANO E A CIDADE

A compreensão de um determinado assunto torna-se mais efetiva quando entendemos os conceitos que lhe dão fundamentação. Dessa forma, a seguir são abordados alguns conceitos elementares na elaboração e compreensão do tema abordado. Em uma perspectiva de fortalecimento do princípio democrático e da participação popular nas discussões sobre a cidade e o planejamento urbano, tratando-se sobre: Diferença entre o conceito de cidade e urbano; Conceito de planejamento e gestão urbanos; O Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) e o Plano Diretor; Participação popular; Cidadania, e; Pedagogia urbana.

1.1 Diferença entre o conceito de cidade e urbano

Muitas vezes tratados como sinônimos, os conceitos de cidade e urbano se distinguem. A cidade pode ser entendida como a materialização do fenômeno urbano.

Partindo desse princípio, a cidade se materializa a partir das transformações do urbano. Assim, a mutação da materialidade da cidade é constante, pois o urbano se manifestou e manifesta de maneiras distintas desde o surgimento dos primeiros núcleos urbanos.

Lencione (2008), nos diz que a cidade pode ser entendida como objeto e o urbano como fenômeno. Fenômeno que se re/produz por meio das relações entre espaço e sociedade objetificando a cidade. A autora acrescenta ainda que:

A cidade, não importando sua dimensão ou característica, é um produto social que se insere no âmbito da “relação do homem com o meio” – referente mais clássico da geografia. Isso não significa dizer, todavia, que estabelecida essa relação tenhamos cidades (LENCIONE, 2008, p. 115).

Visto que nem toda aglomeração torna possível a existência da cidade, foi preciso o sedentarismo para que ela se materializasse, pois ao se fixar, o aglomerado humano se relaciona entre si e com espaço e, assim como foi expresso anteriormente, é dessa relação que ela se origina.

Na abordagem conceitual do urbano, Lencione (2008, p. 118), aponta:

Hoje vivemos num mundo novo onde as redes e os fluxos tecem conexões entre os lugares e alteram a idéia de próximo e distante. Esse é um dos aspectos do mundo atual que indica o desenvolvimento de uma sociedade

pós-industrial, ou seja, de uma sociedade que “nasce da industrialização e a sucede”, como diz Lefebvre e que ele denomina de sociedade urbana e, de maneira sintética, de urbano.

Para tanto, o urbano se manifesta como produto da sociedade capitalista industrial, portanto, inacabado, visto a constante metamorfose da sociedade.

Lefebvre (2019, p. 23), nos traz uma reflexão que parte da ausência da urbanização (0%), até sua consolidação (100%), como é apresentado a seguir.

0 ————— 100%

Assim, a ausência da urbanização (0%) nas palavras de Lefebvre (2019, p. 23) é caracterizada pela “‘pura natureza’, a terra entregue aos ‘elementos’”, portanto, essa colocação nos remete ao período em que os grupos humanos sobreviviam da caça, da pesca e da coleta, caracterizado por Milton Santos (2003) como meio natural. Lefebvre (2019, p. 24) afirma que “[...] a cidade acompanhou ou seguiu de perto a aldeia”.

Ao passo que avançam as transformações nos modos de vida, prosseguimos na linha do tempo e no processo de urbanização.

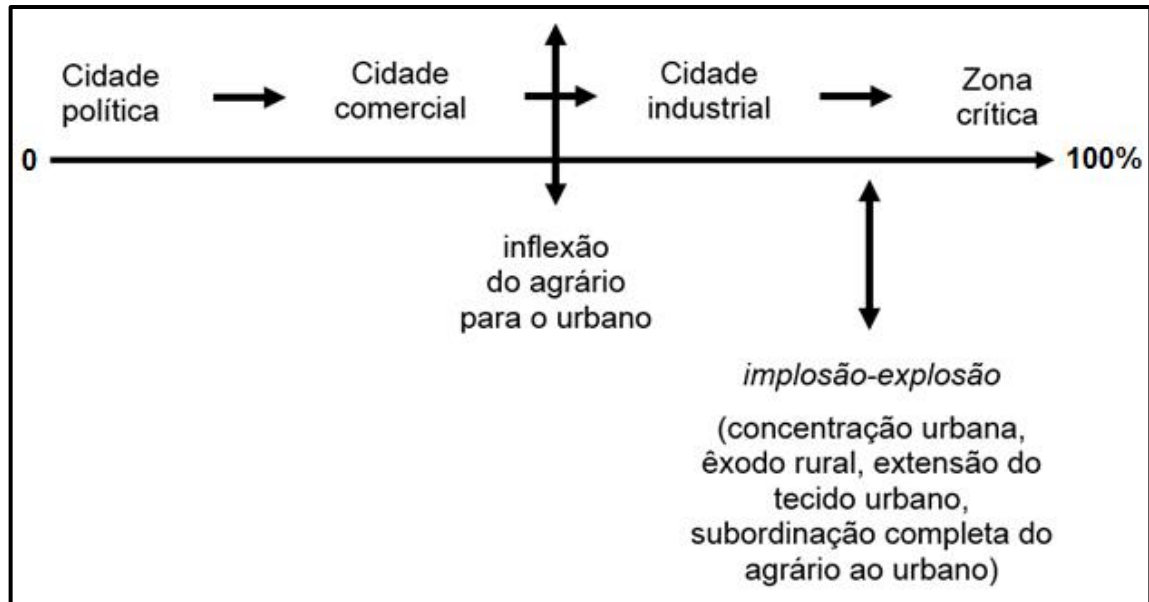
Buscando elucidar as fases do desenvolvimento da urbanização, Lefebvre (2019), elabora o esquema presente na figura 3. A cidade política, corresponde a um modelo que, de acordo com Lefebvre (2019, p. 24) “[...] acompanha ou segue de perto, o estabelecimento de uma vida social organizada, da agricultura e da aldeia”. Assim, o desenvolvimento da agricultura em detrimento da caça, da pesca e da coleta, apresenta-se como um evento de grande expressividade da urbanização, possibilitando que o fenômeno urbano expandisse sua espacialidade e criasse raízes em novos territórios.

Lefebvre (2019, p. 25) enfatiza que a cidade política “reina sobre um determinado número de aldeias” onde “a propriedade do solo torna-se propriedade eminente do monarca, símbolo da ordem e da ação”, sendo assim, para manter a posse das terras camponesas e comunidades pagam tributos ao monarca.

De acordo com Lefebvre (2019, p. 25), a princípio, a cidade política, resistia fortemente à troca e ao comércio, pois viam o mercado, a mercadoria e os comerciantes como ameaça. No entanto, essa resistência não conseguiu impedir que as relações comerciais acontecessem e, ao longo do tempo, ela se intensificou e

transformou a cidade política, assim, “a praça do mercado torna-se central”, atraindo ao seu entorno a igreja e a prefeitura.

Figura 3: Fases do desenvolvimento da urbanização.



Fonte: Adaptado de Lefebvre (2019, p. 31)

Com isso, “o espaço urbano torna-se o lugar do encontro das coisas e das pessoas, da troca”, como nos assevera Lefebvre (2019, p. 26).

Diante do crescimento das relações comerciais estabelecidas na cidade política, é criada a cidade mercantil.

No século XIV, acredita-se ser suficiente estabelecer um mercado e construir lojas, pórticos e galerias ao redor da praça central, para que os mercadores e compradores afluam. Senhores e burgueses edificam, então, cidades mercantis nas regiões incultas, quase desérticas, ainda atravessadas por rebanhos e seminômade transumantes (LEFEBVRE, 2019, p. 26).

Assim, foi criada uma nova configuração do espaço urbano, com a finalidade de atender as necessidades sociais da época. Nesse sentido, Lefebvre (2019, p. 26, grifos do autor) ressalta que “[...] a troca comercial torna-se *função* urbana; essa função faz surgir uma *forma* (ou formas: arquitetônicas e/ou urbanísticas) e, em decorrência, uma nova *estrutura* do espaço urbano”.

Lefebvre (2019, p. 28-29, grifos do autor), afirma que nesse período - séculos XIV e XVII - “nasce a *imagem da cidade*”, ocasionando a “inflexão da realidade social para o urbano”. O mesmo autor acrescenta ainda que “[...] essa inversão de sentido

não pode ser dissociada do crescimento do capital comercial, da existência do mercado. É a cidade comercial, sobreposta à cidade política, mas prosseguindo sua marcha ascendente, que a explica”.

Sucedendo a cidade comercial, surge a cidade industrial, assim denominada pelo fato de ser produto da força da atividade industrial de atrair e movimentar pessoas e capital.

Sobre a relação entre indústria, cidade industrial e o urbano, Araújo (2012, p. 136) nos explica que:

A indústria, de início, prescindiu da cidade porque seu foco estava nas fontes de energia e/ ou de matérias-primas localizadas, geralmente, fora da cidade. Progressivamente, a indústria se aproximou das cidades por conta da abundância de mão de obra, capitais e do próprio mercado. Este simples movimento da indústria em direção à cidade produziu profundas transformações em sua morfologia. Primeiramente, a industrialização negou a centralidade na cidade, fenômeno que Lefebvre identifica como “implosão”, pois, o conteúdo político e comercial perde sua potência social. Depois, ocorre a “explosão” da cidade ou projeção de fragmentos da malha urbana disjuntos por uma vasta região (as periferias). Deste duplo processo (implosão-explosão) uma anticidade foi produzida, negando com extrema potência a cidade política-comercial. Essa anticidade tem como fundamento a generalização das relações pautadas no valor de troca, sobrepujando-se ao valor de uso e, conseqüentemente, a substituição da obra pelo produto. Tal fundamento esvaziou a qualidade dos costumes e das relações espaço-tempo, aplainando-as a uma condição quantitativa cuja melhor expressão está contida no cotidiano.

Lefebvre (2019, p. 31) fornece explicação histórica-espacial para o fenômeno implosão-explosão urbano. Basicamente, após percorrer todas as fases de desenvolvimento apresentados na Figura 3, o autor relaciona as passagens entre a cidade política, comercial, e a industrial. Assim sendo, quando a cidade encontra-se em fase industrial apresenta sua conformação voltada à centralização de poderes, assim, algumas regiões são foco principal no desenvolvimento, onde são fortalecidos o desenvolvimento político/econômico/social, caracterizando a implosão, somando-se e junto a isso há também o crescimento periférico, regiões mais afastadas da centralização do desenvolvimento implosivo, característico da fase de explosão do desenvolvimento, são regiões características do crescimento da malha urbana, geralmente constituída da população oriunda do campo (êxodo rural), ou que migram de outras localidades em busca de melhorias de vida.

Assim, acrescenta-se ao exposto anteriormente, a colocação de Lefebvre (2019, p. 30), que apresenta uma explicação da condição urbana na perspectiva da cidade industrial:

Nesse movimento a realidade urbana, ao mesmo tempo amplificada e estilhaçada, perde os traços que a época anterior lhe atribuía: totalidade orgânica, sentido de pertencer, imagem enaltecida, espaço demarcado e dominado pelos esplendores monumentais. Ela se povoa com os signos do urbano na dissolução da urbanidade; torna-se estipulação, ordem repressiva, inscrição por sinais, códigos sumários de circulação (percursos) e de referência. Ela se lê ora como rascunho, ora como uma mensagem autoritária. Ela se declara mais ou menos imperiosamente.

É dessa multiplicidade de sentidos e manifestações da realidade urbana que se origina a zona crítica. Lefebvre (2019, p. 33), nos diz que “[...] a fase crítica se comporta como uma ‘caixa preta’”, visto a crise que se encontra a sociedade urbana e a obscuridade dos rumos que tomará. Nesse entendimento, Lefebvre (2016, p. 54), salienta que “[...] essa crise em escala mundial faz surgir novos aspectos da realidade urbana”. Assim, a crise proposta por Lefebvre pode-se vincular ao conceito apontado por Souza (2006) de fragmentação do tecido sócio-político espacial do espaço urbano, excluindo e segregando espaços e pessoas, oprimindo e aprisionando seres humanos.

Segundo Araújo (2012, p. 136):

[...] para Lefebvre (2004) estamos vivendo em uma fase crítica da sociedade com um todo, o que inclui a cidade. Tal fase guarda o mesmo sentido daquela primeira que promoveu a inflexão do agrário para o industrial através do comércio, só que nesta segunda inversão o urbano, ou sociedade urbana, suplantará a sociedade industrial. Seu encadeamento de raciocínio a respeito dessa fase crítica é mais o menos o seguinte: com a industrialização, a história entrou em uma fase de mundialização na qual sua principal característica é disseminação das relações de produção e da lógica produtivista capitalista (crescimento econômico); destroem-se as particularidades locais em favor de uma homogeneização que viabiliza a constituição de um mercado em nível global.

Com relação ao processo homogeneização, Lefebvre (2019) salienta que há resistências, visto que, conforme Figura 3 o fenômeno de crescimento explosivo ocorre de forma aleatória, o que ele denomina de originalidades irredutíveis. Já Sampaio (2021), cita que a homogeneidade se relaciona diretamente com questões do cotidiano, tais como ir ao trabalho, ir ao médico, ir para a escola, fazer compras, entre outras atividades, operando, portanto, uma ilusória uniformização coletiva.

Longe, contudo, de uma democracia real, onde todos teriam mesmas oportunidades e acessos (escola de qualidade, meio de transporte adequado, acesso à saúde de qualidade), assim sendo, a homogeneização do espaço considerando aspectos sociais, apresenta desigualdade crescente. Contudo, buscando uma homogeneidade apenas com o olhar de organização do espaço e informação tem-se uma unificação, a qual apresenta-se com regiões mais fortes (os centros de desenvolvimento) e outras mais fracas (as periferias) e finalmente o campo que cerca a cidade e sua malha crescente.

No que concerne a materialização da cidade, Lefebvre (2019, p. 44) afirma que “a cidade foi o lugar das criações e não o simples resultado, simples efeito espacial do que ocorreu noutro lugar, no Espírito, na Razão. [...] o urbano pode tornar-se objetivo, isto é, criação e criador, sentido e fim”.

Para tanto, a diferenciação entre a cidade, “realidade presente, imediata, dado prático-sensível, arquitetônico” e o urbano, “realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento”, tornam-se manifestas (LEFEBVRE, 2001, p. 49). Contudo, essa distinção necessita ser analisada com minúcia, pois o urbano não pode ser entendido “[...] sem o solo e sem a morfologia material. [...] A vida urbana, a sociedade urbana, numa palavra ‘o urbano’ não podem dispensar uma base prático-sensível, uma morfologia” (LEFEBVRE, 2001, p. 49). Bem como, seja para reconstrução ou construção, tem-se a necessidade do planejamento e gestão, que são essenciais para o bom desenvolvimento urbano.

1.2 Planejamento e gestão urbana

“A cidade que temos e a cidade que queremos” são produto do planejamento e da gestão, portanto, para que tenhamos uma cidade mais justa e democrática, discutir o planejamento e a gestão urbanos se faz necessário.

Souza (2002, p. 46, grifos do autor) ressalta que “[...] planejamento e gestão não são termos intercambiáveis, por possuírem referenciais temporais distintos e, por tabela, por se referirem a diferentes tipos de atividades”. Termos distintos, mas complementares, o planejamento e a gestão urbanos interferem diretamente na realidade da cidade.

Assim, na sequência buscaremos elucidar os conceitos de planejamento gestão e urbanos, nas suas singularidades e nas suas interdependências.

No que diz respeito a gestão, Marcelo Lopes de Souza (2002, p. 46) enfatiza que “[...] gestão remete ao presente: gerir significa administrar uma situação dentro dos marcos dos recursos presentemente disponíveis e tendo em vista as necessidades imediatas”, portanto, é o agir no concreto, na realidade.

O ato de planejar é inerente a toda atividade humana, desde ações corriqueiras do dia, como por exemplo o preparo de uma refeição, como a ações mais elaboradas, como construir uma casa. Nesse sentido, Souza (2002, p. 34) destaca quatro elementos fundamentais de qualquer atividade de planejamento:

- Pensamento orientado para o futuro.
- Escolha entre alternativas.
- Consideração de limites, restrições e potencialidade; consideração de prejuízo e benefícios.
- Possibilidade de diferentes cursos de ação, os quais dependem de condições e circunstâncias variáveis.

Logo, o ato de planejar está vinculado com a possibilidade concreta do futuro. É certo que o futuro é imprevisível, no entanto, o planejamento ajuda a evitar imprevistos e torna as ações mais objetivas. Se torna relevante destacar o que escreveu Lewis Carroll (2007, p. 85), no clássico, Alice no País das Maravilhas, no qual mostra a conversa de Alice com o Gato de Cheshire:

- Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui? Perguntou Alice.
- Depende muito de onde você quer chegar. Disse o Gato.
- Não me importa muito onde... Foi dizendo Alice.
- Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá. Disse o Gato.

Quando se trata da "vida da cidade", é indispensável saber aonde se quer chegar, para seguir no caminho certo. Com isso, destacamos aqui a grande importância do planejamento urbano para a organização da cidade. É com o planejamento que se torna possível estabelecer objetivos e traçar caminhos para alcançá-los, pois para quem não sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve.

Nesse sentido, Souza (2002, p. 46) ressalta:

Planejar significa tentar prever a evolução de um fenômeno ou, para dizê-lo de modo menos comprometido com o pensamento convencional, tentar simular os desdobramentos de um processo, com o objetivo de melhor precaver-se contra prováveis problemas ou, inversamente, com o fito de melhor tirar partido de prováveis benefícios.

Assim, o ato de planejar envolve tanto a previsão de ações, como também, a busca estratégias que reduzam riscos das ações a serem desenvolvidas. Nesse entendimento, o planejamento urbano pode ser compreendido como uma organização de ações no âmbito municipal, que devem ter como objetivo principal promover o bem-estar social, sem exclusões.

De acordo com Santos (2006, p. 55):

O planejamento urbano surgiu como um instrumento de política para enfrentar as transformações sociais, políticas e econômicas derivadas da emergência da sociedade de base urbano-industrial. A crescente urbanização da população e o significativo crescimento demográfico de algumas cidades tornaram necessários políticas públicas de controle do uso do solo urbano, programas habitacionais e demais infraestruturas urbanísticas.

O planejamento urbano, de acordo com Souza (2006, p. 260), “[...] admite ser encarado, em larga medida, como pesquisa social aplicada. O mesmo autor ainda ressalta que “planejar e gerir uma cidade não significa planejar e gerir ‘coisas’, mas planejar e gerir *relações sociais*” (SOUZA, 2006, p. 260, grifos do autor).

Quando se concebe as relações sociais no planejamento urbano, evidencia-se a necessidade de haver representação de todos os segmentos populares, como forma de garantir que não haja favorecimento de alguns em detrimento de outros. E mais, que essa representação seja efetiva, contrariando a construção de planejamentos pautados em uma pseudoparticipação.

Conforme Antonello (2017), em estudo sobre perspectivas dos instrumentos democráticos de planejamento e gestão urbana, a Constituição de 1988 criou bases legais para que houvesse participação social na organização urbana, porém, a autora relata que a prática participação social remonta à década de 1970. Sendo apontado que a Constituição foi capaz de incorporar diferentes elementos culturais, os quais originam-se dentro dos diferentes grupos que compõem uma sociedade, bem como foi capaz de abrir espaço para práticas democráticas participativas, proporcionando avanço nas práticas aplicadas em uma sociedade heterônoma. Contudo, deve-se observar que não há uma democracia participativa total, ela ocorre de forma complementar entre democracia participativa e a representativa, visto que ocorre em escala nacional e local.

No Brasil, o planejamento e a gestão urbanos têm como referência a Lei nº 10.257/2001, designada “Estatuto da Cidade”, a qual regulamenta a Política Urbana presente na Constituição Federal (1988), a qual apresenta instrumentos urbanísticos à disposição dos municípios para reverter o quadro de precariedade e degradação social e ambiental.

Souza (2006) defende a concepção de que a participação popular garante ao planejamento urbano maior eficácia. O autor, salienta ainda que:

Para os que enxergam a participação direta dos cidadãos nas tomadas de decisão, acima de tudo e antes de mais nada, como um direito básico, abrir mão desse direito significa colocar-se em situação de *tutela*, analogamente à situação de uma criança perante um adulto. Em outras palavras, abdicar do poder de decidir equivale a aceitar ser *infantilizado* (SOUZA, 2006, p.185).

Logo, colocar-se em situação de tutela é acatar a decisão tomada por outros. É permitir que a decisão seja imposta, mesmo que ela não seja a sua real escolha. Sair da condição de tutela exige rompimento com a situação de conformismo generalizado.

Para tanto, romper com o conformismo generalizado exige conscientização social sobre a importância de se envolver com as demandas sociais, e aqui, especificamente, envolver-se com as questões urbanas. Assim, mesmo com o modelo de democracia representativa que temos no Brasil, um modelo político que, na maioria das vezes, representa as elites e subordinam os pobres às suas vontades, é preciso buscar instrumentos de mobilização social para que saiam do conformismo generalizado e passem a atuar efetivamente na sociedade, como forma de fazer com suas necessidades sejam atendidas.

Metaforicamente, Souza (2006) usa a expressão “é preciso saber lavar-se com água suja” para enfatizar a necessidade de buscar margens de manobra para que se conquiste uma participação popular efetiva no planejamento urbano, mesmo nos marcos da sociedade heterônoma, pois “[...] a heteronomia é, sempre, *alienação política* de uma parte da população, consentida ou arrancada à força” (SOUZA, 2006, p.70, grifos do autor).

A busca por uma participação popular mais efetiva, demanda a instituição da autonomia, a qual permite que todo cidadão se sinta empoderado para decidir por si. Portanto, de acordo com Souza (2006, p.70) a autonomia individual possibilita que cada indivíduo adulto estabeleça fins para sua existência e possa persegui-los de

modo lúcido em igualdade de oportunidades com outros indivíduos pertencentes à mesma sociedade.

Neste contexto Antonello (2017), aponta que práticas participativas podem desencadear mudanças político-culturais, uma vez que ocorrerá mudança direta na visão tanto dos cidadãos como dos governantes frente a consciência da corresponsabilização. Sendo essencial que haja, portanto, práticas de governo transparentes e democráticas, rumo à práticas representativas e não somente participativas, sendo neste sentido que ocorre portanto o “[...]empoderamento (empowerment) das comunidades locais no processo decisório sobre políticas públicas” (SOUZA, 2004, p.27).

No Brasil, o processo decisório sobre políticas públicas, é regido pela combinação entre democracia representativa e participativa, na tentativa de trazer uma autonomia coletiva (SANTOS; AVRITZER, 2003, p.12).

Para tanto, a conquista da autonomia individual reverbera na instituição da autonomia coletiva, onde todos tem suas opiniões respeitadas e valorizadas, uma igualdade efetiva, onde os “indivíduos são educados para a liberdade, a sua própria e a dos outros” (SOUZA, 2006, p.70).

Nessa linha de pensamento, Maricato (2010, p. 178-179) assevera que:

[...] apesar da história referida e do descrédito, o planejamento urbano é necessário para assegurar justiça social e a reposição dos pressupostos ambientais naturais para o assentamento humano. Não há como vislumbrar um futuro melhor para as cidades brasileiras sem planejamento. Mas após tanto exercício ideológico em torno do planejamento urbano e dos instrumentos urbanísticos como conceituar este planejamento? Num momento de mudança dos paradigmas do planejamento e da gestão urbana, dados pela reestruturação produtiva, nesta passagem de século, o que pode fazer uma gestão urbana democrática, tendo em vista; crise fiscal e esse quadro de desigualdade, segregação e forte apropriação ideológica dos símbolos representativos da proposta dominante de representação das cidades? Reverter esse rumo buscando desenvolver uma gestão urbana que diminua a desigualdade e amplie a cidadania não é tarefa simples nem de curto prazo e nem pode ser empreendida apenas em nível local, por maior que seja a vontade.

Dessa forma, para que o planejamento urbano seja democrático e promova a justiça social, é imprescindível que a gestão urbana incentive e crie mecanismos para que ocorra a participação de todos os segmentos da população, garantindo, assim, que todos tenham seus direitos assegurados.

Assim como destacou Maricato (2010) é preciso ir além do local, é importante que existam políticas governamentais, em todos os níveis: municipal, estadual e federal, que atuem no sentido de diminuir as desigualdades sociais e promover a justiça social, pois enquanto o planejamento urbano for instrumento de benefício para alguns segmentos sociais em detrimento de outros, teremos uma cidade que exclui e promove a desigualdade.

Logo, de acordo com Ribeiro e Cardoso (2003, p.111), “[...] o planejamento politizado pressupõe uma nova concepção de plano e gestão, uma nova metodologia de elaboração e novos instrumentos”. Com isso, percebe-se a necessidade de se instaurar um planejamento urbano menos tecnocrático (modelo de governo mais técnicos) e, sim, mais humanizado, a fim de minimizar os problemas sociais do espaço urbano. Sendo no sentido de um planejamento politizado, que foi desenvolvido o Estatuto da Cidade, bem como o Plano Diretor, os quais serão discutidos a seguir.

1.3 O Estatuto da Cidade e o Plano Diretor

O Estatuto da Cidade, Lei n.º 10.257/2001, foi formulado no sentido de regulamentar os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988, os quais dispõem sobre as diretrizes gerais da política urbana, fruto do Movimento pela Reforma Urbana.

A Constituição de 1988, apontou a necessidade de discussão democrática acerca do planejamento e da gestão urbanos. Nesse mesmo viés, mas buscando ampliar a ideia de participação popular, é que o Estatuto da Cidade, pode ser considerada uma conquista para o reconhecimento legal da participação popular no planejamento urbano. Nesse sentido, Antonello (2017, p. 134) ressalta que:

A referida lei constitui um marco para a política de desenvolvimento urbano, principalmente por trazer em seus pressupostos uma redefinição dos tradicionais Planos Diretores municipais, com vistas a instituir as bases legais para a aplicação dos instrumentos democráticos de planejamento e gestão do território urbano, mediante orientação sobre a formulação de Planos Diretores pautados na efetiva participação popular, bem como por reforçar as prerrogativas da gestão democrática. (ANTONELLO, 2017, p. 134)

Em sua redação, a Constituição Federal, no Capítulo II, intitulado “Da Política Urbana”, aponta que:

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar

o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

§ 1º O Plano Diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

§ 2º A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no Plano Diretor.

§ 3º As desapropriações de imóveis urbanos serão feitas com prévia e justa indenização em dinheiro.

§ 4º É facultado ao Poder Público municipal, mediante lei específica para área incluída no Plano Diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado, que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, sucessivamente, de:

I - parcelamento ou edificação compulsórios;

II - imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo;

III - desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais.

Art. 183. Aquele que possuir como sua área urbana de até duzentos e cinquenta metros quadrados, por cinco anos, ininterruptamente e sem oposição, utilizando-a para sua moradia ou de sua família, adquirir-lhe-á o domínio, desde que não seja proprietário de outro imóvel urbano ou rural.

§ 1º O título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil.

§ 2º Esse direito não será reconhecido ao mesmo possuidor mais de uma vez.

§ 3º Os imóveis públicos não serão adquiridos por usucapião.

Com o disposto nos artigos da Constituição Federal, citados anteriormente, temos o embrião da política urbana, numa perspectiva de ordenamento da cidade e do espaço urbano. A partir disso, os municípios, que se enquadravam no número de habitantes estabelecido, foram obrigados a elaborar seus Planos Diretores municipais.

Apesar de os Planos Diretores aparecerem oficialmente, dentro da legislação federal, somente em 1988, estes já eram utilizados como instrumento de planejamento urbano brasileiro desde 1930 (VILLAÇA, 2005). Contudo, esses Planos Diretores apresentavam viés mais tecnocrático, elaborado sem consulta à população e que atendia (de forma ainda mais expressiva que a atual) os interesses dos capitalistas.

Para Nygaard (2005), o Plano Diretor foi tornado como instrumento disposto ao Estado, utilizado para ajudar a estabelecer controle ao desenvolvimento urbano, sendo devido, entre outros motivos, à sua abrangência, um influenciador em diferentes setores, tais como o econômico, habitacional, transporte e educacional. Caracterizado como tradicional, o Plano Diretor apresentou diversos problemas que inviabilizavam sua execução, ocasionando insucessos e inutilidade. Nygaard (2005, p. 20) destaca alguns pontos que colaboraram para a inutilidade e fracasso dos planos tradicionais:

a) restrita visão municipal da qual eram elaborados; b) a mínima ou nula participação da população e administração municipal na elaboração destes planos, geralmente contratados por consultores externos; c) o desinteresse ou os interesses pessoais de políticos municipais; d) a estrutura do poder formal e informal existente e os problemas organizacionais da administração local; e) as disputas partidárias no âmbito municipal, e muitas outras.

Dentre todos os problemas apontados por Nygaard (2005), a elaboração de Planos Diretores por “encomenda” a consultores externos sem a participação da população e da administração locais, se apresenta como um dos problemas mais sérios, visto que esse plano não representa democraticamente a população.

Com esse viés tecnocrático, Nygaard (2005, p. 25) afirma que o “[...] Plano Diretor pode ser considerado como o instrumento mais completo que o Estado já teve à sua disposição para interferir na organização e no controle do espaço urbano”.

De acordo com Nygaard (2005), durante todo o período colonial, os Planos Diretores expressavam a preocupação do governo com relação as ruas, as praças e os prédios públicos, numa busca de otimizar esses espaços, primando pela sua organização, conservação e limpeza.

Com a saída da Coroa portuguesa do domínio do território brasileiro, no final do século XIX e início do século XX, foram constatados avanços na elaboração dos Planos Diretores, “[...] são iniciados estudos e elaborados planos que enfatizam o saneamento, as vias, a beleza e a expansão da cidade, época em que são realizadas grandes obras de saneamento e de infraestrutura urbana” (NYGAARD, 2005, p. 25).

Com o crescimento da população urbana, sobretudo a partir da década de 1950, destaca-se nesse período as contribuições do Padre Lebre (líder do Movimento Economia e Humanismo), os Planos Diretores passaram a envolver questões sociais da população urbana. Portanto, de acordo com Nygaard (2005, p. 28):

Os planos, então, foram ampliando seus objetivos e diversificando seu instrumental de intervenção no espaço. Além das preocupações com saneamento, vias e circulação, passaram a incluir o uso e ocupação do solo, a distribuição de equipamentos e as condições de trabalho, de moradia e de vida da população.

Conforme Nygaard (2005, p. 49-51), a visão do mundo urbano: democrático, menos determinístico, preocupado com questões econômicas e ambientais das

idades, bem como buscando relacionar-se com questões sociais, resume-se ao pensamento humanista. Sendo ressaltado pelo autor que foi um viés amplamente discutido, sendo apontadas as insuficiências deste plano diretório, porém, mesmo a frente de apontamentos sobre sua insuficiência não houve modificações voltadas para melhorias, assim, ideias, regras e formas de planejamento foram se concretizando e enrijeceram a mente dos planejadores urbanos. Surgindo então o movimento ideológico voltado para o coletivo, buscando explicar o motivo e pertencimento de determinados grupos.

Assim, as ideias passam a ser tratadas como de cunho opinativo, dando-se maior espaço para reflexões científicas acerca do assunto tratado, sendo uma forte corrente filosófica que defendia a ideia do conhecimento científico como a única forma de conhecimento verdadeiro e real, compreendendo-se à ideologia positivista-cientificista, que foi difundida pela comunidade científica em meados do século XIX. Essa ideologia, vinculada à visão “progressista” da doutrina *Urbanismo Modernista*, com ideologia completamente voltado ao racional e ordenação do ambiente urbano, ideias difundidas no início do século XX pelo arquiteto francês Le Corbusier, buscou substituir a situação urbana existente, não compreendida, denominando-a de “caos urbano”, trazendo ordenação logística, esquemática e determinística. Sendo essa ideia de “caos”, rebatida por Nygaard, quando diz que “[...]é justamente esta diversidade que reflete com eloquência a complexidade social e a materialização dos inúmeros conflitos de interesse no espaço urbano” (NYGAARD, 2005, p. 80).

Conforme Nygaard (2005), para Le Corbusier não poderia haver diferenciação entre regiões, tais como locais mais ricos, pobres, de classe média, entre outros, o correto seria desenvolver a cidade para os homens, buscando igualdade. Contudo, evidentemente que essa igualdade vai em divergência ao capitalismo e consumismo, bem como não está em conformidade com as capacidades administrativas e econômicas para igualizar todos os setores.

Em 1941, na França, fundou-se o Centro de Estudos Economia e Humanismo e somado aos trabalhos do padre Lebreton, realizados no Brasil durante as 50 e 60, os quais apoiavam o pensamento humanista e melhorias nos planos diretores, mesmo frente a subordinação à ideologia positivista-cientificista, eram apostados novos caminhos para o planejamento urbano. Sendo a inclusão da doutrina do padre Lebreton (1897-1966) como pilar para construção dos planos diretores justificada frente a 16 anos de orientação, no Brasil, de Lebreton quanto pesquisas voltadas ao urbanismo e

regional, bem como elaboração de planos diretores que compreenderam visão humanitária, social e científica (NYGAARD, 2005, p. 82).

O avanço conquistado na década de 1950, foi estagnado pelo golpe de 1964. O governo ditatorial, fez com as conquistas ficassem adormecidas, pois, de acordo com Souza e Rodrigues (2004, p. 41), nesse período “[...] qualquer tentativa de mudança ou a simples reunião e mobilização de pessoas era vista como um ato de subversão que tinha de ser prontamente destruído”. Dessa forma:

Durante o regime militar o planejamento urbano foi conservador, porque representou a manutenção da ordem econômica e social vigente no Brasil com todas as suas iniquidades, e autoritário, porque as decisões foram tomadas por pequeno grupo de pessoas e imposto à população, às vezes na marra, sem consulta ou consentimento prévio. Seu objetivo era ordenar a cidade de forma que a ação dos diferentes tipos de capitais (principalmente o imobiliário e o industrial) pudesse ser facilitada (SOUZA; RODRIGUES, 2006, p. 42 - 43).

Logo no início do regime militar, em 1964, foram criadas instituições voltadas para o planejamento urbano e o tratamento dos problemas urbanos, o Serfhou (Serviço Federal de Habitação e Urbanismo) e o BNH (Banco Nacional de Habitação). Essas instituições tinham campos de atuação distintos. Souza e Rodrigues (2004, p. 44) destacam que, “[...] enquanto o primeiro deu suporte técnico para a elaboração dos Planos Diretores [...], o BNH representou uma tentativa, por parte do novo governo de apaziguar os ânimos da população pobre das cidades, facilitando o acesso à casa própria”.

O sucesso dessas instituições não foi grande, o Serfhou foi extinto no início da década de 1970 e o BNH teve seu foco desvirtuado, passando a servir os interesses das pessoas de maior poder aquisitivo, com propostas de negócios mais lucrativos, deixando de lado a oferta de moradias populares. Com esse desvirtuamento, o BNH também não teve um futuro promissor, nos anos de 1980, a instituição deixou de existir.

Assim ocorreu durante todo o período da ditadura, vários programas voltados para o tratamento do espaço urbano foram criados, tais como o Programa de Ação Concentrada (PAC), Plano de Ação Imediata (PAI) e Plano de Desenvolvimento Local Integrado (PDLI), mas sem sucesso, devido à forma burocrática, insuficiência orçamentária e imposições de regras de planejamento extremamente calculistas com que tratavam a política urbana (NYGAARD, 2005, p. 99-103).

Dessa forma, “[...] em meio a essas tentativas e fiascos, talvez o grande símbolo da política urbana do período ditatorial seja a remoção sistemática das favelas, particularmente intensa entre o final dos anos 60 e o começo da década seguinte” (SOUZA; RODRIGUES, 2004, p. 45).

Nesse contexto, Nygaard (2005, p. 29) descreve que na década de 1970 e início de 1980, “[...] o Plano Diretor se constituiu em um instrumento essencialmente técnico, usado pelas administrações públicas municipais para tentar prever e controlar a estruturação e transformação do espaço da vida urbana”. Portanto, Nygaard (2005, p. 30) nos diz que o Plano Diretor concebia o ordenamento físico-espacial de toda área urbana, prometia bem-estar e melhores condições de vida, sendo elaborado por técnicos do espaço físico.

Com o fim do período ditatorial, emergem novos horizontes para a política urbana, sem, contudo, deixar de existir o planejamento urbano regulatório clássico herdado da ditadura, pautado em normas e leis que regulavam e normatizavam o uso do espaço da cidade.

Conforme Souza (2010), alguns caminhos para o planejamento urbano podem ser adotados, os quais são apontados na Quadro 1:

Quadro 1: Diferentes formas de planejamento urbano

Planejamento	Descrição
Físico-territorial clássico	Atividade de elaboração de planos de ordenamento espacial para a “cidade ideal”. Tipicamente, trata-se de planos nos quais se projeta a imagem desejada em um futuro menos ou mais remoto - no estilo “a cidade ‘x’ daqui a vinte anos” -, funcionando o plano como um conjunto de diretrizes a serem seguidas e metas a serem perseguidas (quanto aos usos da terra, ao traçado urbanístico, ao controle da expansão e do adensamento urbanos, a provisão de áreas verdes e ao sistema de circulação). Trata-se de uma redução menos ou mais acentuada do planejamento urbano a um planejamento da organização espacial, preocupado essencialmente com o traçado urbanístico, com as densidades de ocupação e com o uso do solo.
Sistêmico e o “enfoque racional”	Sistêmico por considerar a realidade como estruturada em sistemas, e o enfoque dito racional compreende debate que não gira em torno da natureza da realidade, das prioridades do planejamento ou dos problemas concretos a serem superados (isto é, do <i>objeto</i>), mas sim exclusivamente em torno dos procedimentos.
Planejamento regulatório “mercadófilas”	Tendem a não ser estritamente físico-territoriais, e sim “abrangentes”, ainda que o motivo condutor e o espírito sejam essencialmente econômicos. O <i>grau de interdisciplinaridade</i> é relativamente grande. Não obstante, as perspectivas mercadófilas tendem a ser, na melhor das hipóteses, semi-apriorísticas; afinal, o que está em jogo não é a realização de intervenções lastreadas

	em uma análise profunda da realidade social e espacial (demandas, necessidades etc.), mas a captação e decodificação de sinais emitidos pelo mercado ou, simplesmente, o atendimento de demandas específicas, razoavelmente predefinidas, relativas aos interesses do capital imobiliário e outros segmentos dominantes.
Sustentável e ecológico	Busca a modernização com sustentabilidade. Busca-se analisar os diferentes problemas ambientais urbanos de modo articulado, sendo considerado as várias formas de poluição ambiental, produção de lixo e rejeitos, agressão à cobertura vegetal e mananciais, ao mesmo tempo procura suprir as necessidades da população urbana e problemas da pobreza não examinados.
Comunicativo/colaborativo	Dentro do contexto do agir comunicativo, há o processo de oferecimento e crítica de razões para a aceitação ou rejeição de demandas particulares, com intuito de se chegar a acordos voluntários em nome da colaboração coletiva. Tendo-se a racionalidade comunicativa como ponte de orientada para a busca do entendimento comunicacional.
Rawlsiano	Leva em conta as necessidades dos grupos sociais desprivilegiados é primeira prioridade para os planejadores urbanos, de um ponto de vista ético.

Fonte: Adaptado de Souza (2010, p. 123-154)

Com a promulgação do Estatuto da Cidade em 2001, o Plano Diretor passa a ser obrigatório a todo município com população superior a 20 mil habitantes¹, entre outros critérios. Todavia muitas verbas só são liberadas se o município tiver o plano diretor, o qual deverá, portanto, considerar as observações dispostas no Quadro 1, contudo, em muitos casos, visando unicamente a liberação de verbas, muitos municípios apenas copiam os planos diretores de outras cidades, deixando-se, portanto, de atender as reais necessidades deste município. Dessa forma, “[...] o Estatuto da Cidade reafirma os princípios básicos estabelecidos pela Constituição da União, preservando o caráter municipalista, a centralidade do Plano Diretor como instrumento básico da política urbana e a ênfase na gestão democrática” (CARVALHO, 2001, p. 131).

Partindo do princípio da gestão democrática da cidade, a elaboração do Plano Diretor deve ser discutida amplamente para que todos possam dar suas contribuições e fazer com que seus direitos sejam garantidos. Assim, Lacerda et al. (2005, p. 56) destaca que na elaboração do Plano Diretor Municipal:

¹ No Paraná, a Lei 15.229 de 25 de Julho de 2006, estabelece que todos os municípios do Estado só poderão requerer benefícios financeiros para investir na infraestrutura urbana se tiverem o Plano Diretor Municipal vigente e atualizado, desconsiderando o número de habitantes.

[...] é a combinação das dimensões técnica e política: dimensão técnica, à medida que tem de ser respaldado em análises fundamentadas em um conjunto informacional; dimensão política, uma vez que a sua elaboração constitui um espaço privilegiado de negociação entre os atores sociais, confrontando e articulando seus interesses.

O que se constata na prática, na maioria das vezes, é que o jogo de interesses, dominado fortemente pelo capital, faz com a dimensão política não seja oportunizada como deveria ser, pois não ocorre negociação entre os atores sociais, mas sim, privilégios garantidos de forma impositiva a uma minoria.

Braga (1995) destaca entre outros elementos, a importância do Plano Diretor Municipal ser elaborado pelos munícipes, garantindo a plena participação de todos, podendo haver parceria com empresa especializada, mas nunca, encomendado, já que se for dessa forma, o documento corre o risco de não condizer com a realidade municipal em questão. Neste aspecto, tem-se, portanto, a importância da participação popular e o exercício da cidadania.

1.4 Participação popular e cidadania

Em uma sociedade marcada pelo conformismo generalizado, a participação popular é algo a ser incentivado para que a população reconheça a sua importância para a visibilidade e garantia de direitos de todos. Herbert de Souza (1996, p.64) nos traz a definição de participação, enfatizando que:

Participação é um dos cinco princípios da democracia. Sem ela, não é possível transformar em realidade, em parte da história humana, nenhum dos outros princípios: igualdade, liberdade, diversidade e solidariedade. Falamos aqui de participação em todos os níveis, sem exclusão prévia de nenhum grupo social, sem limitações que restrinjam o direito e o dever de cada pessoa tomar parte e se responsabilizar pelo que acontece no planeta. Em resumo, cada um de nós é responsável pelo que acontece nas questões locais, nacionais e internacionais. Somos cidadãos do mundo e, portanto, corresponsável por tudo o que ocorre. A única forma de transformar este direito em realidade é através da participação.

A participação popular está relacionada ao sentimento de pertencimento a um determinado coletivo, logo, pode ser entendida como condição iniludível para a conquista e a garantia de direitos. Assim, Lilian Celiberti (2005, p. 56) afirma que “[...] a participação é uma forma de viver a democracia e ela abarca as práticas anômalas e subversivas que vivem no plano subjetivo e pessoal, aquelas coisas que fazem as formas de sentir e amar, as formas de viver e criar comunidade”.

Seguindo nesse mesmo pensamento, Freire (1983, p.35) destaca que “[...] quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Assim, quando o cidadão passa a analisar sua realidade e questioná-la de forma consciente, surge a eclosão do sentimento da vontade de participação, o que reverbera no exercício mais efetivo do ideal democrático: todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres.

De acordo com Mateos (2011, p. 32)

As origens de uma certa tradição de participação popular no Brasil remontam à colonização portuguesa e às práticas da esquerda da Igreja e da esquerda em geral. O Conselho Nacional de Saúde, da década de 1950, é o mais antigo a ter representantes da sociedade civil que, durante longos períodos, foram escolhidos pelo governo entre entidades e personalidades.

Vale destacar, que durante o regime totalitário no Brasil, toda e qualquer manifestação de participação popular era abortada devido a imposição dos governos militares, que faziam com que o povo fosse obediente e submisso ao que era imposto, perseguindo, torturando, exilando todo e qualquer cidadão que tentasse se rebelar contra o sistema.

Na década de 1980, mesmo durante o governo militar, a busca pela liberdade passa a ser mais intenso na sociedade brasileira. Com isso, movimentos populares contra o regime militar e pela busca por garantias de direitos básicos dos cidadãos começam a ganhar força. Nesse sentido, Mateos (2011, p. 32) esclarece que:

A participação deu um salto na década de 1980, quando diferentes setores da sociedade se mobilizaram pela defesa de seus interesses, multiplicando comitês de fábrica, de bairro, de luta contra a carestia, além das comunidades eclesiais de base. Nessa época tem início o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Luta por Eleições Diretas. Essa ampla mobilização origina várias formas de participação local, com destaque para a experiência do orçamento participativo, implementada em Partido dos Trabalhadores (PT) em Porto Alegre a partir de 1989 e, posteriormente, estendida para 192 cidades, nem todas administradas pelo PT.

A Constituição Federal de 1988, foi uma conquista para a democracia da sociedade brasileira. Ela marcou o fim de um governo de repressão e opressão e trazendo a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em seu preâmbulo, quando trata da instituição do Estado Democrático, a redação da Constituição Federal de 1988, aponta que a função do Estado Democrático é:

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

Logo no Art. 1º, Parágrafo único, buscando assegurar o princípio democrático, a redação da Lei Magna aponta que “todo o poder emana do povo”. Com isso, é dado ao povo brasileiro a garantia de participação efetiva na vida pública, podendo deliberar ativamente em todas as decisões. Contudo, não podemos deixar de enfatizar que mesmo com a promulgação da Constituição, os movimentos sociais na luta pela garantia de direitos e a liberdade de expressão, nem sempre foram vistos com bons olhos por uma parcela da sociedade, bem como, ainda está viva essa luta, tendo em vista a desigualdade socioespacial que marca o território nacional, seja no rural ou no urbano.

Nesse viés, Carvalho Junior e Silva (2017) nos apresentam a participação popular como elemento que se faz necessário para que o Estado Democrático seja realmente constituído, nas palavras dos autores:

Um dos pontos que precisa ser enfrentado na construção de um verdadeiro Estado Democrático é a participação popular. Na realidade brasileira é fácil constatar que o cidadão olha com desconfiança para a seara política. Essa realidade fática vai chocar-se com um texto constitucional que pretende uma cidadania inclusiva e de participação popular. Logo, à medida que ocorre um distanciamento do povo, da parte sufragante da população, da participação política, à medida que o cidadão se vê reduzido à moeda de troca por voto, os fundamentos constitucionais do Estado Democrático experimentam uma erosão (CARVALHO JUNIOR; SILVA, 2017, p. 57).

A participação popular tem a premissa de ser o instrumento que afirma o exercício do Estado Democrático de Direito, para tanto, é indispensável que a população reconheça a importância e a necessidade da atuação nas demandas sociais. É preciso que saiam da zona de conforto (conformismo generalizado), que deixem de “enxergar com óculos alheios” e sejam protagonistas na sociedade.

Dessa forma, Carvalho Junior e Silva (2017, p. 59) afirmam a necessidade de haver um amplo debate sobre o princípio democrático garantido pela Constituição de 1988, para que a democracia “[...] não se torne mera referência literal de um ideal utópico, mas torne-se, cada vez mais, algo palpável na vida do cidadão”.

O conceito de cidadania apresenta ambiguidades de tratamento e muitas vezes não se apresenta de forma clara. Comumente, o termo é utilizado com referência à vivência em sociedade.

De acordo com Lima, Menezes Junior e Brzezinski (2017, p. 2482) a origem da cidadania:

[...] está ligada ao desenvolvimento das *pólis* gregas, entre os séculos VIII e VII a.C. A partir de então, tornou-se referência para os estudos que enfocam a política e as próprias condições de seu exercício, tanto nas sociedades antigas quanto nas modernas. Mudanças nas estruturas socioeconômicas incidiram, igualmente, na evolução do conceito e da prática da cidadania, moldando-os de acordo com as necessidades de cada época.

Dessa forma, o termo cidadania tem uma existência longa, carregada de significados e sentidos de acordo com o espaço e o tempo.

Segundo a ótica aristotélica, ser cidadão perpassa pela titularidade de uma espécie de poder público sem limitações e com poder de decisão no âmbito coletivo. Já no que tange aos critérios necessários à cidadania, Aristóteles os pontua de modo bem mais restritivo, situando-os entre os poucos homens que não dependiam de sua força produtiva para viver, com absoluta exclusão dos escravos, dos estrangeiros e, também, das mulheres. Uma origem romana, todavia, marca a edificação da categoria cidadania quando imbuída de um caráter mais jurídico. A palavra latina *civis*, ainda com uma acepção ligada a cidadão, garantiria os direitos dos nativos – os *indigenatos* – em relação aos estrangeiros. Desse modo, os direitos relativos aos cidadãos/*civis* relacionam-se ao voto – direito de paz ou guerra, às eleições nas magistraturas, contração de obrigações, constituição de família, ou mesmo quanto à propriedade ou libertação de servos.

Na Roma antiga, os termos *gentilis*, *patricius* e *civis* remetiam igualmente à noção de cidadania, denominando uma mesma figura social. Assim, destaca-se que história de Roma atribuía uma noção bastante extensa aos critérios de cidadania, sendo relevante destacar-se que, posteriormente, tais direitos seriam conferidos aos habitantes do império de um modo em geral (MORAIS, 2013, p. 20909-20910).

Os autores Lima, Menezes Junior e Brzezinski (2017, p. 2482) afirmam que, na atualidade, cidadania diz respeito:

[...] a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permitem ao cidadão desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente da vida coletiva no Estado.

Gomes (2019) ainda salienta que cidadania não diz respeito somente ao voto, mas sim à efetiva participação nas demandas sociais, para que sejam garantidos os direitos de todos os cidadãos, isto é,

Cidadania não é algo que se resume ao voto. Cidadania diz respeito ao conjunto de modos de agir que ligam os indivíduos e grupos sociais –as cidadãs e os cidadãos como um todo –ao sentido geral de sua vida em sociedade. Esses modos de agir abrangem, certamente, votar e ser votado. Mas abrangem também participar em audiências públicas, participar de Orçamentos Participativos, participar de conselhos dentro do Estado—como os Conselhos Municipais de Saúde ou os Conselhos Municipais de Habitação—, participar de organizações comunitárias locais – como Associações de Moradores ou Organizações Não-Governamentais –, participar de manifestações nas ruas: enfim, participar. Ou seja, tomar parte, fazer parte, sentir-se parte de algo maior que um indivíduo ou um grupo, algo maior que é a própria sociedade (GOMES, 2019, p. 46).

Nesse entendimento, a cidadania é um direito e um dever de todo ser humano. No entanto, sabemos que o exercício efetivo da cidadania nem sempre ocorre como o prometido, pois, ele acaba sendo negligenciado ou, até mesmo, negado a grande parte da população. Assim, para Lima, Menezes Junior e Brzezinski (2017, p. 2482) “[...] muitas vezes, ser cidadão implica no conceito da própria existência humana com dignidade, direito este negado pelo aparato do Estado àqueles que constituem o próprio Estado”.

Na sociedade contemporânea, exercer a cidadania, mais do que ser algo intrínseco de todo ser humano, precisa fazer parte das agendas políticas, para que desenvolvam instrumentos e políticas que promovam a cidadania como bem comum na sociedade. Que concebam a cidadania como direito inalienável do ser humano.

No entanto, é preciso que ocorra uma educação para a cidadania, com vistas a despertar no ser humano a busca pela garantia dos seus direitos e cumprimento dos deveres, pois se pensarmos em conjuntura política, muitas vezes é comum identificar atitudes que tentam manter as pessoas em situação de tutela e submissão. No tocante a isso, Paulo Freire (1967, p. 36, grifos do autor) afirma que é muito comum as forças alienantes se unirem para manter os indivíduos em situação de alienação.

Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã (FREIRE, 1967, p. 36, grifos do autor).

Assim, percebe-se que se faz necessário estabelecer canais de diálogo em toda a sociedade com vistas a aclarar o verdadeiro sentido de ser cidadão e ter sua cidadania respeitada, rompendo com a atuação intensa das forças dominantes, pois, de acordo com Freire (1967, p 36 - 37) elas se:

[...] massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.

Fischman e Haas (2012) destacam que se faz necessário pensar sobre o sentido e o significado da educação voltada para a cidadania, como forma de promover uma cidadania efetiva. Os autores usam a metáfora apresentada por Lakoff, (2002/2008) para exemplificar as condições do exercício da cidadania. A metáfora apresentada descreve a “nação como família”. Assim, a família é apresentada em duas formas: *Pai Severo* e *Pai/Mãe Carinhoso/a*. Dessa forma:

Ambos vinculam a família com a nação, o pai com o governo em geral ou autoridades governamentais e os membros da família com os cidadãos. Os entendimentos resultantes das ações e relações apropriadas entre cidadãos e o governo, inclusive autoridades, entretanto, diferem (FISCHMAN; HAAS, 2012, p. 449).

No modelo *Pai Severo*, a figura central é o pai, o qual detém toda autoridade sobre sua família e a sua verdade é a verdade absoluta, não podendo ser contestada. É o pai que sabe o que é o melhor para sua família. Para o *Pai Severo* as desigualdades existentes na sociedade são naturalizadas, originadas de uma seleção natural entre melhores e piores, “[...] porque nem todo cidadão possui as mesmas habilidades ou desenvolve igualmente as habilidades que possui” (FISCHMAN; HAAS, 2012, p. 449).

Assim, cada vez mais se aprofunda e naturaliza as desigualdades de participação e acesso da população aos direitos universais, uma vez que no modelo *Pai Severo* há exclusão e submissão, sendo vistas como naturais do contexto social. Dessa forma, o que se instala na sociedade é uma forma de competição, a qual de acordo com Fischman e Haas (2012, p. 449), nesse modelo de sociedade, “[...] também, é natural e necessária para determinar quem são os melhores cidadãos para as novas posições de liderança, um subconjunto de quem está dentro e quem

está fora mais em geral”. Com isso, os cidadãos tidos como melhores, têm o direito de definir o rumo que os demais deverão seguir, sem que haja questionamentos, pois, nessa linha de pensamento, o líder sabe o que é melhor.

Em contradição ao Pai Severo é proposto o modelo Pai/Mãe Carinhoso/a, que se caracteriza como a figura que preconiza a empatia e o diálogo como instrumentos de construção de uma vida familiar saudável. Nesse sentido,

[...] a desigualdade é uma pedra no caminho, pois se relaciona à cidadania, educação e democracia. As pessoas deveriam ter oportunidade igual para que o aspecto inclusivo da cidadania fizesse sentido. O grau em que esta desigualdade é natural *versus* socialmente criada é de importância secundária; a sociedade deve empoderar os indivíduos para permitir que ocorram competições verdadeiramente justas (FISCHMAN; HAAS, 2012, p. 449).

Destarte, o que se tem no modelo Pai/Mãe Carinhoso/a é a concepção de uma sociedade menos desigual, que busca dar possibilidades igualitárias para todos os cidadãos, procurando estabelecer a equidade social. Assim, Fischman e Haas (2012, p. 450) apontam que

A equidade é compreendida como a distribuição de recursos com base na necessidade, para que as pessoas que começam com menos capacidade econômica, social e política recebam apoio adicional para que consigam participar mais justamente junto com os que começam com mais.

O que podemos perceber é que no modelo Pai/Mãe Carinhoso, o sentido e o significado da cidadania encontram solo fértil para se desenvolver, uma vez que é dado a todos os cidadãos os mesmos direitos de participação.

Para tanto o exercício real da cidadania está intimamente relacionado com a conjuntura política, pois quando se tem representantes que reconhecem a necessidade de tratar todos os cidadãos com isonomia, há avanços na garantia do direito de participação nas demandas públicas.

1.5 Pedagogia Urbana

Abordar a “Pedagogia Urbana”, implica no pensamento educacional, no sistema educativo, escola, na comunicação voltado ao ensino, na própria pedagogia e na cidade como espaço de formação. Sendo estes aspectos os que diferenciam a Pedagogia Urbana das demais pedagogias. Assim sendo, assumir a Pedagogia

Urbana implica em aceitar a educação formal e a não formal, centradas no sistema educacional que se estende da escola à até fora de seus limites, compreendendo o reconhecimento da diversidade, diferentes dimensões e a complexidade de um sistema que forma a cidade e sociedade que a compõe (PÁRAMO, 2009, p. 16).

Para Colom (1996), o desenvolvimento da cidade como agente educadora, promove a democracia cultural, convertem-se, portanto, em escola para a cidadania, sendo capaz de guiar e transformar indivíduos em cidadãos, promovendo paz e permitindo melhor convívio social. Assim sendo a Pedagogia Urbana, em teoria, compreenderá como fundamentação da educação, sendo instrumento de democratização a serviço da sociedade.

Discutir a problemática urbana é uma tarefa extremamente necessária quando se pensa e busca uma cidade mais humanizada e menos excludente. Conceber a cidade enquanto instrumento educativo em potencial, nos leva a ressignificar esse espaço por meio da sua compreensão ampliada por meio da pedagogia urbana. Para isso, se faz necessário uma prática educativa que transcende os muros escolares e concebe outros espaços como educativos. Assim, a cidade ganha vida e as práticas urbanas podem ser compreendidas e analisadas a partir das experiências cotidianas.

A cidade carrega em sua materialidade elementos de educação. Assim, de acordo com Bizelli (2015, p. 27) a cidade pode “[...] servir de laboratório para experiências de extensão dos direitos cidadãos para todos. Na verdade, o território urbano carrega consigo as marcas socioeconômicas da diversidade com a qual convivemos cotidianamente”. Neste sentido, Trilla (1993, p. 198-200) cita que pensar na cidade como uma ferramenta educativa é uma ideia que sugere necessidade de intervenção quanto otimização da dimensão educativa da cidade, buscando-se conscientização tanto do “ser cidadão” quanto às responsabilidades que lhe são imputadas, assim como faz-se presente as arguições quanto as necessidades de se fazer uma cidade positivamente educadora. Sendo, conforme Páramo (2009, p.16), a intencionalidade educadora, resultado de ação conjunta das forças políticas e participação cidadã, partindo-se de estratégia coletiva. Tratando-se, portanto, de um compromisso assumido, no âmbito político-administrativo. Assim sendo, a “pedagogia urbana”, como campo do conhecimento, apresenta a prática educativa em seus espaços públicos e equipamentos culturais da cidade. Objetivando a cultura cidadã, formação do indivíduo e sociabilização.

Seguindo esse pensamento, Marcelo Lopes de Souza (2006, p. 263, grifos do autor) também é preciso ao afirmar que “[...] não só na escola ou, antes disso, na família, se forma o caráter e se cultiva o espírito, se transmite e se aprendidos valores; a cidade, em si mesma (ou por outra, a *vivência da cidade*, a *experiência da cidade*), educa e forma o caráter”.

Nesse contexto, destacamos o papel da educação não escolar no fortalecimento e afirmação da pedagogia urbana, ou seja, o ensinar e aprender na cidade e a partir da cidade. Assim, Severo e Mourão (2018, p. 250) enfatizam que “[...] esses processos de educação não escolar têm por objetivo ampliar as possibilidades de socialização da cultura sob intencionalidades plurais e impactar resultados que colaborem com o fortalecimento da formação humana para a cidadania”.

Tristão (2020) destaca a colocação de Illich (1973) sobre a importância de se conceber espaços educativos que vão além dos muros da escola

Ivan Illich (1973), no livro *Sociedade sem Escolas*, elucida a importância da tomada de decisões pelas comunidades locais sobre seus interesses, não deixando a cargo do julgamento dos meios burocráticos das instituições, pois dessa maneira as comunidades se tornariam mais abertas ao intercâmbio político criativo. Todavia essa ação comunitária não substitui e nem desobriga o Estado de sua atuação; pelo contrário, os grupos populares organizados devem exigir que o Estado cumpra seu dever com o povo (TRISTÃO, 2020, p. 8).

No viés da educação não escolar, Severo e Mourão (2018, p. 250) ainda acrescentam que:

A sua relevância reside na circunstância de que a educação não escolar representa uma potente estratégia de socialização cultural que atinge públicos e setores da sociedade mais além do raio de ação das instituições escolares, não na perspectiva de suplantando ou negar a função socialmente destinada à escola.

Como apontado pelos autores Severo e Mourão (2018) não se nega o papel essencial da educação formal, mas, enfatiza que outros espaços têm potencial educativo e podem abranger uma parcela ainda maior da população. Nessa perspectiva, o conjunto, educação formal e educação informal, expandem os horizontes de concepção da pedagogia urbana, podendo, assim, contribuir para que a cidade seja vista e pensada de forma mais ampla e consciente.

Nesse contexto, Paulo Freire (2017, p. 20), destaca que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade dos espaços”, assim, a cidade se constitui como espaço educativo.

A cidade concebida e utilizada como espaço educativo tem potencial para abrir caminhos e possibilitar que toda a população tenha seus direitos garantidos, pois na atualidade:

[...] as “espaçotemporalidades” e as relações de trabalho, impostas pelo sistema capitalista em sua fase neoliberal, engendram formas que mantêm as classes populares cada vez mais imersas em situações que diminuem a capacidade de tomada de consciência e de ação contra as formas dominantes de exploração e opressão (TRISTÃO, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva de romper com a desigualdade de participação e atuação no espaço urbano, a pedagogia urbana, pode contribuir para a redução do conformismo generalizado, destacado por Souza (2006) característico da atual sociedade.

Uma marca presente na maioria das cidades na contemporaneidade, é que:

[...] o planejamento para o desenvolvimento urbanístico capitalista é uma segregação dos lugares, que afasta e esconde as classes populares, marginalizando-as das centralidades (serviços, comércio, pontos turísticos, espaço culturais, praças etc.), colocando-as em condições espaciais desfavoráveis (relevo acidentado, áreas de risco, áreas alagáveis, insalubridade etc.), e obrigando-as a sobreviverem nas adversidades e a inventar e lutar pelo próprio meio físico, social e cultural – completamente diferente do da cidade formal (TRISTÃO, 2020, p. 2).

Dessa forma, como destaca Freire (2017) cabe aos oprimidos, buscar formas/estratégias de libertação dessas condições impostas pela sociedade classicista, que exclui e não dá visibilidade a todas as pessoas da mesma forma.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (FREIRE, 2017, p.22).

É indispensável estabelecer estratégias para que haja uma busca constante para combater as imposições das classes dominantes sobre as classes menos favorecidas, para que se libertem do conformismo e busquem a autoafirmação enquanto cidadãos de direitos a serem garantidos. Assim a pedagogia urbana auxilia

a (re)pensar o espaço urbano em todas as suas dimensões: na marginalização das classes mais baixas, nos privilégios das classes mais altas, nas injustiças de acesso aos bens de uso coletivo (parques, praças, entre outros), ou seja, possibilita o pensamento crítico sobre a fragmentação do tecido sociopolítico-espacial. Bem como promove a convivência entre diversidades, praticando-se a tolerância. Conforme Páramo (2009, p. 18-19) a cidade e seu espaço promovem relações entre desconhecidos, demandando ações educativas de civilidade para garantir padrões mínimos de comportamento e relações sociais saudáveis. Para tanto, faz-se necessário a definição de regras de convivência, essas regras nem sempre estão descritas, geralmente são obtidas de forma empírica, ou seja, pela convivência e observação. Assim sendo, essas regras devem estar explícitas no ambiente da cidade, para que sejam conhecidas e observadas, uma vez que sua aprendizagem sustenta as redes de relações sociais.

2 CAPÍTULO 2: O ENSINO DA GEOGRAFIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA PARTICIPATIVA

A cultura escolar da atualidade, demanda por reformulações da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito a metodologias de ensino e de aprendizagem.

Métodos de ensino ultrapassados, em que o professor assume-se como único detentor de conhecimento e utiliza-se de práticas que envolvem o aluno só copiar e responder questões sobre as temáticas abordadas, tornam as aulas monótonas e causam desinteresse aos alunos, pois são pautados na memorização e na repetição. Destarte, é imperativo que sejam propostas e executadas metodologias que coloquem o aluno na posição de protagonistas na construção do conhecimento, que promova uma participação ativa na aprendizagem.

Nesse viés, foi discutido nesse capítulo propostas de ensino da ciência geográfica que possibilitam a formação de um aluno crítico, consciente de sua cidadania. Assim, de início abordaremos a utilização de metodologias ativas no ensino da Geografia escolar, com vistas a romper com o tradicionalismo pedagógico existente nas aulas. Na sequência, foi apontada a contribuição da pedagogia freireana na perspectiva de compreender a cidade em suas “entrelinhas”. Em seguida, faremos a abordagem da contribuição da Geografia escolar para o desenvolvimento da consciência cidadã, concebendo essa disciplina do currículo escolar como instrumento de empoderamento para o exercício da cidadania. Por fim, foram propostas sequências didáticas sobre a cidade e o planejamento urbano pautadas nas metodologias ativas.

Faz-se necessário ressaltar que a seguir são citados autores com perspectivas pedagógicas progressistas, mas que seguem linhas de pensamento diferentes. Paulo Freire segue pelo viés da pedagogia libertadora, enquanto Saviani e Gasparim defendem a pedagogia histórico-crítica. Por mais que haja diferenciação na fundamentação filosófica dessas correntes pedagógicas, há convergências entre elas, pois “ambas propõem uma educação crítica que forme pessoas autônomas capazes de desenvolver uma prática social transformadora em contraposição à educação acrítica que forma pessoas dependentes e reprodutoras da ordem vigente” (SAVIANI, p. 171, 2021). Seguindo pelo viés da educação crítica como elemento essencial para

a transformação da prática social é que se justifica a aproximação desses autores no presente texto.

2.1 As práticas pedagógicas inovadoras: potencialidades para a aprendizagem dos estudantes

A utilização de práticas pedagógicas diversificadas favorece o processo de ensino e aprendizagem, tornando necessário pensar em práticas pedagógicas inovadoras, que contemple as necessidades dos novos tempos, sendo modelos preocupados em facilitar a aprendizagem, minimizando excessos de aulas unicamente expositivas, que, segundo estudos, demonstraram baixo desempenho na aprendizagem. Assim sendo, mudar o foco do aluno de sujeito passivo para um sujeito autônomo e capaz de aprender a aprender torna-se, na atualidade, ponto principal entre as práticas inovadoras (GESSI et al., 2021).

Além disso, conforme Moran (2015) as metodologias inovadoras se apresentam como pontos de partida para o avanço dos processos mais elevados de reflexão, permitindo integração cognitiva. Uma vez que o estímulo à autonomia do estudante é fundamental para formação e transformação do conhecimento.

Conforme Silva et al. (2022) práticas inovadoras consistem em estratégias metodológicas que buscam facilitar o processo de ensino e aprendizagem por meio de experiências e práticas nas quais o aluno é protagonista do seu aprendizado, visto que o professor será incumbido de dar norteamento quanto aos assuntos, atividades e objetivos, ficando a execução sob responsabilidade do próprio estudante. Com essas novas práticas surgiram novas metodologias (inovadoras) que buscam incentivar a participação do aluno de maneira mais participativa e engajada, dando-se valor ao conhecimento e seu contexto social.

Nesse sentido, cabe esclarecimento de que as metodologias ativas são diretrizes que orientam o processo de ensino e aprendizagem, processo este, concretizado por meio de estratégias, atividades e técnicas diferenciadas (SILVA et al., 2022).

Assim sendo, as práticas pedagógicas inovadoras de ensino podem ser ativas, ágeis, imersivas e analíticas conforme resumido no Quadro 2.

Quadro 2: Resumo geral das práticas pedagógicas inovadoras

Práticas inovadoras	Princípios	Tipos de aprendizagem	Planejamento e design instrucional
Metodologia ativa	Protagonismo do aluno	Ativa e colaborativa	Desempenho
Metodologias ágeis	Mobilidade tecnológica, economia da atenção	Na hora certa, sob medida, no seu modo e no seu ritmo.	Tempo
Metodologias imersivas	Engajamento e diversão Experiência de Aprendizagem	Aprendizagem experiencial, vivenciar uma situação real	Mídias e tecnologias
Metodologias analíticas	Adaptação/personalização	Trilhas de aprendizagem	Avaliação

Fonte: Adaptado de Silva et al. (2022, p. 04)

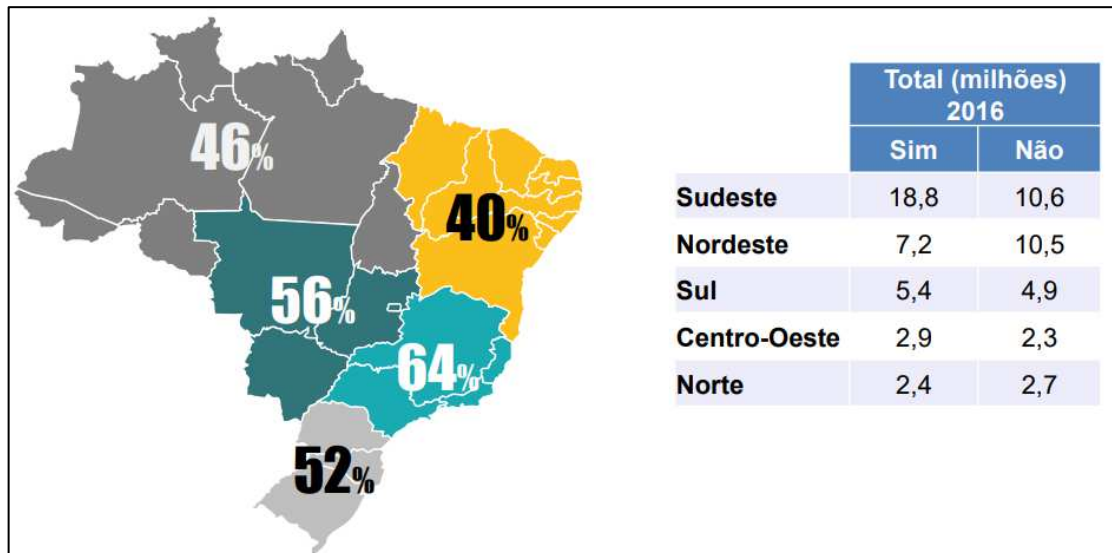
Diante de uma diversidade de meios pelos quais podem ser realizadas as diferentes práticas pedagógicas inovadoras, Fofonca et al. (2018), citam que ao se refletir sobre essas metodologias, oportunizam-se novos caminhos educativos, assim como diferentes possibilidades e estratégias educacionais, em que o ato de explorar outros significados para a prática pedagógica auxilia na construção coletiva, compreendendo diferentes olhares e análises frente aos processos de ensino e aprendizagem.

Pensando nos meios digitais atuais, as práticas que envolvem esses meios tornam-se cada vez mais atrativa, contudo, ainda havendo necessidade de verificação quanto acessibilidade. No estudo de Mélo e Oliveira (2018) aponta-se que a pesquisa de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos domicílios brasileiros, em de 2016 (Figura 4), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, demonstrou que pouco mais da metade dos domicílios brasileiros (52%) possuem acesso à internet. Esse dado permite ponderar que adultos, jovens e crianças se encontram em diferentes possibilidades de práticas sociais e de contato com a informação, cultura e entretenimento. Assim como, ainda compreende uma barreira para uma total utilização do universo digital.

Apesar de mais da metade dos brasileiros não terem acesso ao ambiente digital, mostra-se pela pesquisa, que o número dos integrantes do ciberespaço está

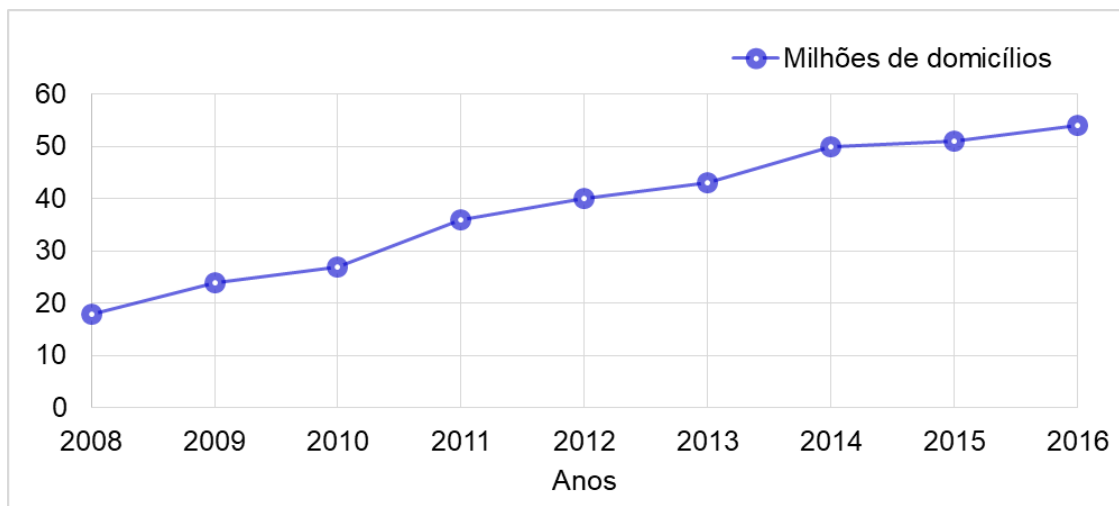
aumentando a cada ano. Fator que deixa o uso de tecnologias como um suporte de grande interesse e que apresenta um promissor futuro no que diz respeito ao seu uso como recurso mediador do ensino e da aprendizagem (Figura 5).

Figura 4: Resultado da pesquisa de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos domicílios brasileiros, 2016.



Fonte: >https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2016_coletiva_de_imprensa_2.pdf<.

Figura 5: Resultado da pesquisa quanto aos milhões de domicílios brasileiros com acesso a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de 2008 a 2016.



Fonte: >https://www.cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2016_coletiva_de_imprensa_2.pdf<.

Conforme Lévy (2009), diversas formas e suportes de conteúdo (textos, vídeos, músicas, sons, livros) foram democratizados e disponibilizados gratuitamente com o

advento da infraestrutura digital e o crescimento do ciberespaço. Fato que leva o ambiente escolar a também munir-se de meios digitais como aporte para práticas inovadoras. Contudo, frente ao número restrito de brasileiros com acesso ao mundo digital (Figura 4), outros meios, com maior acessibilidade, tornam-se importantes.

Outro método para atribuir uma prática pedagógica inovadora é a aprendizagem baseada em projetos, frente a isso, o pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), considerado um dos pioneiros no uso de projetos para efetivação da aprendizagem, considera que os projetos realizados por alunos demandam necessariamente a ajuda de um professor permita assegurar processo contínuo de aprendizagem e evolução (BARBOSA; MOURA, 2013). A estruturação de um projeto precisa ser cuidadosamente planejada e possuir etapas definidas e integradas com início, meio e fim, sendo variáveis as etapas intercaladas entre esses três pilares, buscando-se adaptação ao conteúdo a ser tratado. Diante disso, para construção de um projeto didático, conforme Teixeira (2018), busca-se estabelecer: a) O tema; b) A equipe, ou equipes, que executarão o projeto; c) Estabelecer os objetivos a serem alcançados; d) Definir as atividades a serem realizadas; e) Realização de acompanhamento da prática, com intervenção do professor, quando necessário; f) Trazer uma conclusão frente aos resultados verificados após execução do projeto; g) Avaliação, compreendendo análise do conhecimento dos alunos frente ao conteúdo explorado durante a execução do projeto.

Moran (2015) cita que a adoção de metodologias inovadoras oportuniza experiências únicas de aprendizagem significativa tanto para alunos quanto para os professores, contudo, conforme verifica-se no processo de desenvolvimento e utilização de diferentes métodos, demandam do professor sua retirada da chamada “zona de conforto”, pois este terá que, além de ter conhecimento sobre diferentes práticas, também saber adaptar-se ao ambiente e realidade de seus alunos. Frente a isso, Pesce (2013) ressalta a importância de políticas públicas que fomentem programas de formação continuada dos educadores, para assim dar-lhes suporte na escolha de diferentes práticas e utilização de práticas pedagógicas inovadoras, que envolvem não somente meios digitais, mas também, aulas práticas e interdisciplinaridade.

Frente à análise quanto ao uso de práticas pedagógicas inovadoras, Gessi et al. (2021) concluíram que a relação entre metodologias pedagógicas e inovação educativa oferece um diferencial capaz de instrumentalizar os estudantes, por meio

do conhecimento adquirido através de abordagens relacionadas com a forma de vida e interação entre os próprios sujeitos, garantindo-lhes a capacidade de compreender e atribuir seus conhecimentos à sua realidade do cotidiano. Estudos como este evidenciam tanto a importância do uso de práticas pedagógicas inovadoras, quanto a necessidade do preparo dos educadores em saber utilizar e aplicar tais práticas.

Para tanto, discute-se a seguir, a importância, o uso e a aplicabilidade de metodologias ativas no ensino da Geografia escolar, numa perspectiva de evidenciar a relevância do uso dessa prática pedagógica inovadora para a aprendizagem.

2.2 As metodologias ativas no ensino da Geografia

Desinteresse pelos estudos, pouca interação nas aulas, indisciplina, entre outros assuntos relacionados aos problemas enfrentados na sala de aulas são relatados frequentemente entre professores. Em contrapartida, os alunos relatam que as aulas são pouco atrativas, que a postura do professor é muito autoritária, não identificam a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados em sala aula na prática, isto é, no cotidiano, na sua experiência vivida. Assim,

O que se percebe é que existe certo descompasso, as estruturas escolares de hoje seriam para atender uma educação do século XIX, os professores planejam suas aulas a serem ministradas com livro, giz e quadro negro para alunos do século XX e se deparam com alunos conectados da era tecnológica atraente do século XXI, como computador, notebook, celular, Facebook, WhatsApp, blogs, Instagram, TV, conteúdo do Google etc. (OLIVEIRA; MÜLLER, 2018, p. 4-5).

Ressignificar a escola, o currículo e as práticas de ensino são demandas educacionais urgentes e necessárias. Nesse sentido, de acordo com Moran (2015, p. 15) “[...] a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais”.

Com isso, ressaltamos a necessidade de buscar novas metodologias que ensino que possibilitem e contribuam par uma resignificação do ensinar e do aprender, como forma de reduzir o distanciamento entre as expectativas docentes e discentes.

Evidenciar o aluno como protagonista da própria aprendizagem, ou seja, ele mesmo saber da importância da sua construção de conhecimentos e dedicar-se a realizar atividades que permitam essa construção, e atribuir ao professor o papel de mediador, ou seja, o professor quem dará a direção para que o aluno consiga atingir os objetivos de aprendizagem, torna-se fundamental. Portanto, conforme Freire (2000) não se pode mais insistir na educação bancária, na concepção de aluno como tábula rasa, pronto para ser preenchido pelos conhecimentos transmitidos pelo professor. Nesse viés, Gasparin (2020, p. 3) salienta:

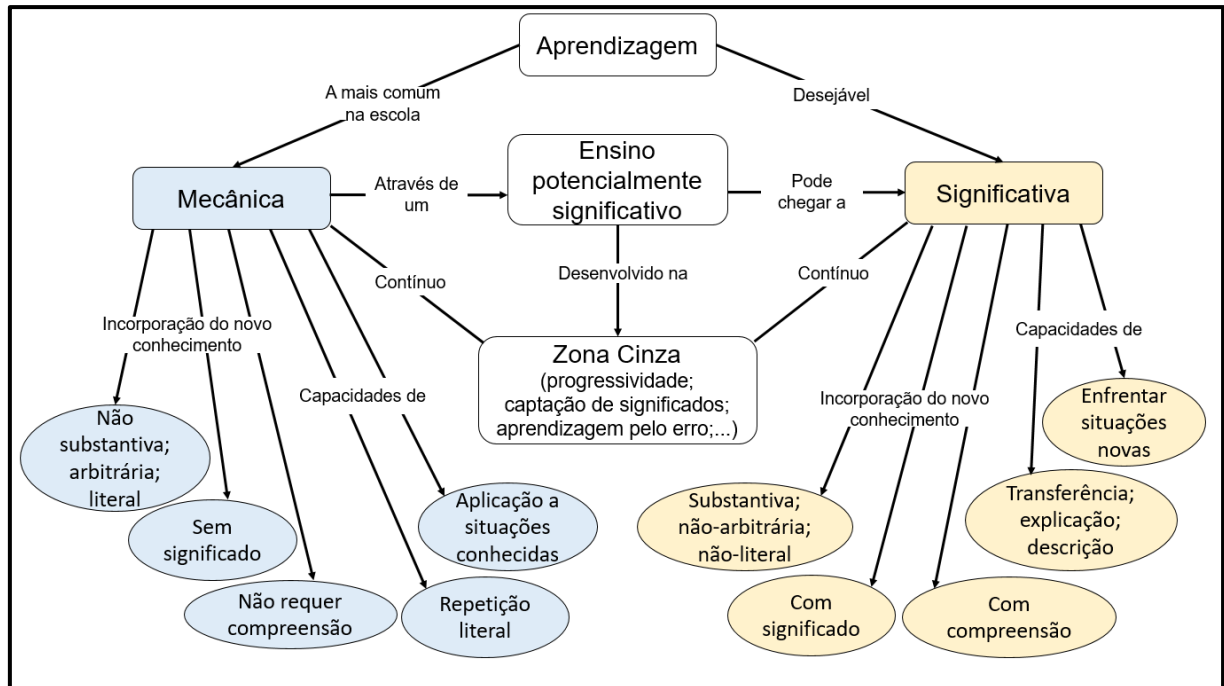
[...] os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos.

Assim, é preciso buscar práticas inovadoras de ensino, que tragam aos educandos sentido e significado à sua aprendizagem. Desprender-se da educação bancária e trilhar na implantação da aprendizagem significativa é um elemento indispensável para a melhoria da educação na atualidade (MOREIRA, 2017).

É preciso que o aluno se perceba como responsável pela sua aprendizagem, com vista à construção efetiva do conhecimento. Logo, é fundamental que o aluno seja estimulado pelo professor para se tornar ativo no seu processo de aprendizagem. Barbosa e Moura (2013), advertem como ocorre a aprendizagem ativa no ambiente escolar. Nas palavras das autoras:

Assim, a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55).

Moreira (2017) apresenta contrastes entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, os quais podem ser observados na Figura 6, sendo que a relevância positiva da aprendizagem significativa para a formação do estudante crítico, pois ela potencializa a aprendizagem desvinculando do conhecimento restritamente transmitido pelo professor e associando ao conhecimento construído em parceria professor vs estudante, minimiza a repetição e estimula a compreensão.

Figura 6: Aprendizagem Mecânica *versus* Aprendizagem Significativa

Fonte: Adaptado de Moreira (2017, p. 145)

Observa-se que dentre as diferenças apresentadas na Figura 6, a aprendizagem mecânica traz consigo a ideia ultrapassada de que o professor é o único detentor de conhecimento, não cabendo aluno questionar algo, duvidar, ou pedir mais explicações acerca de determinado assunto. Esse fato faz com que o aluno “decore” e não facilitando, portanto, a compreensão da aplicabilidade do conteúdo, ou seja, fará a repetição do conteúdo que lhe foi ensinado e aplicará este conhecimento a outras situações iguais ou muito similares. Já na aprendizagem significativa, que apesar de não o foco temático da presente pesquisa, é complementar ao tema, o aluno é chamado a participar da aula, perguntar e sugerir, permitindo, portanto, que o real significado do conteúdo estudado seja compreendido, permitindo que este seja aplicado em situação diversas, iguais ou diferentes às que lhe foram mostradas.

Nesse sentido, concordamos com Gasparin (2020, p. 2) quando afirma que professor e alunos “são coautores do processo ensino-aprendizagem”, sendo assim, ambos têm compromisso com a construção do saber escolar, decentralizando a figura do professor como transmissor do conhecimento e atribuindo a ele o papel de mediador.

Logo, o que se apresenta é uma ressignificação do papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Uma ruptura com os antigos e ultrapassados métodos didático-pedagógicos aplicados em sala de aula.

Pautado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Gasparin (2020) aponta que os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam estar vinculados à prática cotidiana do discente. Nesse sentido, a teoria dialética do conhecimento embasa o pensamento do referido autor, no qual ele enfatiza a ideia de que “[...] segundo essa teoria, o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material. [...] resulta do trabalho humano no processo de transformação do mundo e da sociedade, através da reflexão sobre esse processo” (GASPARIN, 2020, p.4).

Nessa perspectiva a produção do conhecimento não pode ser concebida sem estar atrelada à prática social, pois é da materialidade das experiências e vivências humanas que deriva o conhecimento.

Seguindo na mesma linha de pensamento, Saviani (2019, p. 75) percorrendo sobre a prática pedagógica pautada na pedagogia histórica-crítica destaca que:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro momento), que é comum a professores e alunos.

Saviani (2021) acrescenta ainda que na pedagogia histórico crítica, os métodos de ensino devem superar os de acumulação e repetição. Os métodos de ensino dessa tendência pedagógica:

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2021, p. 56).

Para tanto, o que se constata é que a aprendizagem significativa está atrelada aos princípios da pedagogia histórica-crítica, visando romper com o mecanicismo empregado na prática pedagógica, vislumbrando atribuir ao aluno mais autonomia no seu processo de construção do conhecimento científico, valorizando o conhecimento

prévio, dos alunos numa perspectiva construtivista. O incentivo pela dialogicidade, pela efetiva participação, desperta nos estudantes o interesse pela aprendizagem (FREIRE, 2000).

É indispensável ao docente o domínio conceitual e metodológico da aprendizagem significativa, pois o desenvolvimento da aprendizagem significativa demanda intencionalidade e utilização de instrumentos adequados para que ocorra sua efetivação. Nesse mesmo viés, Moreira (2010, p. 2), enfatiza a importância do trabalho pedagógico pautado na perspectiva da aprendizagem significativa para a efetiva construção do conhecimento dos educandos:

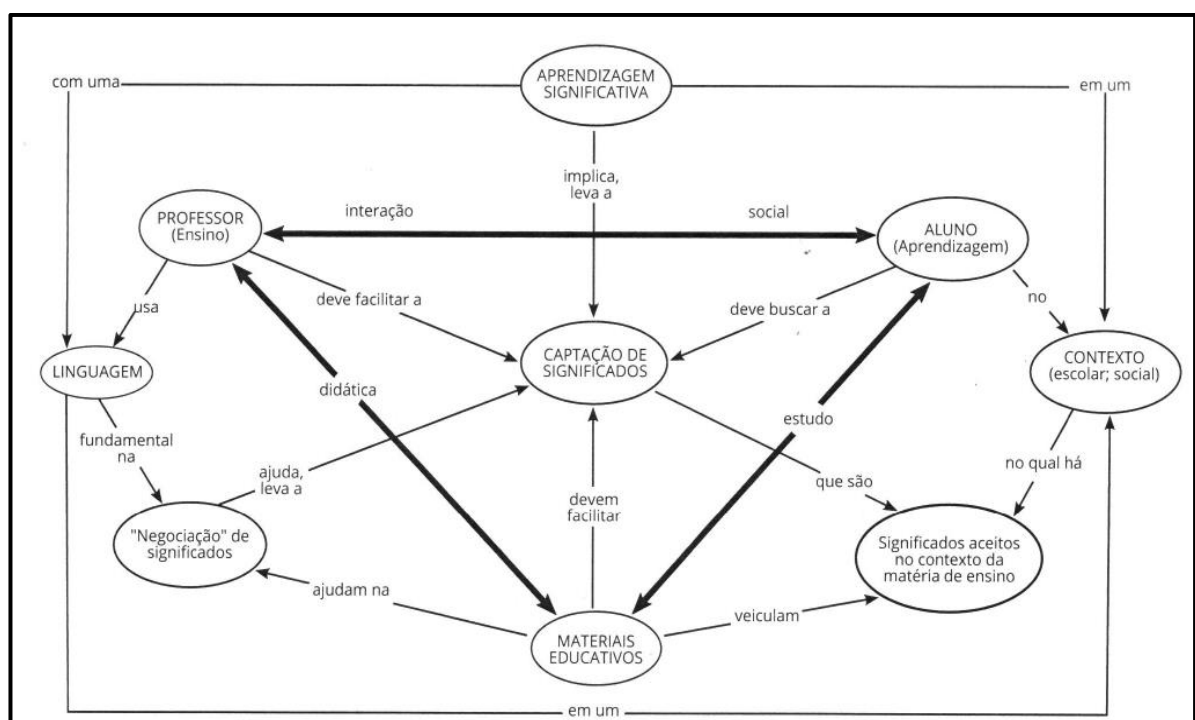
É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

A ideia apresentada por Moreira (2010) muito se relaciona com Gasparin (2020) ao apontar a necessidade da valorização do conhecimento dos alunos, já que esses conhecimentos que são trazidos pelos alunos, adquiridos na sua prática social, que possibilitam a significação do objeto de aprendizagem, possibilitando uma transição do conhecimento empírico para o conhecimento teórico-científico. Nesse sentido Gasparin (2020, p. 3) salienta que “[...] o ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível um novo pensar e agir pedagógicos”.

Considera-se que o desenvolvimento da prática pedagógica pautada nas metodologias ativas de aprendizagem tem muito a contrubuir para a melhoria da educação. John Dewey (1979, p.43), destacou que “[...] aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”. Nesse entendimento, se faz necessário repensar a prática pedagógica, com vistas a atribuir aos alunos o papel central no processo de aprendizagem, o professor se torna o mediador, não mais o transmissor de informações. Dessa forma, pensando na autonomia da aprendizagem dada aos alunos com o uso de metodologias ativas, é fundamental que os conteúdos do currículo escolar estejam vinculados à realidade dos estudantes, que tenham significado, para que a aprendizagem se torne significativa.

Conforme é possível verificar na Figura 7, a aprendizagem por metodologias ativas, permite ao aluno e ao professor, por meio da interação social, a significação de suas atividades escolares numa perspectiva de aquisição de conhecimentos científicos, uma vez que a prática docente irá permitir ao aluno a captação de significados sobre os conteúdos trabalhados e não apenas um aprendizado mecânico, ao levar em consideração o contexto social. Fazendo com que o aluno assuma papel de indivíduo ativo, que usa seu conhecimento para promover modificação frente ao seu conhecimento e uso do mesmo. Portanto, a aprendizagem significativa (visto melhoria por meio do uso de metodologias ativas) permite ao indivíduo posicionar-se frente à tomadas de decisões ou planejar adequadamente, conforme seus conhecimentos específicos, atividades que lhe são impostas. Sendo este conhecimento aplicado na vida profissional e pessoal de cada um.

Figura 7: Aprendizagem significativa



Fonte: Moreira (2017, p. 158).

Ainda, na figura 7, observamos que a didática do professor, para promover tal aprendizagem é importante, devendo-se para isso serem considerados aspectos que vão compor a didática do professor, tais como uso de materiais educativos, que permitem que o professor selecione quais aspectos tem maior relevância em determinado assunto a ser abordado, qual será o objetivo de ensino com aquele

material, bem como permite acesso dinâmico das informações, uso de linguagem, e melhora a interação entre aluno e professor.

Vilhena e Castellar (2018), enfatizam que as metodologias ativas colocam o aluno numa situação ativa perante o processo de aprendizagem, eles deixam de ser “tábulas rasas” que devem ser preenchidas de informação repassadas pelo professor, trazendo portanto a aprendizagem significativa, como pode-se verificar na Figura 6, é preciso ir além da leitura simplista de um texto e de executar exercícios de repetição, uma vez que:

Quando tratamos das metodologias ativas, estamos afirmando que o ensino por investigação, o uso de tecnologias, do teatro, a aprendizagem por problemas, o trabalho de campo, as aulas cooperativas – apenas para citar alguns exemplos do que é considerado metodologia ativa – colocam os alunos em destaque no processo de aquisição de conhecimento. Alguns autores que trabalham na linha de ensino e aprendizagem entendem que a aprendizagem ativa é a que se utiliza de métodos não passivos. Nesse sentido, ler um texto ou observar um instrutor fazendo algo é aprendizagem passiva (VILHENA; CASTELLAR, 2018, p. 424).

A seguir, elenca-se algumas metodologias ativas de ensino que podem promover o desenvolvimento da criticidade dos alunos, atribuindo a eles o papel central na aprendizagem. Importante destacar que existem outras metodologias ativas de ensino, no entanto, as elencadas por nós, têm mais potencial de aplicação com tema abordado neste trabalho.

2.1.1 Metodologia da problematização

Dentro da vertente de necessidade da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e elaboração de maneiras diferentes de abordagem um determinado assunto, teve-se o surgimento da Metodologia da Problematização (MP), como uma alternativa metodológica para o ensino, pesquisa e estudo.

Nessa metodologia de ensino é dada importância aos questionamentos iniciais, os quais devem desafiar os alunos a buscarem respostas e possíveis hipóteses de solução para o problema apresentado. Para Nogueira (1994, p.135) “[...] a pergunta é posta como um desafio a uma investigação eventual, que deve levar a identificar evidências e estabelecer a veracidade dos fatos. A problematização instaura a dúvida como princípio e como método de conhecimento”.

Bordenave (1989, p.24) explica que:

Em um mundo de mudanças rápidas, o importante não são os conhecimentos ou idéias nem os comportamentos corretos e fáceis que se espera, mas sim o aumento da capacidade do aluno - participante e agente da transformação social - para detectar os problemas reais e buscar para eles soluções originais e criativas. Por essa razão, a capacidade que se deseja desenvolver é a de fazer perguntas relevantes em qualquer situação para entendê-los e se; capaz de resolvê-los adequadamente.

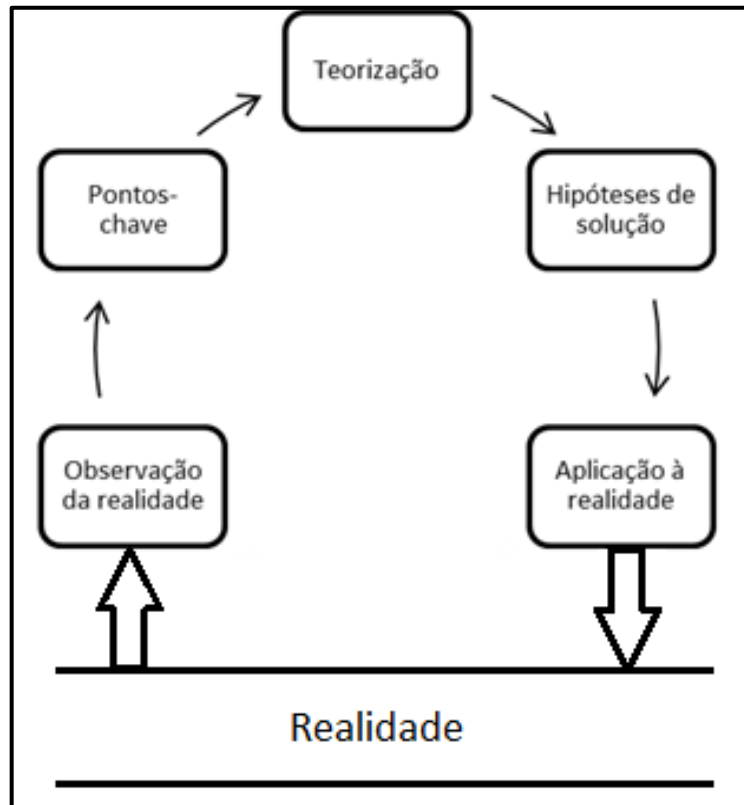
Berbel (1998), destaca que uma das ferramentas da MP é o método do arco Maguerez, que foi tornada pública por Bordenave e Pereira em 1982 e tornou-se a principal referência para este método. Sendo este método uma alternativa possível e um caminho para melhoria na educação. A concepção aponta para uma educação libertária, uma vez que a proposta é orientar a prática pedagógica de educadores que sentem necessidade de melhoria no desenvolvimento intelectual e autonomia de seus alunos. Incluindo-se pensamento crítico e criativo. Dando ao aluno a capacidade de percepção de como ele mesmo poderá transformar e influenciar a realidade dentro da qual estão inseridos.

Segundo Colombo e Berbel (p. 125, 2007), o Arco Maguerez compreende cinco etapas desenvolvidas a partir a realidade: 1º Observação da Realidade; 2º Pontos-chave; 3º Teorização; 4º Hipóteses de Solução; e 5º Aplicação à Realidade (prática) assim como é apresentado na Figura 8.

Toda ação parte de alguma situação ou problema da realidade e tem o objetivo de retornar à realidade, com respostas alcançadas ao longo das etapas propostas no Arco de Maguerez. Inicialmente, por meio da observação da realidade, identifica-se um problema, “[...] definido o problema a estudar/investigar, inicia-se uma reflexão acerca dos possíveis fatores e determinantes maiores relacionados ao problema, possibilitando uma maior compreensão da complexidade e da multideterminação dele” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p. 125). Após isso, identifica-se os pontos-chave, os quais ajudarão a pensar/investigar o problema identificado. Feito isso, chega-se a Teorização, etapa na qual qual, de acordo com Colombo e Berbel (2007, p.125) “[...] é o momento de construir respostas mais elaboradas para o problema. Os dados obtidos, registrados e tratados, são analisados e discutidos, buscando-se um sentido para eles, tendo sempre em vista o problema. Todo estudo, até a etapa da Teorização, deve servir de base para a transformação da realidade”. A quarta etapa, denominada de Hipóteses de Solução, consiste em apresentar possíveis hipóteses para solucionar o problema inicialmente identificado. A quinta e última etapa, Aplicação à realidade, diz respeito à intervenção na realidade com

possibilidade de transformá-la, pautado em todas as conclusões obtidas no decorrer das etapas anteriores.

Figura 8: Etapas do Arco Maguerez



Fonte: Adaptado de Colombo e Berbel (2007, p. 125, Apud Bordenave; Pereira, 1989).

Nessa perspectiva, de acordo com Colombo e Berbel (2007, p.125), a Metodologia da Problematização:

[...] consiste em problematizar a realidade, em virtude da peculiaridade processual que possui, ou seja, seus pontos de partida e de chegada; efetiva-se através da aplicação à realidade na qual se observou o problema, ao retornar posteriormente a esta mesma realidade, mas com novas informações e conhecimentos, visando à transformação.

Desse modo, o conteúdo constitui-se a partir da prática social do estudante. Portanto, para Bordenave e Pereira (2015, p.10) a aprendizagem, numa perspectiva problematizadora “[...] torna-se uma pesquisa em que o aluno passa a ter uma visão ‘sincrética’ ou global do problema a uma visão ‘analítica’ do mesmo, por meio de sua teorização, para chegar a uma ‘síntese’ provisória que equivale à compreensão”.

Para tanto, esta metodologia é de relevância para discutir problemas vividos na cidade: saneamento básico, moradias, meio ambiente, mobilidade, entre outros, possibilitando que os próprios alunos identifiquem e apontem propostas para solucionar o problema identificado, no seu espaço vivido, neste sentido levando em consideração a experiência concreta do aluno, ou seja, o conhecimento dele.

2.1.2 Sala de aula invertida

Esta metodologia, trata-se da inversão das ações que ocorrem no interior da sala de aula e fora dela. Consistindo em que o aluno, por meio de atividades práticas, pesquisas e leitura de materiais propostos, já chega em sala de aula com uma base de conhecimento, a qual será então discutida em sala de aula na presença do professor, o qual, terá o papel fundamental na mediação do conhecimento adquirido pelos alunos.

Assim, “[...] basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2016, p.33).





Para tanto, com a sala de aula invertida, os professores passam a ter mais tempo para orientação e esclarecimento de dúvidas dos alunos, a cerca dos conteúdos que os mesmos já estudaram fora da sala de aula. Na figura 9, Schneiders (2018), evidencia as diferenças existentes entre o modelo tradicional de ensino e a sala de aula invertida.

Fica evidente o aumento de possibilidades de aprendizagem acessíveis aos alunos quando se aplica a metodologia da inversão da sala de aula, proporcionando, assim, que os estudantes tenham mais chances de obter êxito nas suas atividades escolares.

Os autores Bergmann e Sams (2016), nos explicam como ocorre a aplicação da metodologia ativa “sala de aula invertida” na prática:

Nitidamente, a aula gira em torno dos alunos, não do professor. [...] os alunos são motivados a aprender, em vez de apenas realizar os trabalhos pela memória. Além disso, os alunos devem recorrer ao professor sempre que precisarem de ajuda para a compreensão dos conceitos. O papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não o de transmitir informações. (BERGMANN ; SAMS, 2016, p.37)

Figura 9: Comparativo entre os modelos tradicional e sala de aula invertida

	 (Sala de aula)	 (Outros espaços)
 (Modelo Tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissão de informação e conhecimento - Professor palestrante - Estudante passivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios - Projetos - Trabalhos - Solução de problemas
 (Sala de Aula Invertida)	<ul style="list-style-type: none"> - Debates - Projetos - Simulação - Trabalhos em grupos - Solução de problemas - Estudante ativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras - Vídeos - Pesquisas - Busca de materiais alternativos

Fonte: SCHNEIDERS, (2018, p. 8).

O aluno é instigado a aprender a aprender, saindo da situação de simples receptor de informações transmitidas pelo professor. O professor é o facilitador da aprendizagem, aquele que tem a função de estimular o aluno a buscar suas próprias respostas.

2.1.3 Júri simulado

O júri simulado, na perspectiva das metodologias ativas, caracteriza-se uma forma de ensino voltada à temáticas polêmicas ou que, claramente divide opiniões. Essa metodologia torna-se muito interessante por permitir que um único assunto seja observado de diversos pontos de vista, sendo que tais pontos de vista são elencados pelos alunos e todos são alvos de discussão. A argumentação se torna o principal instrumento para validar o posicionamento dos alunos perante o tema abordado.

Koch (2002), destaca a função dos docentes na mediação das aulas em que utiliza a metodologia do júri simulado:

Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo”: a princípio, o seu mundo, mas daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis (KOCH, 2002, p. 159).

Observa-se que o júri simulado é uma metodologia muito relevante, uma vez

que permite melhoria no desenvolvimento reflexivo e de linguagem. Bem como contribui para melhoria na elaboração de argumentos e desinibição dos alunos frente ao público (LIMA, SILVA & ARAUJO, 2018, p. 6).

Real e Meneses (2007, p.96) evidenciam a importância da utilização do júri simulado em sala de aula por ser um instrumento que estimula a “[...] reflexão dialogada, o pensamento crítico, a exposição e o respeito às diferenças e a tomada de posição a partir de argumentos mais sólidos”.

Dessa forma, o júri simulado se apresenta como uma metodologia ativa de grande potencial para a discussão sobre o planejamento urbano, possibilitando aos alunos a discussão coletiva sobre a sua necessidade para a conquista da justiça espacial, e o direito à cidade.

2.2 Pedagogia freireana e o estudo da cidade

Paulo Freire nos deixou um legado incomparável acerca de romper com o “conformismo generalizado”, expressão colocada por Souza (2006). Em suas obras, Paulo Freire sempre salienta sobre a semente do inconformismo, que, quando lançada em terra fértil, germina e nos traz esperança de uma sociedade menos desigual, sem opressão, com sujeitos autônomos de sua própria vida.

As ideias de Paulo Freire são transdisciplinares, aplicáveis em estudos sobre os mais diversos temas. Nesta pesquisa, abordou-se a pedagogia freireana numa perspectiva de compreensão da cidade e do espaço urbano para além daquilo que é visível. É preciso que se faça uma análise crítica daquilo que vemos. As obras de Paulo Freire apresentam caminhos que nos levam a compreensão da cidade em suas entrelinhas.

Indignação, autonomia, diálogo, esperança e liberdade são palavras de ordem nas obras de Paulo Freire. O autor parte da premissa de que as transformações que as sociedades humanas podem realizar no mundo devem partir da realidade concreta e que os sonhos que motivam a construir a luta pela transformação da realidade. Nesse sentido, indignar-se com a realidade nos incita a buscar autonomia, seja ela individual ou coletiva. Conforme Freire:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundadas em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em

transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. [...] A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (FREIRE, 2000, p.26).

Para tanto, conceber a cidade pelo viés freireano impulsiona a construção de um espaço menos desigual e excludente. Por mais que as forças hegemônicas dos capitalistas se apresentem como privilegiadas na construção do espaço urbano, é preciso que alimentemos a esperança de um novo projeto de cidade: a cidade de todos e para todos.

Nesse viés, a pedagogia freireana muito se relaciona com a proposta de sociedade justa defendida por Castoriadis (1983, p.33 apud Souza, 2002, p.186), “[...]uma sociedade justa não é uma sociedade que adotou leis justas para sempre. Uma sociedade justa é uma sociedade onde a questão da justiça permanece constantemente aberta”. Assim, o que se verifica é a necessidade constante de considerar a igualdade social para a construção de um espaço mais justo e democrático.

Carlos (2020) aponta que o acesso à habitação e aos meios de consumo coletivos são diferenciados de acordo com a classe social da população urbana. A respeito disso, o autor também aponta duas características básicas da configuração da cidade: primeira, a segregação espacial, onde a população de maior poder aquisitivo possui benefícios de acesso a moradia, ao lazer, comércio, em detrimento das classes de menor poder aquisitivo, as quais fixam residência em regiões periféricas, onde não contam, muitas vezes, nem com a infraestrutura básica: água encanada, rede de esgoto, iluminação pública, calçamento de ruas; a segunda característica, trata da ampliação das distâncias, seja em quilômetros ou tempo, entre a residência e o trabalho. Segundo a autora, esse fato se dá por três motivos: o aumento populacional, a concentração populacional na cidade e a supervalorização da terra na cidade, que deixa grandes áreas vazias.

Seguindo essa linha de pensamento, o planejamento urbano deve estar constantemente vinculado à análise da realidade social com vistas a garantir que todos os segmentos sociais tenham seus direitos garantidos e possam usufruir do

espaço urbano em igualdade de condições. Se não for assim, o planejamento urbano assume um caráter excludente, que privilegia um determinado grupo social em detrimento de outro.

Importante destacar, assim como afirma Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), a necessidade das classes oprimidas - as classes oprimidas compõem a parcela da população que sofre com as desigualdades e injustiças presentes no espaço urbano, que moram nas áreas periféricas, muitas vezes em áreas de ocupação irregular, que não contam com saneamento básico, que são marginalizados constantemente -, se reconhecerem como possíveis conquistadores de sua liberdade.

Freire (2020, p. 48) destaca que “[...] a libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”. Logo, pensar o planejamento urbano como instrumento de libertação dos oprimidos demanda coragem e esperança. Coragem para enfrentar o opressor que se põe como obstáculo e, também, como ameaça, pois teme pela liberdade do oprimido e esperança de se conquistar uma cidade com mais justiça espacial.

Assim, destaca-se a participação popular nas discussões sobre o planejamento urbano como instrumento de libertação, pois é o momento em que são apresentados e discutidos os anseios e as necessidades da população, bem como a cobrança pela garantia dos direitos de todos os cidadãos, garantindo assim o exercício da democracia. Desse modo, Souza (2002, p. 335), salienta que:

[...] a participação não é um simples acessório, nem mesmo apenas uma ferramenta útil. Participar, no sentido essencial de *exercer a autonomia*, é a alma mesma de um planejamento e de uma gestão que queiram se credenciar para reivindicar seriamente o adjetivo *democrático(a)*.

Souza (2002, p. 335), ressalta que o comodismo das pessoas pelos assuntos coletivos, é algo que pode colocar em risco a sua liberdade, sem levar em consideração que esse comportamento é funcional para o sistema de dominação. Agindo assim, o oprimido coloca-se em situação de tutela, dando ao opressor o “direito” de decidir sobre seu futuro.

A cidade enquanto espaço coletivo, muito necessita de propostas de desenvolvimento espacial numa perspectiva progressista, marcado pela busca constante de minimizar as desigualdades. Souza (2002, p.186) afirma que:

O desenvolvimento sócio-espacial deve ser visto, assim, como um infindável processo de busca do justo e do melhor em matéria de instituições e relações. Nenhuma instituição, nenhum regime, nenhuma relação social será jamais tão boa que não admita aperfeiçoamento.

Com esse entendimento ressalta-se a pedagogia freireana como instrumento de motivação pela conquista de uma sociedade menos desigual e ao mesmo tempo menos injusta, pois Paulo Freire sempre aponta elementos que se constituem em formas empoderamento social, que contribuem para a conquista da liberdade. A tomada de consciência sobre a realidade que se apresenta, torna-se elemento chave para a luta pela garantia de direitos, conforme aponta Freire (2007, p. 19) “[...] se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão”.

Por conseguinte, motivar a esperança de um futuro diferente para o espaço urbano é elemento fundamental para que se conquiste um espaço menos desigual. Ir contra a desesperança, imposta pelo movimento dominante dos opressores é um ato político consciente que permite ao oprimido esperar. Nesse sentido, concordamos com Freire quando assevera que:

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente (FREIRE, 2007, p. 62).

De tal modo, a esperança capacita os oprimidos a buscarem um mundo melhor. A esperança é a força motriz para a luta incessante pela busca da mudança social, vislumbrando um futuro mais harmônico e igualitário no espaço urbano.

Carlos (2020), destaca em seu livro *A Cidade*, que o geógrafo assume uma função de extrema relevância na compreensão das desigualdades e ambiguidades presentes no espaço urbano. Com essa acepção, percebemos a relevância da geografia, pautada na perspectiva freireana, na fomentação de ideias sobre a possibilidade de construção do espaço urbano mais humanizado e não apenas como fruto dos objetivos do capital. Nesse sentido, conforme a autora:

Cabe ao geógrafo pensar a relação necessária entre sociedade e espaço na medida em que a produção da vida humana, no cotidiano das pessoas, não é só produção de bens para satisfação de necessidades materiais. É também e, sobretudo, a produção da humanidade do homem através de relações que são de produção, relações essas que são sociais, políticas, ideológicas, jurídicas, etc. A articulação dessas relações e do seu grau de desenvolvimento tende a individualizar-se espacialmente dando singularidade às parcelas do espaço (CARLOS, 2020, p. 83).

Educar para a liberdade, numa perspectiva de reduzir as diferenças entre oprimido e opressor que dividem o mesmo espaço – em nosso caso, o urbano, é fundamental. Diante da crise da cidade verificada na atualidade, Gómez-Granell e Vila (2003, p. 19) apontam sobre a necessidade de se educar a população para a vida na cidade:

A crise da cidade é, de certa forma, uma crise educativa, porque é uma crise do modelo de cidade como espaço público. As cidades do futuro deverão decidir o modelo de vida urbana que desejam para seus cidadãos, o que passa necessariamente pela educação. Educar os cidadãos é uma antiga aspiração baseada na convicção de que favorecer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e de suas responsabilidades é tanto uma exigência da vida em sociedade como uma garantia para as liberdades cidadãs (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 19).

Percebe-se, a necessidade de os processos educativos serem instrumentos de conscientização cidadã, na luta por uma sociedade menos excludente, fortalecendo o espírito participativo nas demandas que dizem respeito à cidade e seu planejamento.

Tratando a ainda da educação como instrumento conscientização e libertação, Santos (1987), aponta que:

A educação deveria prover todas as pessoas com os meios adequados para que sejam capazes de absorver e criticar a informação, recusando os seus vieses, reclamando contra a sua fragmentação, exigindo que o noticiário de cada dia não interrompa a sequência dos eventos, de modo que o filme do mundo esteja ao alcance de todos os homens. O morador-cidadão, e não o proprietário consumidor veria a cidade como um todo, pedindo que a façam evoluir segundo um plano global e uma lista correspondente de prioridades, em vez de se tornar o egoísta local, defensor de interesses de bairro ou de rua, mais condizentes com o direito fetichista da propriedade que com a dignidade de viver. O leitor teria sua individualidade liberada, para reclamar que, primeiro, o reconheçam como cidadão (SANTOS, 1987, p. 128-129).

Diante disso, voltamos ao que Paulo Freire chama de leitura de mundo, aquela leitura que precede à escrita e que é instintiva do ser humano. Favorecer que essa

leitura de mundo, e ainda mais em específico da cidade, seja crítica e consciente é de fundamental importância para que seja conquistada a cidade ideal: de todos e para todos. Portanto, será no ambiente escolar que pessoas com maiores dificuldades financeiras, vulneráveis, poderão ter acesso a esse tipo de leitura e conteúdos voltados para essa temática.

2.3 A Geografia escolar como possibilitadora do desenvolvimento da consciência cidadã

A sociedade é marcada pela heterogeneidade dos seres humanos e há a necessidade de estímulo constante para que as pessoas percebam que, onde quer que estejam, o que quer que façam, possuem direitos e podem lutar por eles e a vida não se resume apenas em deveres. Dessa forma, o aluno como integrante da sociedade precisa ser instigado a compreender que deve lutar para que realmente tenha condições iguais de concorrer no mercado de trabalho, igualdade na moradia, na educação, na saúde, entre outros segmentos sociais.

Para tanto, a geografia escolar assume um papel de extrema importância na contribuição no desenvolvimento da consciência cidadã nos educandos, visto que trata de assuntos que correspondem à vida social dos seres humanos.

A Geografia Crítica, utilizando-se do conhecimento que os alunos já possuem, pode auxiliar a formar cidadãos críticos, que analisam o seu espaço, o seu país e a sociedade, o que pode ajudar a diminuir as desigualdades sociais e amenizar a corrida capitalista, no sentido de diminuir seus efeitos de opressão à maioria da população.

Assim, concorda-se com Rocha (1993, p. 180) quando diz que:

A preocupação básica do ensino de Geografia Crítica deve ser o de contribuir para a construção plena da cidadania, possibilitando ao aluno as condições teóricas para que ele aprenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações [...]

Portanto, a prática pedagógica do docente de Geografia, em época de conformismo generalizado e avanços de modelos políticos neoliberais que oprimem a classe operária, precisa estar carregada de compromisso social, contribuindo para que a leitura de mundo dos alunos seja feita de maneira crítica e consciente. Assim como, caberá ao educador recorrer de informações que lhes permitam estabelecer

norteamentos adequados à sua prática docente, neste sentido, manter-se informado, por meio de leituras de materiais idôneos, bem como pela realização de formações continuadas são ferramentas de grande auxílio neste processo de construção pedagógica.

2.3.1 Escola promovendo e resgatando a cidadania

Conforme Freire (2000), não seria justo atribuir somente à escola a função de resgate e promoção de cidadania, deve-se, portanto, trabalhar em conjunto com a sociedade. Conforme o autor muito se idealiza sobre o ensino da cidadania, imagina-se que desigualdades, pobreza e más atitudes serão reduzidas. Não se deve tirar o mérito de que quando uma consciência cidadã é atingida tem-se melhorias em alguns aspectos sociais e até mesmo econômicos, contudo, essas melhorias não estão atreladas unicamente à “consciência cidadã” tão pouco caberá a Escola responsabilizar-se por tamanho fardo.

A desigualdade e egoísmo social (individualismo próprio da sociedade moderna) são dois fatores de grande impacto negativo no projeto de resgate da cidadania. Comumente, frente a uma desigualdade, os envolvidos preferem abster-se. Bem como há preferência aos apontamentos e críticas, mas não às práticas de melhorias ou ideias. O desemprego é outro fator que se soma aos problemas sociais, fortalecendo as desigualdades e alimentando violência e intolerância (PERRENOUD, 2002).

Em áreas isoladas, com falta de recursos, escolas passam por situações em que a prática de atividades é limitada, favorecendo a desigualdade de informação (PERRENOUD, 2002). Esse fato é vivenciado na atual pandemia de COVID-19, em que Escola de locais afastados, sem internet e meios de comunicação adequados, tiveram aulas suspensas, enquanto em outros locais houve adaptações e os alunos tiveram oportunidade de informação diferenciada. Conforme Perrenoud (2002), as desigualdades são extremas na sociedade, tanto em relação a informação, acesso (não apenas estar matriculado) a Escola, desemprego, saúde, segurança, entre outros. Verifica-se, portanto, que a própria sociedade não é capaz de gerir adequadamente seus problemas com o desenvolvimento urbano, desemprego e tão pouco com as desigualdades. Portanto designar unicamente à Escola o papel de combate a violência ou desigualdades frente ao ensino da cidadania é omitir-se frente

a necessidade de mudança real na sociedade como um todo. Contudo, a Escola pode contribuir, em conjunto à sociedade e entidades pertinentes, com o processo de melhoria destes diferentes aspectos sociais problemáticos.

Conforme Karadimou (2021) a escola é o local adequado para ensinar aos alunos a importância da participação e sua responsabilidade como cidadãos, bem como local onde podem adquirir habilidades e predisposições. Sendo de grande importância a presença dos educadores para ajudar os alunos a se tornarem cidadãos com mentalidade social.

Para Gürkan e Doganay (2020), a educação para a cidadania envolve, entre outros fatores, educar sobre o sistema/constituição política, encorajar a participação como eleitores e na elaboração de políticas públicas como o desenvolvimento urbano, que, por sua vez, envolve planejamento e gestão do espaço urbano. A educação para a cidadania também deve trabalhar a tolerância com as diferenças e prevenir extremismos, assim como deve haver um aporte cognitivo, emocional e social. Sendo a escola um meio que proporciona tanto a socialização do indivíduo quanto a educação para a cidadania por meio de diversas disciplinas, estando a cidadania relacionada a habilidades de pensamento de alto nível, fato que coloca a Escolas e professores em um ponto de significativa responsabilidade para contemplação dessa habilidade.

Quando pautada a temática cidadania os educadores podem lembrar aos alunos que o cidadão tem seus direitos e, também, deveres/responsabilidades, sendo um inseparável do outro. Essa compreensão promove grande melhoria na aprendizagem geral dos alunos, visto que os alunos não estarão apenas preocupados em fazer valer seus direitos, mas conscientes de que também tem seus deveres tais como não utilizar celular em sala de aula, respeitar os horários de aula, realizar as atividades propostas, respeitar colegas e professores, entre outros (SILVA; TORRES, 2013).

A educação para a cidadania desempenha um papel importante no processo de formação, pois os alunos são levados a compreender a necessidade de agir como cidadãos da comunidade global, a fim de resolver problemáticas que envolvem questões culturais, nacionais, regionais e global. Compreendem que as identidades são interconectadas, complexas e em evolução. É um tipo de educação que contribui para o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e habilidades, os quais são

necessários para funcionar em comunidade e entre culturas diferentes, bem como dentro de uma comunidade global (KARADIMOU, 2021).

Silva e Torres (2013) citam que a escola pode adaptar a maneira como apresenta o conteúdo de ensino em suas disciplinas, principalmente em Geografia, buscando contemplar valores nos quais a comunidade compactua, tais como a solidariedade, afetividade, honestidade, respeito, tolerância, responsabilidade, amizade, entre outros. O que trará possibilidade de atribuir à disciplina maior interesse por parte dos alunos. Dessa forma, o professor deve buscar formas alternativas de integrar cidadania junto ao ensino da própria disciplina.

Assim como, buscando pensamentos críticos/construtivos dos alunos a respeito da cidadania, o professor pode propor atividades criativas e que proporcionem o despertar do interesse de seus alunos. Diante disto os autores Silva e Torres (2013) relatam a necessidade de revisão das práticas dos educadores no intuito de analisar se estas são condizentes com a realidade vivenciada pelos alunos e suas atitudes como cidadão. Contudo, os autores relatam que apesar da grande maioria dos professores demonstrarem saber da importância de suas disciplinas na formação de cidadãos conscientes, são verificadas práticas contraditórias, uma vez que há, frente a posturas tradicionalistas e conservadoras, recusa na busca por práticas atualizadas, promovendo, portanto, desinteresse por parte dos alunos.

Tendo em vista a importância de profissionais preparados e atualizados, a formação de docentes deve passar por uma atualização. Conforme Moraes e Santos (2014), para que haja essa melhoria do ensino nas escolas, atenções devem ser dadas para a própria formação do professor de Geografia, o qual será o responsável em aplicar na prática a educação frente aos conceitos de Geografia atrelados à cidadania, contribuindo para a formação de alunos com capacidade de interpretação e pensamento crítico da realidade em que se encontram.

De acordo com Callai e Moraes (2017), as escolas são regidas por regras centrais, assim como a sociedade global. Nesse contexto tem-se as características da educação que é por excelência direito de todos os jovens e crianças e dever das famílias e, mais significativamente do Estado. A Constituição Federal de 1988, no Art. 6º diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2012, p.03). Sendo na Escola que todos têm o direito de aprender e de ter acesso ao conhecimento

produzido pela ciência conforme sua evolução temporal. Esse conhecimento, portanto, encontra-se organizado em uma grade curricular, composta por disciplinas, que têm na Escola a execução formalizada por meio das aulas com os conteúdos a serem passados aos alunos (CALLAI; MARAES, 2017).

Consideramos que a disciplina de Geografia, como ciência que estuda o espaço, é de grande importância para a formação do cidadão, uma vez que os objetos de estudo se subdividem em político, social, cultural e físico, portanto, um conhecimento da sociedade e da natureza que pode proporcionar aos alunos ressignificar o seu conhecimento da realidade vivida.

2.3.2 Geografia, cidade e cidadania

Conforme Cavalcanti (2008), as escolas, no século XXI, devem preparar os alunos para viver em um mundo globalizado. A intersecção entre a cidadania global e as escolas têm sido influenciadas por um conjunto de transformações, como a globalização, a interconexão tecnológica e as mudanças climáticas. A educação em geografia está entre as disciplinas escolares que têm um forte vínculo com a cidadania global. Portanto, a cidadania global no ensino de geografia tem atraído atenção cada vez maior de pesquisadores nas últimas duas décadas.

A cidadania global é responsável por promover cidadãos ativos, sendo o objetivo do ensino de Geografia, permitir que os alunos desafiem a compreensão estável das questões globais. Em Portugal, por exemplo, Esteves (2014) mostrou que os professores de geografia viam uma forte ligação entre o ensino de Geografia e o desenvolvimento dos atributos de cidadania global. Como resultado, um número crescente de pesquisadores destaca que a educação em Geografia precisa se concentrar em tópicos que englobem cidadania quanto sociedade e convivência em sociedade até cidadania global e sustentabilidade. Sendo em um mundo cada vez mais desestabilizado, a educação em Geografia necessária para haver foco nas questões de cidadania (AL-MAAMARI, 2020).

Callai et al. (2017) citam que a educação geográfica pode ser um caminho para a educação cidadã, sendo esse fato muito discutido e levantado como um grande desafio a forma como tratar de cidadania dentro da disciplina propriamente dita. Bem como desafiador explicar o motivo de se ensinar a Geografia de forma mais humana e não somente voltada para o capitalismo. Com todos estes desafios soma-se a

necessidade do acúmulo de informações específicas a serem transmitidas, devendo contemplar bons resultados nas avaliações diante das políticas públicas de educação.

Diante disto, tem-se que a educação na área de Geografia voltada para a formação de cidadãos pode ocorrer por meio do estudo da cidade e seu processo evolutivo físico e social. Uma vez que, os alunos deverão reconhecer aspectos acerca do mundo coletivo, havendo simultaneamente o conhecimento sobre dimensão escalar, facilitando assimilação do conhecimento com a realidade do espaço. Bem como, permite que os alunos percebam que a comunidade como um todo é que compõe uma cidade e que todos os sujeitos são importantes para realização de mudanças, e que as situações sociais/econômicas em que se encontram uma população, são frutos de ações internas e externas, sendo, portanto, o estudo da cidade, ponto significativo para que os alunos consigam refletir sobre as dimensões públicas, políticas e sociais da cidade (CALLAI; MORAES, 2017).

O estudo da cidade e mudanças no espaço, como conteúdo da disciplina de Geografia, pode ser um conteúdo propício como conhecimento e base que os alunos consigam compreender o mundo em que vivem e como ocorrem as interações entre política, sociedade, escolhas e ações, resultando, portanto, em um pensamento crítico. Assumindo-se, portanto, o objetivo de fazer com que os alunos apresentem autonomia de pensamentos, tendo por base o conhecimento teórico científico com o diálogo com saber do aluno, o que pode lhes permitir, apreender sobre a importância de ser cidadão (CALLAI; MORAES, 2017).

Sousa et al. (2005) citam a importância de tratar as mudanças e marcas que o homem vem promovendo ao longo dos tempos. Sendo o espaço natural cada vez mais substituído pelo urbano. Assim sendo, a história ocorre em um determinado espaço e o urbano contém a história de vida de um cotidiano coletivo. É neste contexto que a cidade e seu estudo estão atrelados às pessoas que compõem uma sociedade, seja global ou local. Também é possível verificar que as cidades se desenvolvem de maneiras diferentes, o uso e ocupação do solo é reflexo da disputa entre as classes sociais surgidas frente ao capitalismo.

Um elemento significativo na ascensão o espaço urbano é o planejamento e gestão urbanos e do uso do solo, onde o foco se amplia gradualmente das vilas, bairros, as cidades, para as regiões das cidades. Embora as relações de poder entre municípios, regiões, estado e regiões urbanas envolvam notável variação geográfica, essa mudança gerou alguns efeitos fundamentais nas sociedades democráticas,

sendo o papel dos cidadãos no desenvolvimento urbano um deles. A cidade pode ser subdividida em zonas, sendo comum a identificação destas zonas pela visualização geral de uma cidade central, a qual apresenta laços funcionais com seu entorno, envolvendo fatores econômicos, mercado de habitação, viagens para o trabalho, marketing e/ou fatores de captação de varejo. No entanto, o núcleo urbano também pode ser policêntrico, como nas regiões de megacidades em rede, e as fronteiras do interior são frequentemente indefinidas e sobrepostas Hakli et al. (2019).

Conforme Hakli et al. (2019) e Callai et al. (2021) a questão da cidadania por meio do desenvolvimento da cidade, deve então capturar a rica variedade de papéis políticos, práticas e agências com as quais as pessoas se envolvem na vida urbana. Hakli et al. (2019) ressaltam que a cidadania vivida é a representação contextualmente específica dessas dimensões da cidadania na vida cotidiana das pessoas. Sendo o status de cidadania o reconhecimento legal de direitos e responsabilidades com base na filiação a uma comunidade política territorialmente definida, principalmente o Estado, mas em muitos países também a região e município. Normalmente, a falta de status de cidadania significa oportunidades muito limitadas de participação na vida pública de um sistema político. Vista como uma prática, a cidadania diz respeito à promulgação (ou negação) dos direitos de cidadania em contextos e ambientes específicos. Essas práticas formais ou semiformais são derivadas de status e incluem, por exemplo, votação em eleições, participação em manifestações e expressão da opinião pública e atuação na elaboração de políticas públicas.

Sousa et al. (2005) e Callai et al. (2021) corroboram que o estudo da cidade é um ponto de partida ao ensino da cidadania, visto relato de que o estudo de um espaço agrega conhecimentos e possibilita reflexões por parte dos alunos. Os quais ao fim terão percepção de que a cidade ou um local, de maneira geral, ao longo da história sobre transformações, ou seja, o espaço tem por característica sua transformação constante e dependente das ações humanas.

É neste sentido que a cidadania poderá e deve ser abordada, sendo no sentido de melhorias quanto o processo de desenvolvimento, para um melhor ambiente de convívio social buscando um desenvolvimento e transformações sustentáveis. Essa temática, frente a crise hídrica de 2021 no Brasil, que corresponde a maior seca dos últimos 90 anos, corrobora para que ocorra uma transformação no ensino quanto cidadania, evidencia-se que a consciência de um ambiente saudável é primordial para que haja o equilíbrio entre evolução e preservação.

Além disso, Sousa et al. (2005), trazem a importância de se compreender cidade para trazer tolerância às diferentes questões culturais, uma vez que as cidades são constituídas por grupos sociais, que tem diferentes origens, trazendo consigo diferentes bagagens culturais, incluindo-se diferentes religiões. Diante disto, fica evidente que ao passo que os alunos compreendem que diferentes religiões e culturas são importantes para promoção da construção e desenvolvimento social e que isso faz parte das características de uma sociedade global, tem-se a reflexão de que nem todos têm o mesmo pensamento, nem todos têm a mesma preferência, e cada um tem sua singularidade que compõe a diversidade social, sendo cada indivíduo importante dentro dessa rede.

O estudo da cidade permite que os alunos tenham consciência de que este é o espaço onde eles mesmos vivem, sendo de grande importância esse entendimento, uma vez que compreenderão que eles são os responsáveis pelas transformações e pela construção de um ambiente de convivência, poderão levantar questionamentos, tais como: “Sou feliz nesse ambiente?”, “Isso é bom para a comunidade e futura geração?”, “Essas ações geram quais tipos de impacto?”. Essas reflexões são essenciais para a construção de um ambiente adequado para convívio social. Bem como os alunos terão consciência de que os locais apresentam-se interligados, não bastando portanto preocupar-se com o espaço de convivência pessoal, se outros locais não estiverem em equilíbrio ocorre prejuízo nos ambiente próximos, isso é evidenciado em grandes cidades onde algumas áreas es encontram-se com falta de segurança, pouco saneamento, promovendo desigualdade social e marginalização. Dito isso, os alunos deverão possuir a consciência de que não basta ter o ambiente pessoal adequado, deve-se pensar na comunidade como um todo, no local, regional e global (CALLAI et al., 2021).

Callai et al. (2021) citam que será por meio do estudo do espaço que os alunos poderão iniciar o pensamento abstrato, com inter-relações entre o que é vivido no dia-dia de modo a entender que a vida no âmbito global. Esse conhecimento é ainda melhor quando se trata de algo do conhecimento prático do aluno. O estudo da cidade permite que eles tenham oportunidade de desenvolver seus conhecimentos interagindo com algo de seu acesso diário (o local onde vivem), somando-se portanto aos conceitos globais, locais e regionais que serão mostrados em sala de aula, a aprendizagem pode ser observada e praticada na vida real, trazendo experiências, as quais promovem de maneira exponencial maiores reflexões a respeito do próprio

ambiente e a forma como ele se desenvolve ou a forma como querem que se desenvolva. Sendo o mundo, portanto, um conjunto de possibilidades, cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas. Sendo este o sentido de se estudar o espaço/local, o qual pode ser identificado pela cidade, bairro, localidade rural, ou região que esteja ligada à vida dos alunos.

Diante disso, Callai et al. (2021) afirmam que conhecimento é poder, sendo somente com o acesso deste que o sujeito terá condições de formular reflexões construtivas a respeito de si, do ambiente em que vive, sociedade, culturas e sociedade de forma global. Portanto, cabe aos órgãos responsáveis permitir que a escola e conhecimento cheguem para todos.

2.4 A importância da discussão da cidade e do planejamento urbano nas aulas de Geografia

Atualmente, a grande maioria da população brasileira vive em espaços urbanos (84,72% - IBGE). Dessa forma, grande parte dos problemas sociais enfrentados pela população brasileira –assim como a solução para eles –atravessam o espaço urbano: direito à moradia, o respeito à população de rua, o direito ao transporte público de qualidade e à mobilidade, a defesa de espaços públicos, e o direito à liberdade de manifestação, segregação espacial, exclusão social, entre outros (BATISTA, 2017).

Nesse contexto, percebe-se a importância da ação pedagógica consciente do docente sobre a cidade e o planejamento urbano, pois o professor desempenha um papel de extrema relevância na conscientização dos seus alunos sobre a participação popular nas decisões sobre o planejamento da cidade, reconhecendo como elemento indispensável para o bem-estar social e ambiental (BADO, 2009).

Destacamos aqui, que os conceitos de cidade e urbano não são sinônimos, mas sim complementares, interdependentes. A cidade pode ser entendida como a materialização das práticas humanas, enquanto o urbano está associado ao processo dessa materialização. Nesse entendimento, Gallo (2008) explica que

O fenômeno urbano não se restringe à dimensão física da cidade, mas articula fatores econômicos, culturais, sociais que se manifestam na forma da cidade. Pode-se inferir, a partir desta distinção que a vida urbana apresenta as relações sociais que extrapolam fisicamente a cidade é o conteúdo, e a

cidade é um espaço de materializações de modos de vida, formador de sentidos e de identidade, é a forma. (GALLO, 2008, p. 32)

Os temas Cidade e Espaço Urbano se inter-relacionam nos debates e discussões, tanto no conhecimento científico quanto no ambiente escolar. É importante para os professores de Geografia refletirem sobre o que se denomina de cidade e de espaço urbano. Essa atividade de reflexão torna-se importante devido a própria necessidade de se entender os elementos básicos que constituem uma cidade. Sendo nesta atividade que o aluno passa a compreender os motivos de se estudar o assunto abordado, bem como a importância de compreender os processos que envolvem a cidade (CAVALCANTI, 2008).

Conceber a cidade como conteúdo a ser abordado no ensino da geografia, se faz necessário quando pensamos na formação de um sujeito crítico sobre seu espaço de vivência e capaz de atuar ativamente nas decisões a cerca desse espaço.

A cidade, por si só, já é um espaço educativo, pois expressam em sua materialidade a história social de uma determinada população. Brarda e Rios (2003, p.31) destacam que as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana.

De acordo com Gómez-Granell e Vila et. al (2003, p. 18), a cidade é um lugar onde as pessoas se reúnem para conviver, para aprender, para participar da vida social e política. Nesse entendimento, a educação escolar, e nesta pesquisa destacamos a geografia, tem muito a contribuir para que a cidade se concretize como espaço democrático.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, destaca em seu Art. 3º, parágrafo XI, que o ensino deve promover a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Para tanto, legalmente, é função do docente exercer sua função, primando sempre pela aproximação do conteúdo curricular à realidade dos alunos, sem que haja valorização de uma realidade em detrimento de outra.

Nesse entendimento, concorda-se com Saviani (2021, p.54) quando ressalta que

A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

Destacamos a abordagem teórica-metodológica do planejamento urbano na geografia escolar, como instrumento de fortalecimento da cidadania e da consciência crítica dos alunos, visto que a participação popular é indispensável para as decisões sobre a município. É importante que a Geografia, enquanto disciplina do currículo escolar, contribua para a formação de um aluno crítico e participativo, que perceba as condições materiais e simbólicas sobre o meio em que vive e possa refletir sobre elas.

Nesse sentido, Alves (2018) destaca a importância de se incorporar à prática educativa formal o estudo da cidade e seu planejamento urbano.

O ponto de partida é incluir diariamente na escola, sobretudo no ensino de Geografia a discussão sobre o território e a condição sócio/cultural de cada indivíduo para esclarecer o seu papel de cidadão no planejamento da cidade, formar alunos críticos que consigam enxergar as discrepâncias que ocorrem nos bairros centrais e nos periféricos, e que de fato nem todos têm o mesmo direito a cidade, os equipamentos públicos não estão disponíveis para todas as pessoas porque a gestão da cidade é feita de forma equivocada mas para atender aos interesses do capital, deixando os mais pobres distantes dos bens indispensáveis ao crescimento social e econômico (ALVES, 2018, p.19).

Concordando com o exposto, destacamos que a discussão sobre a cidade e o planejamento urbano, devem fazer parte das aulas de Geografia, pois como destaca Cavalcanti (2012, p.48) a geografia escolar lida com conhecimentos sobre o espaço, visando ao raciocínio espacial, necessário ao exercício da cidadania.

Bernet (1997), aponta três dimensões da relação entre a educação e a cidade: *aprender na cidade, aprender da cidade e aprender a cidade*. O aprender na cidade entende a cidade como conteúdo de educação, com suas instituições, suas relações. Dessa forma,

Uma estructura pedagógica estable formada por instituciones específicamente educativas (formales e não formales). 2. Uma malla de equipamientos y recursos, médios e instituciones ciudadanas también estables pero no específicamente educativos. 3. Um conjunto de acontecimientos educativos efimeros u ocasionales. 4. Uma masa difusa pero continua y permanente de espacios, encuneros y vivencias educativas no planeadas pedagógicamente (BERNET, 1997, p. 17).

O aprender da cidade, destaca a cidade como agente educador, “[...] lãs ciudades ensenan directamente: Elementos de cultura; Formas de vida, normas y actitudes sociales; Valores y contavalores; tradiciones, costumbres, expectativas...” (BERNET, 1997, p. 17). Nesse entendimento, o conjunto relacional de cultura, formas

de vida, valores e contravalores, permitem que a cidade seja vista como emissora de informações, caracterizando como um agente informal de educação.

Por fim, o aprender a cidade, consiste em atribuir a cidade como conteúdo educativo, presente na educação formal. Cavalcanti (2012, p. 73) exemplifica que nesse particular, é a escola a agência principal dessa dimensão, podendo ajudar crianças e jovens a aprender a fazer a leitura de suas cidades.

Cavalcanti (2012, p.55), alerta que a compreensão do tema da cidade pelos alunos exige tratamento interdisciplinar, pois requer a formação de um sistema amplo de conceitos, bem como o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades.

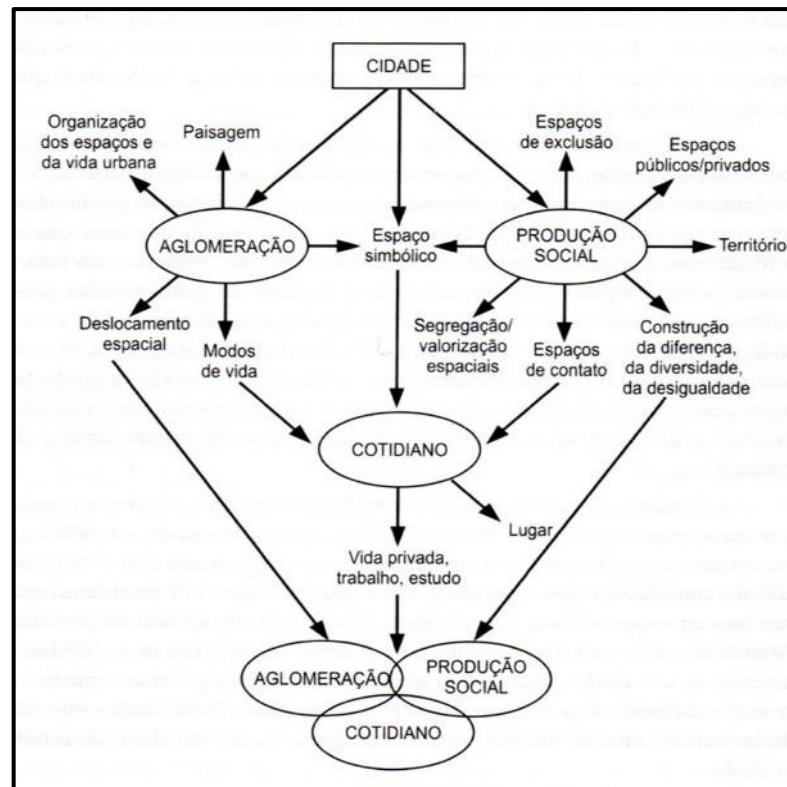
Ressaltamos que a geografia tem se destacado como ciência que investiga e analisa a cidade e a vida urbana, fazendo leituras da realidade, que segundo Cavalcanti (2012, p. 64) é uma leitura do ponto de vista da espacialidade.

Nesse sentido, Cavalcanti (2012, p. 64), aponta que para se fazer a leitura da espacialidade a geografia se pauta em categorias de análise, as quais dão identidade à ciência geográfica, destacando: lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade. Sendo assim, a análise pautada nessas categorias, permite que a cidade seja compreendida de forma mais ampla e concreta, pois permite a análise da espacialidade como um todo, não restringindo apenas a aspectos físicos ou, então, sociais.

Para exemplificar a complexidade do conceito de cidade e de sua abordagem teórico-metodológica, Cavalcanti (2012, p. 57) traz o mapa conceitual apresentado na figura 10.

Com base no exposto, destaca-se que a compreensão da cidade não se dá somente com os livros, mas com a convivência, na vida social e pública. É no dia a dia, por meio das relações e práticas sociais que estabelecemos uns com os outros e com a própria materialidade da cidade. Dessa forma, a ação do docente em sala de aula, deve induzir à ligação entre o experienciado, o vivido, o cotidiano dos alunos à teorias que expliquem à complexidade desse espaço.

Figura 10: Sistematização do conceito de cidade



Fonte: CAVALCANTI, L. de S., 2012, p. 57.

Se faz importante destacar a colocação de Piccini (2003) no que respeito à percepção sobre a cidade:

Parece que o espaço urbano converteu-se em lugar de trânsito e de passagem entre um lugar e outro, entre zonas de produção e localizações de vida cotidiana, entre um espaço de lazer e o regresso para casa. Talvez não seja exagerado dizer, em certo sentido, que os eixos viários, projetados como rotas velozes para o trânsito rápido, representam a metáfora mais expressiva da circulação da energia urbana: trata-se de chegar, não de se deter; de circular e não de passear ou perambular. Assim, a arte de deslocamento dos habitantes da capital é, no melhor dos casos, ir e vir por rotas pré-fixadas para lugares pré-fixados. A possibilidade de contato com a cidade e com os outros está a tal ponto restrita a rotinas fixas que a "liberdade de mobilizar-se", o "direito à cidade" e até o simples fato de conhecê-la - e habitá-la - reduzem-se dia a dia. (PICCINI, 2003, p.04)

Buscando a superação do simples estar na cidade e não a compreender na sua materialidade, concordamos com Freire (2003) quando diz que

[...] o tempo e o espaço têm que ser um tempo-espaço de inclusão, de possíveis realizações e participação, e não um tempo-espaço que é determinado mecanicamente. Logo, o presente e o futuro não são dados,

predeterminados ou preestabelecidos, mas construídos, por isso, a história é possibilidade e não determinação (2003, p. 11-12).

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2012), nos chama a atenção para a importância de o ensino da geografia transcender a mera repetição e memorização de conceitos, desvinculados de interpretação e associação à realidade:

Para que o ensino de geografia contribua para a formação, pelo aluno, do conceito de cidade como uma ferramenta para a análise geográfica do mundo, não se deve estruturar o conteúdo escolar por meio de um conjunto de conceitos com definição pronta, como, por exemplo: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é valorização/segregação urbana, o que é metrópole, o que é rede urbana etc. Observa-se que muitas vezes, com essa orientação, o aluno 'aprende' (ou reproduz verbalmente) todas essas definições que compõem o conteúdo didático, acompanhadas de inúmeras informações sobre diferentes cidades, mas não consegue utilizá-las para compreender e analisar fatos e fenômenos que presencia em seu cotidiano (CAVALCANTI, 2012, p. 57-58).

Sendo assim, a educação escolar e a geografia podem ser entendidas como instrumentos que possibilitam a compreensão da cidade em todas as suas dimensões, superando com a alienação existente entre o estar na cidade e compreender a cidade.

Discutir a cidade e o planejamento urbano, é uma forma para fazer com que os alunos se sintam parte da cidade, instigando-os a sempre lutarem para ter suas vozes ouvidas pelos gestores. Tratar do tema espaço urbano e seu planejamento, discutir a cidade e seus problemas é uma ação indispensável a todo professor de geografia, buscando levar os alunos a se reconhecerem como integrantes daquele espaço e que precisa lutar para que seu "direito a cidade" seja garantido (TOMÁS, 2005).

3 CAPÍTULO 3: ELEMENTOS PRÁTICOS DA ABORDAGEM DA CIDADE E DO PLANEJAMENTO URBANO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A geografia escolar é concebida nesta pesquisa como uma ferramenta muito importante para alcançar um planejamento urbano ideal, entendido como aquele que visa atender de forma igualitária todos os segmentos sociais. Dessa forma, apresenta-se a seguir, proposta de plano de aula sobre o planejamento urbano, com destaque para o uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, como o júri simulado, a sala de aula invertida e aprendizagem entre pares. Na sequência, é realizada a análise da abordagem teórica do planejamento urbano nos livros didáticos do Ensino Médio, com vistas a identificar quando e como o assunto aparece nas obras didáticas.

Outro elemento abordado neste capítulo, diz respeito à percepção dos professores sobre o planejamento urbano nos livros didáticos e nas aulas de Geografia e, também, a percepção dos alunos sobre a abordagem desse tema em sala de aula. Por fim, é feita a análise do planejamento urbano no documento orientador do currículo da rede estadual paranaense.

3.1 Plano de aula sobre o planejamento urbano

Apresenta-se a seguir, um plano de aula que foi aplicado no Ensino Médio, vislumbrando a sensibilização dos discentes quanto à necessidade da participação popular nas demandas sobre o município do qual faz parte, tendo como público-alvo alunos do segundo ano.

1. Habilidade a ser desenvolvida: (EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

2. Tema: Planejamento urbano

3. Conteúdos

a) Plano Diretor Municipal;

- b) Zoneamento;
- c) Direito à cidade.

4. Objetivos

- Evidenciar os mecanismos do planejamento urbano e suas finalidades;
- Sensibilizar os estudantes sobre a necessidade da participação popular nas demandas sobre o município do qual fazem parte a fim de conquistar seus direitos.

5. Metodologia

Serão utilizadas aulas expositivas, bem como o uso de práticas pedagógicas que levem à participação ativa dos estudantes nas aulas, como a aprendizagem entre pares (Peer Instruction), sala de aula invertida e o júri simulado.

Destacamos, que os procedimentos didáticos apresentados a seguir, norteiam-se pelo método proposto por Gasparin (2012): *1 - Prática social inicial*: corresponde aos conhecimentos construídos pelos estudantes a partir da vivência em sociedade; *2: Problematização*: aqui a prática social é problematizada, questionada, com a finalidade de instigar o pensamento crítico dos discentes em relação ao tema discutido; *3 - Instrumentalização*: nesta etapa, o docente apresenta elementos que corroboram para que os alunos possam pensar na prática social problematiza a partir de fundamentos teóricos e práticos; *4 - Catarse*: o aluno apresenta sua compreensão e sobre a problematização proposta na prática social inicial; *5 - Prática social final*: refere-se ao aprendizado do aluno sobre as discussões iniciadas na prática social inicial, aplicando de forma prática o conhecimento adquirido.

6. Avaliação

A avaliação dos estudantes será realizada mediante a produção, por meio do jogo Minecraft, de uma “cidade ideal”, que atenda democraticamente todos os segmentos da sociedade.

3.1.1 Procedimentos didáticos: Planejamento urbano

Aula 1

A aula será iniciada com a apresentação do conteúdo a ser estudado e os objetivos de aprendizagem sobre ele. Na sequência, o docente fará questionamentos sobre os conteúdos, com a finalidade de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, adquiridos por meio de suas práticas sociais concretas.

- 1- O que é planejamento urbano?
- 2- Será que o planejamento urbano é importante? Por quê?
- 3- Você sabe o que é e qual a finalidade do Plano Diretor Municipal (PDM)?
- 4- O nosso município possui Plano Diretor? Quando ele foi elaborado?
- 5- Quem elabora o PDM?
- 6- De que forma o Plano Diretor favorece o desenvolvimento do município?
- 7- Os problemas ambientais e sociais do espaço urbano podem ser minimizados com a implementação do Plano Diretor?
- 8- Na sua opinião, em sua cidade, qual é o maior problema do espaço urbano?
Esse problema poderia ser minimizado com a implementação do Plano Diretor?
- 9- Qual a finalidade do zoneamento urbano?

Após esses questionamentos, será iniciada a fundamentação teórica sobre o tema Planejamento Urbano. Para nortear as discussões, o professor levará os estudantes ao laboratório de informática para que façam a leitura do texto “O que é planejamento urbano?”, disponível no endereço eletrônico a seguir: <https://www.archdaily.com.br/br/982184/o-que-e-planejamento-urbano>

Para que a leitura seja produtiva, o professor deverá orientar os alunos que na próxima aula ocorrerá discussões sobre o texto lido, bem como, solicitar aos alunos que façam anotações no caderno sobre a leitura realizada.

Aula 2 (Aprendizagem entre pares)

Inicia-se a aula com a apresentação do roteiro do dia. Na sequência, divide-se a sala em grupos, onde cada grupo deverá elaborar questionamentos sobre o texto lido na aula anterior, depois disso, os questionamentos são trocados entre os grupos, de forma com que cada grupo responda os questionamentos de um outro grupo, encerrando o momento de respostas, cada equipe deverá apresentar os questionamentos e suas respectivas respostas.

O professor deverá propor o seguinte questionamento: Tendo em vista que o planejamento urbano discute questões de interesse coletivo, vocês consideram

importante a participação popular nas discussões sobre o Planejamento Urbano? Por quê?

Aula 3

Nesta aula, será feita a análise do PDM do município de Siqueira Campos (link a seguir), com a finalidade de levar os alunos a conhecerem o documento, bem como, para que façam a análise do seu conteúdo.

Link do PDM de Siqueira Campos:

<https://www.siqueiracampos.pr.gov.br/legislacao/detalhe/1586/pinstitui-o-plano-diretor-municipal-de-siqueira-campos-nos-termos-que-dispoe-o-artigo-182-paragrafo-primeiro-da-constituicao-federal-lei-federal-n1025701-estatuto-da-cidade-da-lei-organica-e-da-outras-providenciasp/>

Link sobre Leis relacionadas ao PDM:

<https://www.siqueiracampos.pr.gov.br/legislacao/lista/2010/categoria/6/leis-complementares/>

Link sobre o Zoneamento:

<https://www.siqueiracampos.pr.gov.br/legislacao/detalhe/1585/pdispoe-sobre-o-zoneamento-do-uso-e-ocupacao-do-solo-do-municipio-de-siqueira-campos-e-da-outras-providenciasp/>

Para nortear as discussões sobre o Plano Diretor Municipal, o professor poderá usar como instrumento de apoio um checklist, a fim de incentivar os alunos a analisarem o conteúdo do documento.

- 1- Qual o ano de elaboração do PDM?
- 2- No PDM há menção sobre a importância da participação popular na elaboração do documento?
- 3- Dos objetivos municipais do PDM, qual deles mais chamou sua atenção? Por quê?
- 4- Qual a importância dos objetivos urbanísticos do PDM?

5- No Capítulo III trata dos Fatores Favoráveis e Restritivos ao Desenvolvimento do Município, no parágrafo 2º é apontado, especificamente, os fatores restritivos. Você concorda com eles? Justifique.

6- Qual a importância da aplicação da Política de Ação Social, Art. 19, para o bem-estar da população?

7- O PDM trata de ações de preservação ao meio ambiente?

8- Em qual capítulo do PDM é tratado sobre o zoneamento?

Ao final desta aula, o professor irá indicar o conteúdo a ser discutido na próxima aula (Participação popular no planejamento urbano) e disponibilizar materiais para que os alunos estudem sobre o tema antecipadamente.

Texto 1: Participação popular no planejamento urbano territorial: uma análise da participação democrática da sociedade civil no plano diretor municipal.

Link: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/18773>

Texto 2: Plano Diretor e a participação popular no exercício do princípio da função social da cidade: a audiência pública como principal mecanismo.

Link: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/5810/5224>

Esses dois textos irão servir de base para as discussões da aula seguinte.

Aula 4 (Sala de aula invertida)

Nesta aula o professor irá aplicar a técnica da sala de aula invertida. No início da aula, o professor instigará os alunos para que exponham o que aprenderam com a leitura do texto. Para isso, fará um sorteio do nome dos alunos, de forma com que cada nome sorteado deverá comentar a respeito de suas constatações sobre a leitura.

Na sequência, o professor irá propor a atividade do júri simulado, dividindo os alunos da seguinte forma:

- 4 alunos irão compor o grupo que é favorável à participação popular no planejamento urbano (estes deverão argumentar com a finalidade de mostrar a necessidade e a importância da participação popular no planejamento);
- 4 alunos irão compor o grupo que considera desnecessária a participação da população no planejamento urbano (estes deverão trazer argumentos que levem o júri a considerar que a participação popular no planejamento urbano não é algo que tenha necessidade);

- 6 alunos para compor o júri popular (estes irão analisar as explicações do grupo que defende);
- 1 aluno será o juiz (este fará a análise de todas as discussões, para que no final dê o seu veredito);
- os demais alunos da turma irão acompanhar as discussões entre os grupos.

Tendo os grupos formados (a melhor opção para a composição dos grupos, é o sorteio dos nomes), o professor irá orientar a função de cada um deles, para que, na próxima aula, seja realizada a simulação do júri.

Aula 5 (Júri Simulado)

A aula inicia com a organização da sala de forma que a disposição das carteiras represente um tribunal. Depois disso, cada aluno ocupa sua função e dá-se início às atividades.

O professor deverá sempre fazer a medição necessária, a fim de fazer com a atividade seja produtiva e possa contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Ao final das discussões, o docente faz as considerações sobre a relevância da participação popular na discussão sobre o planejamento urbano, buscando deixar claro aos estudantes que a participação consiste no exercício da cidadania e na garantia da democracia.

Aula 6

Para encerrar as discussões, o professor irá propor aos alunos a criação de uma cidade ideal por meio do jogo Minecraft, tendo como parâmetro as discussões realizadas desde a primeira. As produções poderão ser em grupo ou individuais, tendo como encerramento a apresentação das produções feitas pelos alunos.

Com a aplicação dos procedimentos didáticos apresentados anteriormente, foi possível perceber que os alunos compreenderam bem o conteúdo, pois em todos os momentos que foram instigados a exporem as suas constatações, foram críticos em suas explicações e percepções sobre a cidade em que vivem. Com relação à atividade final (construção da cidade por meio do jogo Minecraft), ficou evidente os anseios dos estudantes sobre a necessidade de o espaço urbano atender a todos os

grupos sociais e em todas as suas faixas etárias. Outra constatação importante diz respeito à criação de áreas verdes e de lazer na cidade, a qual aparece em todas as produções dos alunos (Figura 11, 12 e 13), visto que a cidade de Siqueira Campos é deficitária no oferecimento dessas áreas à população.

Figura 11: Cidade produzida no Minecraft – Grupo A



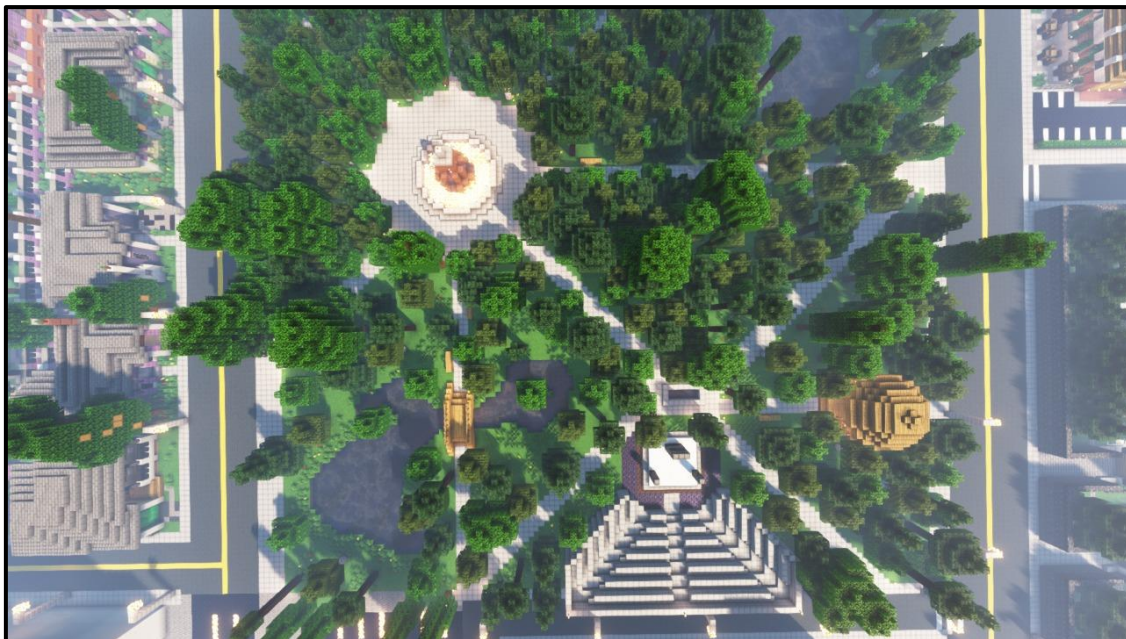
Fonte: O autor, 2022.

Figura 12: Cidade produzida no Minecraft – Grupo B



Fonte: O autor, 2022.

Figura 13: Cidade produzida no Minecraft – Grupo C



Fonte: O autor, 2022.

Para tanto, o que se constata com a realização das atividades é a capacidade dos estudantes em pensar em um espaço urbano mais justo e que o incentivo do docente aos alunos, no que diz respeito à participação popular nas discussões sobre o planejamento urbano, pode contribuir fortemente para que no futuro as discussões sobre este espaço sejam feitas de forma mais horizontal, podendo assim, atender de maneira igualitária os cidadãos. Participaram das aulas 19 alunos, com faixa etária entre 15 e 17 anos.

3.2 Análise da abordagem teórica do planejamento urbano nos livros didáticos do Ensino Médio

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e tem a finalidade de avaliar e disponibilizar para as escolas públicas obras didáticas, literárias e pedagógicas.

No ano de 2021, chegaram às escolas públicas, por meio do PNLD, exemplares de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio para que os professores fizessem análise e escolhessem a obra que mais se enquadrasse nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse mesmo ano, todas as escolas deveriam indicar qual foi a obra escolhida pelos docentes da instituição.

Se faz importante destacar que, no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação, tem adotado a unificação do livro didático, ou seja, após realizar a escolha, a obra mais indicada pelas instituições escolares passa a ser utilizada em todo o Estado.

Com a reforma do ensino médio, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o livro didático não se encontra mais dividido por componente curricular², mas por área do conhecimento. No caso da geografia, que se enquadra na área de Ciências Humanas, o livro é interdisciplinar, visando uma discussão e abordagem metodológica entre Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

Nesta parte da pesquisa faremos a análise de quatro obras didáticas que foram disponibilizadas para a escolha em 2021, sendo que uma delas será utilizada em todas as escolas públicas do Estado do Paraná que oferta o Ensino Médio. A definição das obras didáticas a serem analisadas se deu visando abarcar, principalmente, as editoras que são mais utilizadas nas escolas.

No que diz respeito à escolha da obra didática, o Guia do PNLD, ferramenta que norteia a mesma, enfatiza a necessidade de se ter cautela para realizar a escolha, visto que o livro didático é um instrumento de apoio bastante utilizado em sala de aula e que exerce grande influência na formação do estudante.

[...] sua escolha deve ser feita com bastante cautela e certeza. A cautela para a boa seleção é a de que será em consonância com o projeto político pedagógico que sua escola adota e defende como caminho educativo para o desenvolvimento dos estudantes e fortalecimento da esperança de um Brasil mais justo. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021, p. 03)

Assim, elencamos as obras didáticas que serão foco de análise: Diálogos em Ciências Humanas – Editora Ática; Ser Protagonista – Editora SM; Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas – Editora Moderna, e; Multiversos: ciências humanas – Editora FTD, como mostra a figura 14.

Cada uma das obras literárias é composta por seis volumes onde “são abordadas a contextualização e a problematização da ciência e da tecnologia (em termos antropológicos, sociológicos, históricos, filosóficos e geográficos)” (GUIA DIGITAL PNLD, 2021, p. 28).

² Com a promulgação da BNCC, o termo disciplina, utilizado para se referir à uma área do currículo escolar, foi substituído por componente curricular.

De acordo com a BNCC, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), devem ser trabalhadas em sala de aula levando em consideração algumas categorias que irão contribuir para a aprendizagem e a investigação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho.

Figura 14: Obras didáticas analisadas

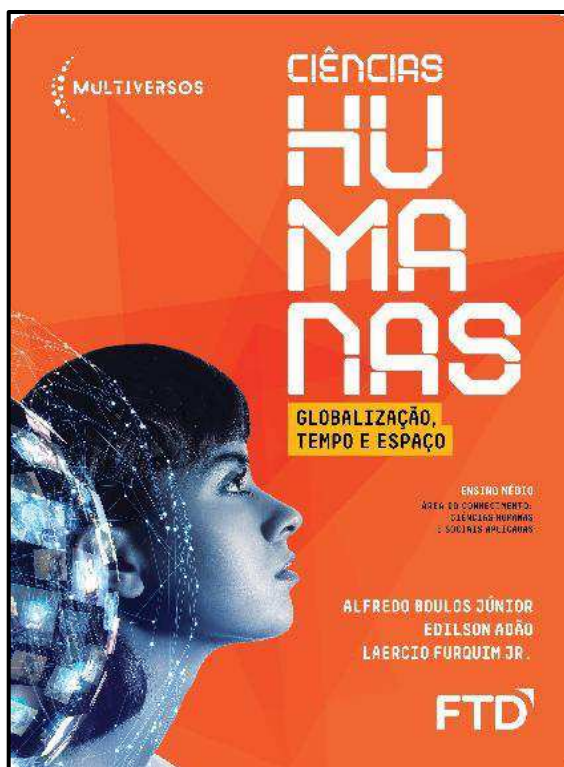


Fonte: O autor, 2022.

Dessa forma, o Guia Digital PNLD (2021, p. 28) assevera que os conteúdos apresentados nas obras didáticas disponibilizadas para a escolha no ano de 2021 apresentam “[...] o trabalho, em profundidade, com as categorias da área de CHSA [...] por meio de diferentes temas, conceitos, problemas, atividades e vivências desenvolvidos ao longo dos seis volumes que compõem a obra”.

A primeira obra didática que será discutida neste trabalho é Multiversos: ciências humanas, da Editora FTD, figura 15. Esta obra foi adotada para ser distribuída e utilizada por toda a rede estadual de educação do Estado do Paraná.

Figura 15: Obra da Editora FTD



Fonte: BOULOS JUNIOR; ADÃO; FURQUIM JR, 2020.

No que diz respeito à abordagem do planejamento urbano e da cidade na obra em questão, percebe-se a superficialidade da abordagem do tema, aparecendo em apenas um dos seis volumes que a compõem, no volume “Multiversos: Ciências Humanas: Ética, cultura e direitos”, unidade 2, capítulo 4, nas páginas 92 a 111. Ademais, o assunto que é apresentado diz respeito ao direito à moradia, segregação social no espaço e hierarquia urbana. Não se descarta importância desses conteúdos para a compreensão e ressignificação do espaço urbano, no entanto, observa-se a necessidade de estar presente na obra uma abordagem mais sistematizada do planejamento urbano, a fim possibilitar aos estudantes uma análise mais crítica e fundamentada.

A segunda obra analisada pertence à Editora Ática, figura 16. Com relação à primeira, esta obra apresenta conteúdos sobre cidade e planejamento urbano em dois dos seis volumes que a compõem.

Figura 16: Obra da Editora Ática



Fonte: VICENTINO; CAMPOS; SENE, 2020.

No volume “Diálogos em ciências humanas: construção da cidadania”, no capítulo 3, intitulado A cidade e a cidadania, são apresentadas discussões sobre a cidade e o cidadão, o processo de urbanização, rede e hierarquia urbanas, os problemas sociais urbanos, desigualdade e segregação socioespacial e o problema da moradia.

No início do capítulo 3, página 97, os autores apresentam três fragmentos de textos que fazem uma importante reflexão sobre o espaço urbano, figura 17. Um dos fragmentos é de autoria de David Harvey, o qual traz importantes apontamentos sobre a necessidade de pensar a cidade a partir daquilo que acreditamos e queremos como ideal.

Na sequência, a abordagem está mais atrelada a origem, a forma e a estrutura das cidades. Ao final do capítulo, os autores trazem a discussão sobre os problemas do espaço urbano: a segregação socioespacial e a moradia, mas apresentam mínimos argumentos sobre a necessidade da reivindicação popular para a solução desses problemas, bem como não citam o planejamento urbano como instrumento para a redução deles.

Figura 17: Abordagem teórica do espaço urbano na obra da Editora Ática

oferece novas formas de acesso aos serviços públicos e à cidadania, com mais oportunidades de negócios, empregos, formação profissional e opções de lazer, mas, por outro, gera problemas urbanos, como assentamentos humanos precários e violência.

Para começarmos a estudar esse assunto, leia os trechos a seguir.

Segregação socioespacial e precariedade habitacional

Associado ao desequilíbrio no aproveitamento do solo urbano e à contraposição entre esvaziamento do centro expandido e crescimento periférico, há outro desequilíbrio importante na cidade, que estabelece, *grosso modo*, uma distribuição bem definida das distintas classes sociais: os mais pobres vivendo predominantemente nas áreas periféricas e seus assentamentos precários e os de maior renda, no centro expandido e seu entorno, onde existe maior oferta de infraestrutura e empregos. Tal distribuição representa, para os mais pobres, maior distância das oportunidades, maior tempo gasto no deslocamento casa-trabalho-casa e maior precariedade habitacional e urbana. Trata-se, portanto, de uma condição estrutural que favorece a reprodução da pobreza ao longo das gerações e impede uma redução mais acelerada das desigualdades de renda. [...]

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. SP 2040: a cidade que queremos. São Paulo: SMDU, 2012. p. 32.

Território e cidadania

Morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza. A pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhes ser entregue gratuitamente pelo poder público. [...]

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1996. p. 115.

O direito à cidade

Saber que tipo de cidade queremos é uma questão que não pode ser dissociada de saber que tipo de vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos nós desejamos. O direito à cidade é muito mais que a liberdade individual de ter acesso aos recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos, é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados. [...]

HARVEY, David. *O direito à cidade*. *piáu*, ed. 82, jul. 2013. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

1. O que significa dizer que “morar na periferia é se condenar duas vezes à pobreza” ou que isso é uma “condição estrutural que favorece a reprodução da pobreza ao longo das gerações”? Pode-se dizer que o grau de cidadania de uma pessoa varia conforme sua posição no território da cidade?
2. Como as pessoas podem contribuir para romper esse círculo vicioso, transformando essa “condição estrutural” e modificando as condições do lugar onde vivem? Como podem exercer seus direitos de cidadãos, independentemente de sua localização no território?
3. Com base em sua experiência e na observação da realidade, você acredita que no Brasil o direito à cidade, como propõe David Harvey, é assegurado para todos? Você conhece, em seu município, algum movimento organizado para assegurar os direitos da cidadania, entre os quais o direito à cidade?

Veja as respostas no Manual do Professor.

97

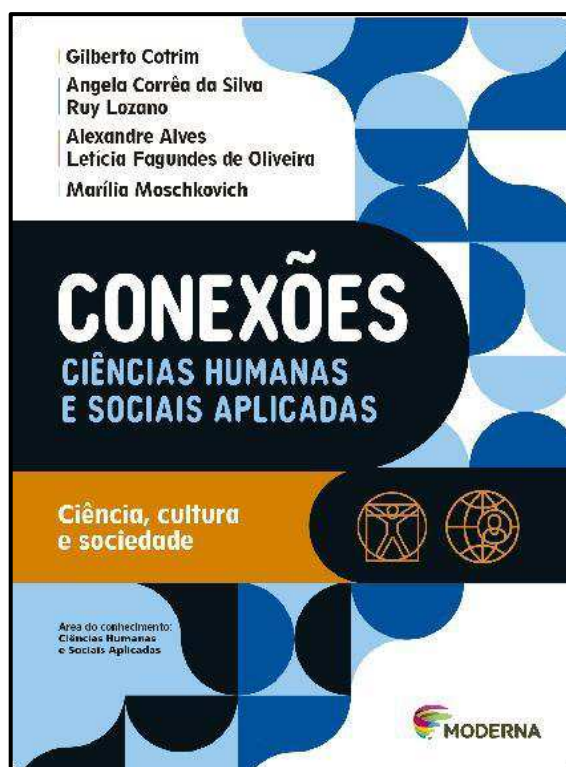
Fonte: VICENTINO; CAMPOS; SENE, 2020, p. 97.

O outro volume que aborda o tema espaço urbano é “Diálogos em ciências humanas: convívio democrático”, apontando a violência urbana e a marginalidade no Brasil, no capítulo 2, página 66. Neste mesmo volume, no capítulo 3, Convivendo nas cidades e nas redes, os autores tratam inicialmente do mundo urbano, apresentando elementos que compõem o espaço urbano: crescimento das cidades, diversidade de sujeitos, desigualdade e violência. Na sequência do capítulo a abordagem dos conteúdos está voltada para a mobilidade urbana, tratando dos problemas com o trânsito nos grandes centros urbanos e apresentando alternativas que auxiliam na

redução do mesmo, bem como os benefícios do uso dos meios de transporte alternativos, como metrô, ônibus e bicicleta. No final do capítulo, os autores discutem sobre a sociedade em rede e suas consequências.

A obra da Editora Moderna, figura 18, apresenta discussões sobre o espaço urbano em dois volumes. No volume “Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas – Sociedade e Meio Ambiente”, temas relacionados ao espaço urbano aparecem na unidade 3, tendo duas partes destinadas ao urbano. Primeiro, na página 98, com o título “Urbanização e meio ambiente”, se desdobrando em: urbanização brasileira, a passagem do rural para o urbano e crescimento das cidades. Por último, na página 102, inicia a outra parte intitulada “Os problemas urbanos brasileiros”. Em nem um momento, os autores citam elementos que podem corroborar para mitigar os problemas urbanos e o crescimento desordenado das cidades, apenas faz menções sobre a existência deles.

Figura 18: Obra da Editora Moderna



Fonte: COTRIM; et.al., 2020.

Ainda na obra da Editora Moderna, é possível identificar temas sobre o urbano no volume “Conexões: ciências humanas e sociais aplicadas – População, territórios e fronteiras” (figura X). As discussões iniciam na página 30, apontando elementos da

formação e origem das cidades. Nas páginas 32 e 33, os autores fazem uma importante discussão sobre a distinção entre os conceitos de cidade, urbano e urbanização. Ainda colocam como sugestão de leitura o livro de Maricato, *Habitação e Cidade*, 2010. Na sequência, os autores apresentam a questão da hierarquia urbana. Prosseguindo nos conteúdos do volume, nas páginas 34 e 35, a abordagem é relacionada à organização espacial nas cidades, onde os autores propõe a diferenciação da ocupação espacial do espaço urbano de acordo com o poder aquisitivo.

Se faz importante destacar aqui, que é nesta obra, especificamente no volume do qual estamos tratando que aparece o tema zoneamento, página 35, figura 19, na qual os autores o abordam para explicar as diferenças entre o valor econômico nas regiões da cidade e o definem como “medida administrativa que define o uso de áreas da cidade (área estritamente residencial, comercial, industrial, etc.).” COTRIM; et.al., 2020.

Na sequência, os autores discorrem sobre a urbanização e seus problemas, no entanto, assim como averiguado na análise da obra anterior, não apresentam elementos que possam contribuir para a minimização dos problemas urbanos.

Figura 19: Abordagem do tema Zoneamento na obra da Editora Moderna

Mediação sugerida
Geografia

A intervenção da municipalidade CE2 (EM13CHS206)

Além do valor conferido pela localização, o preço do solo e seu interesse imobiliário são influenciados também pela **legislação** e pelas **regulamentações municipais**. Determinadas áreas das cidades são atingidas por restrições de uso estabelecidas pela administração pública, que as valoriza ou desvaloriza. É o caso, por exemplo, do **zoneamento**, que afeta os preços dos imóveis urbanos ao delimitar zonas exclusivamente residenciais, permitir usos comerciais, estabelecer limites de altura para os edifícios etc.

Outra medida administrativa que influencia o valor dos imóveis é a criação de **áreas de preservação ambiental**. Também contribuem para alterar o preço do solo intervenções político-administrativas que podem aumentar ou diminuir o grau de atração de um local, por exemplo: projetos urbanos viários valorizam ou desvalorizam imóveis; o asfaltamento e a iluminação das ruas fazem subir o preço dos imóveis nelas situados; obras para solucionar problemas de tráfego de veículos podem prejudicar moradores e assim por diante.



FABIO BRAGA/OLYMPIA

Elevado Presidente João Goulart, o famoso "Minhocão", em São Paulo (SP), em 2016. O barulho e a poluição causados por essa via de tráfego, assim como a perda de privacidade, provocaram a desvalorização dos imóveis existentes em seu entorno.

Verticalização CE2 (EM13CHS206)

Como vimos, a organização do espaço urbano depende de algumas variáveis. Decisões políticas de implementação de equipamentos urbanos e infraestruturas e a atuação de agentes econômicos impactam sobre o preço do solo urbano. Nas aglomerações em que o sistema de transportes e de circulação é precário, a região central das cidades é mais acessível aos consumidores que as demais áreas. Para compensar o elevado custo do metro quadrado nessa região, uma estratégia utilizada é a **verticalização**, ou seja, a construção de edifícios como forma de dividir o custo do terreno entre dezenas de usuários. Esse é um fator determinante para que as áreas centrais sejam zonas comerciais; estas ainda abrigam, nas metrópoles, expressiva concentração de estabelecimentos financeiros e bancários. A verticalização também implica a necessidade de novas infraestruturas e a expansão de serviços públicos (rede elétrica e de comunicações, escolas, centros de atendimento médico-hospitalar) para compensar o adensamento das regiões centrais.

Zoneamento: medida administrativa que define o uso de áreas da cidade (área estritamente residencial, comercial, industrial etc.).



IM. NUNES/AMF/OTOPEDIA

Vista de uma área extremamente verticalizada na região urbana de Curitiba (PR), em 2015.

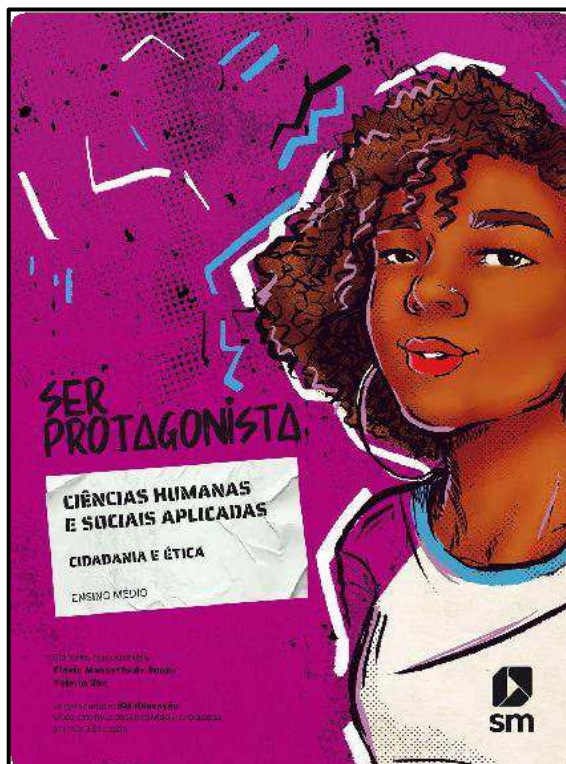
36

Fonte: COTRIM; et.al., 2020, p. 36.

A última obra analisada pertence à Editora SM, figura 20, apresenta discussões sobre o espaço urbano em três volumes. No volume "Ser protagonista: Ciências humanas e sociais aplicadas: cidadania e ética", a abordagem é apresentada

no capítulo 12, página 138, onde discorre sobre a periferia, trazendo importantes discussões sobre esse espaço tão comumente marginalizado e estigmatizado. Os autores apresentam o lado positivo da periferia, ressaltam a questão da identidade e da produção cultural existente nas periferias, com destaque para a música, literatura e empreendedorismo. Vale ressaltar ainda, que os autores afirmam que “a periferia se refere a esses espaços de não acesso (ou pouco acesso) à cidade” (SOUZA; VAZ, 2020), concordando com os autores, é notável a importância dessa abordagem em sala de aula para que os alunos compreendam que o direito à cidade não se restringe ao simples fato de morar, mas sim de usufruir de todos os espaços e serviços que a compõem.

Figura 20: Obra da Editora SM



Fonte: SOUZA; VAZ, 2020.

O volume “Ser protagonista: Ciências humanas e sociais aplicadas: conhecimento científico e tecnologias”, contém o capítulo 11 intitulado Direito à cidade. Inicialmente, os autores discutem o conceito de direito à cidade proposto por Lefebvre, destacando que é comum verificar que nem sempre esse direito é garantido. Na sequência, apresentam o tema Cidadania e acesso à cidade, fazendo uma discussão sobre o conceito de cidadania associado ao direito à cidade, e pela primeira

em todas as obras analisadas citam o planejamento urbano, destacado que as ideias de Lefebvre foram fundamentais para a busca de novas formas de planejamento urbano. (SOUZA; VAZ, 2020, p. 131). Na continuidade do capítulo, os autores apresentam o tema Cidade Sustentáveis, apontando a necessidade de se buscar alternativas sustentáveis para a melhoria da qualidade de vida nas cidades.

Na mesma obra, no volume “Ser protagonista: Ciências humanas e sociais aplicadas: economia e trabalho”, o capítulo 11, intitulado Urbanização, discute inicialmente a formação e crescimento das cidades, bem como a rede urbana. Na sequência, os autores discorrem sobre os problemas sociais e ambientais, destacando a questão da segregação espacial existente nas cidades e questão da mobilidade. Ao final do capítulo, é feita a abordagem do processo de urbanização no Brasil.

Destaca-se a importância de o trabalho docente não estar embasado estritamente no livro didático como recurso pedagógico, pois corre-se o risco de impossibilitar que o aluno reflita sobre o espaço urbano e os mecanismos que podem contribuir para que haja uma maior justiça social e espacial, como é o caso do planejamento urbano.

3.3 A percepção dos professores sobre o planejamento urbano nos livros didáticos e nas aulas de Geografia

No ano de 2020, aplicamos uma pesquisa, utilizando questionário, por meio do *Google Formulário*, com questões abertas e fechadas, com professores acerca da abordagem do planejamento urbano no livro didático e abordagem do docente em sala de aula. Essa pesquisa será aplicada novamente para que os resultados sejam atualizados. Após a aplicação da pesquisa e análise dos dados, eles serão apresentados e discutidos na fase final da dissertação.

A pesquisa foi norteadada pelos questionamentos a seguir:

- Há quantos anos você exerce a docência?
- Qual é o principal recurso teórico utilizado na elaboração de suas aulas?
- Assinale os principais conteúdos abordados em sala de aula quando você trabalha o espaço urbano:

História da urbanização

Formas e funções das cidades

Rede e hierarquia urbana

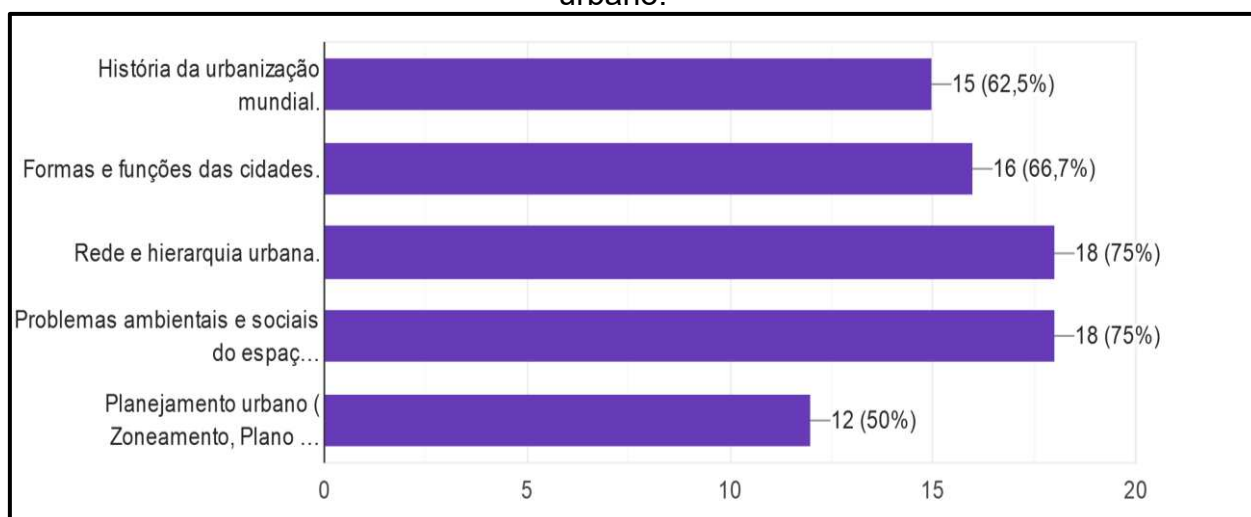
Problemas ambientais e sociais do espaço urbano

Planejamento urbano (Zoneamento, Plano Diretor, Estatuto da Cidade)

- Além dos conteúdos elencados anteriormente, você trabalha algum outro? Se a resposta for sim, qual conteúdo?
- Você encontra alguma dificuldade para trabalhar conteúdos sobre o espaço urbano em sala de aula? Em caso de resposta positiva, qual a maior dificuldade?

Apresenta-se aqui uma parte da pesquisa aplicada em 2020. Vinte e quatro professores responderam ao questionário, na qual poderiam escolher mais de um dos conteúdos elencados, ficou evidente que o tema menos abordado em sala de aula é o planejamento urbano (gráfico 1).

Gráfico 1: Principais conteúdos abordados em sala de aula que envolvem o espaço urbano.



Fonte: O autor, 2020.

Assim, quando os docentes foram questionados sobre quais eram os principais conteúdos abordados em sala de aula, quando trabalham o espaço urbano, rede e hierarquia urbana e problemas ambientais e sociais do espaço urbano, assumiram a posição de conteúdos mais trabalhados em sala de aula, apontados por 18 dos 24 dos que responderam ao questionário. Formas e funções das cidades, foi apontado como conteúdo abordado na prática docente, por 16 professores. O conteúdo História da urbanização mundial, foi registrado por 15 docentes. O menos indicado como conteúdo abordado em sala de aula foi o planejamento urbano (zoneamento, plano diretor), com 50% dos professores fazendo menção como conteúdo relevante a ser trabalhado com os alunos.

3.4 A percepção dos alunos do ensino médio sobre o planejamento urbano nas aulas de Geografia

No ano de 2020, foi aplicada uma pesquisa com professores de Geografia da rede pública estadual do Paraná, com um total de 24 participantes, utilizando questionário, por meio do *Google Formulário*, com questões abertas e fechadas, acerca da abordagem do planejamento urbano no livro didático e sua prática em sala de aula.

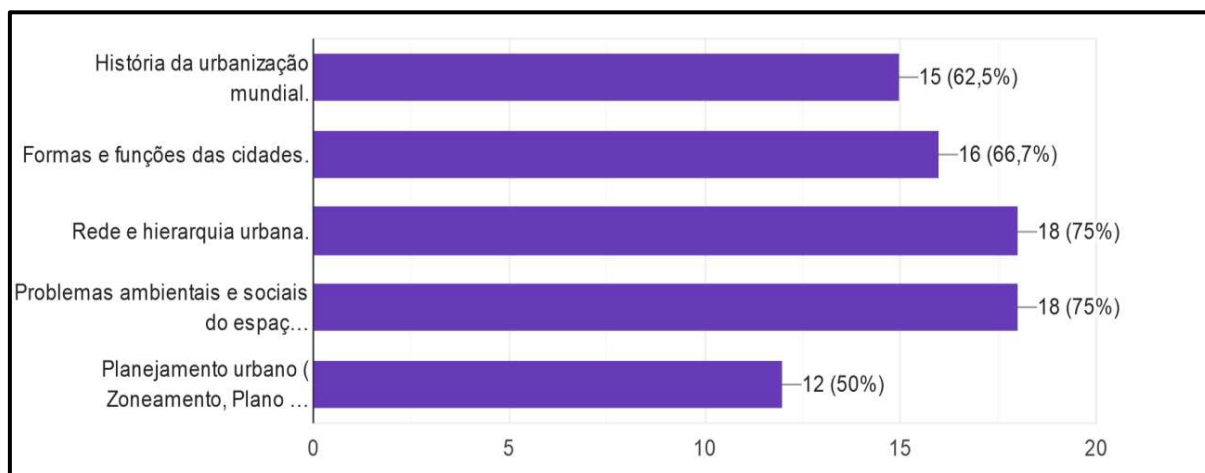
A pesquisa foi norteadada pelos questionamentos a seguir:

- Há quantos anos você exerce a docência?
- Qual é o principal recurso teórico utilizado na elaboração de suas aulas?
- Assinale os principais conteúdos abordados em sala de aula quando você trabalha o espaço urbano: História da urbanização; Formas e funções das cidades; Rede e hierarquia urbana; Problemas ambientais e sociais do espaço urbano; Planejamento urbano (Zoneamento, Plano Diretor, Estatuto da Cidade).
- Além dos conteúdos elencados anteriormente, você trabalha algum outro? Se a resposta for sim, qual conteúdo?
- Você encontra alguma dificuldade para trabalhar conteúdos sobre o espaço urbano em sala de aula? Em caso de resposta positiva, qual a maior dificuldade?

Apresenta-se aqui uma parte da pesquisa aplicada em 2020. Vinte e quatro professores responderam ao questionário, na qual poderiam escolher mais de um dos conteúdos elencados, ficou evidente que o tema menos abordado em sala de aula é o planejamento urbano (Gráfico 2).

Assim, quando os docentes foram questionados sobre quais eram os principais conteúdos abordados em sala de aula, quando trabalham o espaço urbano, 18 dos 24 professores que responderam ao questionário colocaram que os conteúdos mais abordados nas aulas são “Rede e hierarquia urbana” e “Problemas sociais e ambientais do espaço urbano”. O conteúdo “Formas e funções das cidades”, foi apontado por 16 docentes como conteúdo mais abordado nas aulas de geografia. O conteúdo História da urbanização mundial, foi registrado por 15 docentes. O menos indicado como conteúdo abordado em sala de aula foi o planejamento urbano (zoneamento, plano diretor). Contudo, 50% dos professores fizeram menção como conteúdo relevante a ser trabalhado com os alunos.

Gráfico 2: Principais conteúdos abordados em sala de aula que envolvem o espaço urbano.



Fonte: O autor, 2020.

Os professores também foram questionados se encontravam dificuldades para trabalhar conteúdos sobre o espaço urbano, caso a resposta fosse positiva, eles deveriam justificar. Cinco docentes responderam que possuem dificuldades, destas, apresentamos a seguir três das respostas dadas.

A contextualização com as cidades do espaço em que estão inseridos, e regional. Uma vez que vivemos em espaço essencialmente agrícola, o material sempre precisa ser adaptado. São alunos do campo nas escolas das cidades, com um material produzido para um mundo urbanizado. (Docente A)

Sim, encontro bastante dificuldades porque trabalho numa cidade pequena - com menos de 05 mil habitantes - e a maioria dos alunos são oriundos do campo e não conhecem cidades maiores. É um grande desafio ensinar o espaço urbano de forma crítica, sem criar rótulos ou estereótipos porque os alunos possuem uma imagem negativa sobre grandes cidades em virtude de tudo o que enxergam nos meios comunicativos. Além disso, ensinar o espaço urbano vivido também é um dilema, visto que os livros didáticos direcionam os conteúdos para os grandes centros urbanos, mas sempre busco partir minhas aulas do espaço de vivência e desenvolver um pensamento espacial sobre as cidades por meio de analogias, conexões e diferenciações. (Docente B)

Sim, existem poucos materiais, principalmente sobre a urbanização local, é muito centralizado nas grandes cidades, as capitais e com maior ênfase em São Paulo e Rio de Janeiro. Como estamos situados em uma cidade de interior é muito difícil do professor e mais ainda aos alunos ter conhecimento e acesso aos documentos sobre planejamento urbano. (Docente C)

Diante das justificativas dadas pelos docentes, é possível perceber que a grande dificuldade é abordagem da cidade e do espaço urbano a partir da prática social concreta dos estudantes. Os três docentes apontam as dificuldades relacionadas principalmente ao fato de que grande parte dos alunos é oriundo do

campo e trazem certos estigmas sobre a cidade, espaço que não é vivenciado por eles. O docente C, aponta a dificuldade com relação à disponibilidade de matérias sobre a urbanização local.

Outro fato importante identificado nas justificativas dos docentes está relacionado ao livro didático, os três apontam que o conteúdo apresentado no livro não condiz com a realidade dos estudantes. Com isso, destacamos a necessidade de não se ter o livro didático como uma cartilha, se faz necessário que o professor produza seus materiais, com a finalidade de atender as necessidades dos estudantes e aproximar a os conteúdos do currículo escolar com a realidade dos estudastes.

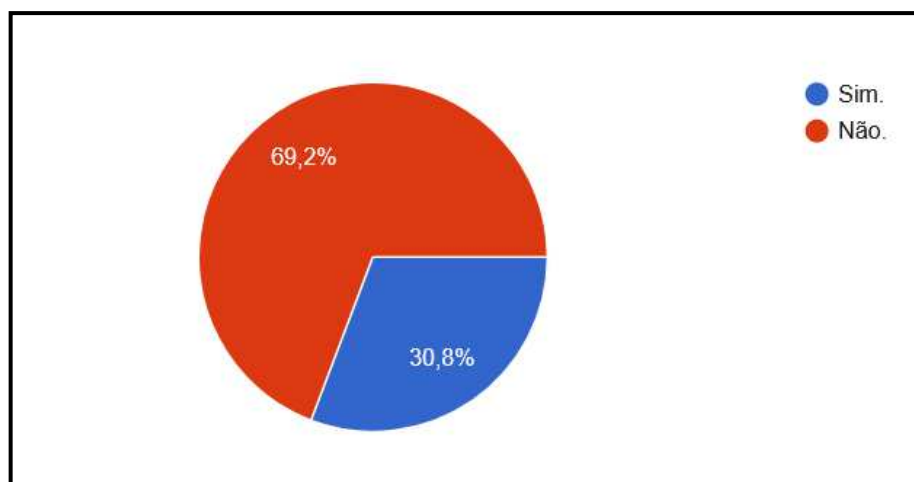
Também foi aplicada aos alunos do Ensino Médio uma pesquisa com objetivo de coletar dados sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao espaço urbano, enfatizando o planejamento urbano. O questionário proposto, desenvolvido com uso da ferramenta *Google Forms*, contava com questões abertas e fechadas, as quais estão elencadas a seguir:

- Nas aulas de Geografia, você estudou temas relacionados ao espaço urbano?
- Você estudou sobre a história da urbanização?
- Você estudou sobre as funções das cidades (militar, religiosa, comercial, industrial)?
- Você estudou sobre hierarquia urbana?
- Você sabe o que é zoneamento urbano?
- Você sabe o que é um Plano Diretor?
- Você já ouviu falar em Estatuto da Cidade?
- Você considera importante a participação popular nas decisões sobre o município em que reside? Justifique.

A pesquisa teve um total de 39 participantes. Quando questionados se sabiam o que é o Plano Diretor, 69,2% responderam que não sabiam, assim como é apresentado no gráfico 3.

Quando questionados sobre a necessidade de participação popular nas demandas e decisões do município, os alunos tinham a possibilidade de responder sim, não ou talvez, 82,1% responderam ser importante que a população esteja sempre atuante e 17,9% julgaram que talvez seja importante essa participação.

Gráfico 3: Conhecimento dos aluno sobre o Plano Diretor



Fonte: O autor, 2020.

Foi solicitado no questionário que os alunos justificassem sua resposta sobre a participação popular nas demandas e decisões municipais. Dentre as respostas apresentamos os apontamentos de 3 alunos, denominados Aluno A, Aluno B e Aluno C:

Pois a população sabe dos problemas e desafios enfrentados em sua área residencial, podendo apontá-los quando necessário, podendo ajudar a solucioná-los e atuar em pontos importantes de interesse da comunidade. Podendo atender a interesses necessários na área. (Aluno A)

Uma democracia forte só acontece quando há grande participação popular na vida pública. Cidadãos que são conhecedores do que acontece na administração de suas cidades, estados e de seu país podem propor melhorias e cobrar dos governantes para que elas sejam efetivadas. (Aluno B)

Na minha opinião uma democracia fortificada só acontece quando há grande participação popular na vida pública, essa cooperação traz ganhos reais para os cidadãos e, também, para a efetividade das ações dos governos. (Aluno C)

Verifica-se que o Aluno A, está consciente quanto a importância de se conhecer seus direitos para que cobranças de melhorias sejam realizadas de maneira adequada. Assim como, o Aluno B, mostra a importância de se haver participação da sociedade em busca de melhorias, pois uma democracia forte se faz com participação e sociedade ativa, o mesmo é apontado pelo Aluno C, quando diz que a democracia somente será fortificada através da participação da comunidade. Analisando também as outras respostas dos estudantes, percebemos que a maioria deles apresenta criticidade e conhecimento sobre a necessidade de participação popular como

instrumento de garantia dos direitos de todo cidadão, bem como para o fortalecimento da democracia.

Com a pesquisa de campo realizada, foi possível constatar que a maior parte dos alunos compreendem a necessidade da participação popular no planejamento urbano, no entanto, desconhecem seus mecanismos, como o plano diretor municipal. Ademais, foi observado que o planejamento urbano é pouco abordado como conteúdo nas aulas de geografia, fato que colabora para o desconhecimento dos alunos sobre o tema.

Nesse sentido, defende-se a necessidade de trabalhar o plano diretor municipal em sala de aula, para fomentar o que Alves e Antonello (2017, p.3) afirmam:

Pretendeu introduzir no contexto pedagógico escolar a criação da cultura de planejamento e gestão participativa no município, incentivando a construção permanente de conhecimentos, decisões e propostas coletivas através do conhecimento da realidade urbano-rural e ambiental local, propiciando o pleno exercício de cidadania.

Essa afirmativa das autoras remete a experiência realizada em Londrina no processo revisão do plano diretor municipal de 1998, sendo que as atividades deste processo iniciaram, em 2005, com o “Projeto Plano Diretor Jovem Participativo” que foi proposto pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Londrina – IPPUL –, e tinha escopo de contribuir para formação da cidadania, pautado na luta por uma democracia participativa. Os resultados desse projeto foram importantes para se criar a cultura de planejamento, mas especificamente, o estimular a participação social nas decisões sobre as diretrizes do planejamento urbano, mediante o envolvimento da família e da comunidade na construção coletiva da luta por uma cidade mais justa e democrática. Nesse sentido, que consideramos fundamental levar o conhecimento sobre o planejamento urbano, para dentro das escolas, pois dessa forma, acreditamos poder contribuir para a construção de uma sociedade autônoma que assuma as diretrizes a produção social do espaço visando o direito a cidade para toda a sociedade.

3.5 O planejamento urbano no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

Com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, Estados e municípios de todo o país precisaram reestruturar seus currículos de acordo com tal documento. Sendo assim, no Estado do Paraná, foram iniciadas as discussões para a construção do atual documento orientador do currículo, denominado Referencial Curricular do Paraná.

Inicialmente, as discussões se concentraram sobre os currículos da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O primeiro texto disponibilizado, foi elaborado por redatores da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), tendo, na sequência, recebido contribuições dos profissionais da educação e comunidade escolar das redes municipal e estadual de ensino. Assim, após as contribuições, em 2020 foi homologada a versão final do documento, denominado Referencial Curricular do Paraná.

Para o Ensino Médio, os trabalhos sobre o novo currículo adequado à BNCC iniciaram em 2019, com a redação da versão preliminar feita por profissionais da SEED/PR. As contribuições da comunidade escolar iniciaram em 2020 e se estenderam até o primeiro semestre de 2021. No segundo semestre de 2021, foi, então, homologada a versão final do Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio.

Tendo o autor da presente pesquisa de mestrado sido convidado para fazer a análise do Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio em sua etapa preliminar, ele sugeriu que fosse indicado como sugestão de conteúdo o Planejamento Urbano (anexo 1) em desdobramento da abordagem do assunto Espaços urbano e rural. A proposta foi aceita e o Planejamento Urbano aparece na versão definitiva do documento como sugestão de conteúdo a ser abordado nas aulas de geografia, como consta na Figura 21.

Mesmo sendo uma sugestão de conteúdo, é a primeira vez que o tema planejamento urbano aparece nos documentos orientadores do currículo das escolas do Paraná.

Figura 21: O planejamento urbano como sugestão de conteúdo no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná

<p>(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p> <p>(EM13CHS206) Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.</p>		<p>Organizações internacionais e blocos econômicos, e seu papel na integração regional.</p> <p>Corporações mundiais: processos produtivos e participação política.</p> <p>Potências mundiais: lideranças globais hegemônicas e sua influência geoeconômica e geopolítica.</p>
<p>(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.</p> <p>(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas</p> <p>(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.</p>	Espaços urbano e rural.	<p>Transformações do espaço urbano e rural nas diversas etapas do processo de industrialização.</p> <p>Processos de urbanização, crescimento das cidades e o direito à cidade.</p> <p>Planejamento urbano e rural.</p> <p>Redes urbanas e hierarquia urbana.</p> <p>Cidades globais e seus indicadores socioeconômicos e ambientais.</p> <p>Urbanização e as funções não agrícolas do espaço rural: proteção à natureza, lazer e turismo, caça e pesca, entre outros.</p> <p>Segregação espacial e periferização nos espaços urbano e rural: acesso à mobilidade, trabalho, lazer, educação, saúde, segurança, entre outros.</p> <p>Movimentos sociais nos espaços urbano e rural: objetivos, ações e transformação do espaço geográfico.</p>

Fonte: Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, 2021, p. 626.

Além disso, percebe-se que o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná enfatiza em sua redação a importância de a prática docente estar alinhada com a prática social dos estudantes, para que, a partir disso, o raciocínio seja estimulado e desenvolvido, possibilitando, assim, a compreensão dos fenômenos geográficos.

Assim, ao promover o raciocínio geográfico, operacionalizando conceitos, a Geografia escolar contribui para a construção de conhecimentos que auxiliarão os estudantes a compreender os fenômenos e as organizações espaciais, de modo que poderão atuar de uma forma crítica e consciente, como cidadãos éticos na construção de seu projeto de vida e de sociedades mais equânimes (REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DO PARANÁ, p. 622).

Dessa forma, trabalhar a cidade e o planejamento urbano a partir do espaço de vivência do aluno, instigando-o a pensar criticamente esse espaço, pode contribuir para que no futuro tenhamos mais justiça espacial no espaço urbano, tornando-o mais inclusivo e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a grande necessidade de repensar o ensino da geografia, com vistas a atribuir a essa disciplina do currículo escolar uma dimensão mais prática, pautada no estudo da teoria por meio análise da realidade. Diferentemente do que se pensava no passado, o estudante chega à escola carregado de conhecimentos, de experiência de vida, não é uma tábula rasa a ser preenchida na trajetória escolar.

Diante disso, a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino da geografia muito contribui para que a aprendizagem tenha significado e os estudantes possam expandir a capacidade de análise e interpretação dos fenômenos geográficos. Para tanto, as metodologias ativas de ensino e aprendizagem são vistas como instrumento possibilitador do desenvolvimento da criticidade dos discentes, por meio da qual eles são motivados a analisar, refletir e expor seus pensamentos sobre uma determinada realidade.

Destaca-se ainda, a abordagem da cidade e do planejamento urbano no ensino formal, como elementos que visam a formação de um cidadão consciente das demandas do espaço que vive, podendo deliberar sobre esse espaço de forma ativa, para que, assim como Marcelo Lopes de Souza (2006) aponta, o planejamento urbano seja mais participativo e possa abranger todos os cidadãos, cumprindo assim seu princípio democrático.

Além do mais, nas palavras de Souza (2006), a participação popular no planejamento urbano é uma semente lançada no solo, a qual precisa de todos os cuidados para germinar e produzir bons frutos. Dessa forma, a geografia escolar assume um importante papel na formação crítica das crianças e adolescentes, com vistas a possibilitar que eles sejam cidadãos atuantes na sociedade e, principalmente, no planejamento urbano, para que no futuro as cidades sejam mais democráticas, com a presença da justiça socioespacial.

Souza (2006), nos alerta sobre o empobrecimento dos sonhos da sociedade contemporânea. Diante disso, esta pesquisa buscou evidenciar que há possibilidade de sonhar e conquistar um espaço urbano menos desigual, por meio da geografia escolar.

Tendo como fio condutor o objetivo que centralizou essa pesquisa foi possível demonstrar a necessidade de haver a conexão entre o planejamento urbano, a participação popular e o exercício da cidadania, pois só conquistaremos um

planejamento urbano mais justo e democrático, quando a população exercer a cidadania, participando ativamente das discussões sobre a cidade. Diante disso, Cavalcanti (2012) ressalta a importância de se compreender a cidade em sua forma física, bem como, um espaço simbólico, que é resultado materialização de modos de vida, fatores esses que corroboram para que ocorra a apropriação social do espaço urbano.

Nesse viés, defende-se que a geografia escolar a sua relevância na formação de cidadãos críticos, sabendo que isso só se torna possível quando a prática docente se desvincula da simples descrição do espaço geográfico. Assim, as práticas pedagógicas inovadoras surgem como uma forma de ensinar e aprender que reverbera no desenvolvimento da criticidade do estudante, uma vez que este é motivado a compreender a realidade a partir da analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização ou ordem dos fenômenos geográficos, contribuindo para ampliação do raciocínio geográfico como de forma de “representar e interpretar o mundo em permanente transformação” (BNCC, 2018).

Portanto, como se destaca, é possível desenvolver em sala de aula o trabalho sobre planejamento urbano, sobretudo, pautado nas metodologias ativas, visando instigar o aluno a participar ativamente das aulas. No entanto, é preciso que o docente esteja consciente de que o livro didático não pode ser seguido como uma cartilha, pois se dessa forma agir, o planejamento urbano será trabalhado de forma superficial, ou então, como percebido nas obras didáticas analisadas, ou mesmo nem mencionado.

O que se percebe, é que se faz necessário readequar a prática pedagógica, com vistas a romper com a formação de cidadãos que não questionam a realidade, que não lutam por seus direitos, que se conformam com as condições a que são submetidos mesmo que elas não lhes façam bem.

Espera-se que a presente pesquisa venha fomentar as discussões sobre o planejamento urbano na geografia, apresentando possibilidades de abordagem metodológica aos professores. Além disso, ao se trabalhar com alunos o planejamento urbano, esperamos que se amplie a conscientização da sociedade, sobre a necessidade da participação popular nas discussões sobre este tema, contribuindo ainda para que tenham uma visão mais crítica sobre o direito à cidade.

REFERÊNCIAS

- AL-MAARI, S. F. Developing global citizenship through geography education in Oman: exploring the perceptions of in-service teachers. **International research in geographical and environmental Education**, p.1-16. 2020. DOI: 10.1080/10382046.2020.186366
- ALVES, A. E. **A participação popular na elaboração do plano diretor jovem participativo de Londrina: uma experiência de cidadania**. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- ANTONELLO, I. T. Perspectivas dos instrumentos democráticos de planejamento e gestão do território urbano: as formas de participação da sociedade. **Ra' e Ga**, v.42, pp. 133 - 148, dez./2017.
- ARAÚJO, J. A. Sobre a cidade e o urbano em Henri Lefebvre. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, nº 31, pp. 133 - 142, 2012.
- BADO, S. R. L. **Desafio da Geografia: a cidade como conteúdo escolar no ensino médio**. Porto Alegre, Tese de doutorado. UFRGS/PPGEA, 2009.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, vol.39, nº 2, p.48-67, mai/ago. 2013.
- BATISTA, F. I. Educação e planejamento urbano participativo: limites e possibilidades de ação do professor de geografia na educação pública de Santa Catarina. **Pesquisar**, v.1. nº 2, pp. 47-59, 2017.
- BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferente caminhos? **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, p. 139-154, 1998.
- BERBEL, N. A. N.. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**. Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro, LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 2016.
- BERNET, J.T. Ciudades educadoras: Bases conceptuales. In: ZAINKO, M.A.S. (org.). **Ciudades educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- BIZELLI, J. L. Educação para a cidadania. In: DAVID, C. M., et al.,(Orgs). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos, pp. 19-31.
- BORDENAVE, Juan Díaz. Alguns fatores pedagógicos. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria Geral. **Secretaria de Modernização Administrativa e Recursos**

Humanos. Brasília, 1989, p.19-26: Capacitação pedagógica para instrutores/supervisores da área da saúde.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BORILLE, D. C. et al. A aplicação do método do arco da problematização na coleta de dados em pesquisa de enfermagem: relato de experiência. **Texto & contexto – Enfermagem**, Florianópolis, vol. 21, nº 1, pág. 209 – 216, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000100024&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

BOULOS JUNIOR, A; ADÃO, E; FURQUIM JR.; **Multiversos**: ciências humanas: ética, cultura e direitos: ensino médio. São Paulo: FTD, 2020.

BRAGA, Roberto. Plano Diretor Municipal: três questões para discussão. **Caderno do Departamento de Planejamento**, Faculdade de Ciências e Tecnologia-Unesp, Presidente Prudente, v.1, nº 1, p.15-20, ago. 1995.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Estatuto da cidade**: Lei n. 10.257 de 10 de julho de 2001, que estabelece diretrizes gerais da política urbana. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, p. 82-100. 2017.

CALLAI, H. C.; DEON, A. R.; MORAES, M. M.; OLIVEIRA, T. D. **O estudo da cidade: das vivências à formação cidadã**. Editora Unijuí. Coleção ciências sociais. Edição 02. 2021.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2020.

CARLOS, A. F. A “geografia crítica” e a crítica da geografia. **IX Coloquio Internacional de Geocrítica**. Los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9por/to/anafani.htm>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.
 CARVALHO, S. H. Estatuto da Cidade: aspectos políticos e técnicos do Plano Diretor. **São Paulo em Perspectiva**, v.15, nº 4, p.130-135, 2001.

CARVALHO JUNIOR, N. dos R.; SILVA, J. B. Democratizar a democracia: participação popular como meio de superação dos obstáculos a consolidação democrática no Brasil. **Revista Húmus**, Maranhão, v. 7, nº 20, pp. 55-74, 2017.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CELIBERTI, L. "Atores, práticas e discursos da participação. In: TEIXEIRA, A. C. C., org. **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Polis, p. 51-58, 2005.

COLOM, A. La pedagogía urbana, marco conceptual de ciudad educadora, en Aportes Nº 45, Ciudad Educativa y Pedagogías Urbanas, **Revista de Dimensión Educativa**, Santa Fé de Bogota. 1996.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007

COTRIM, G; et.al. **Conexões**: ciências humanas e sociais aplicadas: População, território e fronteiras. São Paulo: Moderna, 2020.

COTRIM, G; et.al. **Conexões**: ciências humanas e sociais aplicadas: Sociedade e meio ambiente. São Paulo: Moderna, 2020.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem. **Revista Thema**, Pelotas/RS, volume 14, nº 1, p. 268 – 288, 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2020.

EDUCAÇÃO, SM (org.) **Ser protagonista**: ciências humanas e sociais aplicadas: conhecimento científico e tecnologias. São Paulo: SM, 2020.

EDUCAÇÃO, SM (org.) **Ser protagonista**: ciências humanas e sociais aplicadas: economia e trabalho. São Paulo: SM, 2020.

ESTEVES, M. Citizenship education: What geography teachers think on the subject and how they are involved? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. p. 1877-0428. 2014.

FISCHMAN, G. E.; HAAS, E. Cidadania. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, nº 2, pp. 439-466, maio/ago. 2012.

FONFOCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. **Metodologias pedagógicas inovadoras**. Contextos da educação básica e da educação superior. Volume 02. Editora IFPR. 2018. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedagogicas-Inovadoras-V.2_Editora-IFPR-2018.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 7 ed. (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GALLO, S. **Cidade e ensino de Geografia**: Contribuição a uma Educação Geográfica da e para a cidade. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós- Graduação- Mestrado em Geografia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) 228p. Porto Velho, 2008.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2020.

GESSI, N.L.; MARCONCINE, J. R.; SCHEK, G.; ZIMERMANN, C. E.; COLPO, J.; ALBUQUERQUE, F. M. P.; CÂMARA, C. G.; CHAVES, D. F. Práticas Pedagógicas Inovadoras, uma Abordagem Centrada em EAC – Experiência de Aprendizagem Combinada: o Caso de uma Instituição de Ensino Superior do Noroeste Gaúcho. **Revista Conjecturas**. ISSN: 1657-5830, Vol. 21, Nº 5. 2021.

GOMES, D. F. L. Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania. **Coleção Cadernos de Direitos Humanos: Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais** - EFDH, Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. **A Cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GURKAN, B.; DOGANAY, A. Factors affecting citizenship education according to perceptions and experiences of secondary-school teachers. **Turkish Journal of Education**, Volume 9, nº 2. 2020. DOI: 10.19128/turje.592720

HAKLI, J.; KALLIO, K. P.; ROUKOLAINEN, O. A MISSING CITIZEN? Issue Based Citizenship in City-Regional Planning. **International journal of urban and regional research**, 2019. DOI:10.1111/1468-2427.12841

KARADIMOU, M. Promoting Citizenship Education through Collaborative Groups of School Leaders. **International Journal of Learning and Development**, vol. 11, nº 2. 2021. DOI:10.5296/ijld.v11i2.18363

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

LACERDA, N. et al. Planos Diretores Municipais. Aspectos legais e conceituais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v.7, nº 1, maio de 2005.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

LENCIONE, S. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, nº 24, pp. 109 - 123, 2008.

LÉVY, P. A nova relação com o saber. In: **Cibercultura**. Rio de Janeiro. Editora 34, 2009.

LIMA, M. E.; MENEZES JUNIOR, A. da S.; BRZEZINSKI, I. Cidadania: sentidos e significados. **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, pp. 2481-2494, ISSN 2176-1396. 2017.

LIMA, A. E. F.; SILVA, D. R.; ARAÚJO, E. F. Metodologias ativas em geografia: experiências docentes do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Ceará (IFCE). **Geosaberes**, Fortaleza, v. 9, n. 18, p. 1-13, mai./ago. 2018.

MATEOS, S. B. Participação Popular - A construção da democracia participativa. **IPEA - Desafios do desenvolvimento**, Brasília, Ano 8, Edição 65, pp. 17 - 33, 2011.

MÉLLO, D. E.; OLIVEIRA, A. X. de. **Os artefatos digitais na educação superior: possibilidades didáticas para o ensino de conceitos científicos à luz da teoria histórico-cultural**. Metodologias pedagógicas inovadoras, contextos da educação básica e da educação superior. Volume 02. Editora IFPR. 2018. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedagogicas-Inovadoras-V.2_Editora-IFPR-2018.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2022.

MORAES, B. B. S.; SANTOS, L. Geografia e a formação da cidadania. In: FERRETTI, Orlando; CUSTÓDIO, Gabriela A. (orgs). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II**: segundo semestre de 2013. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014.

MORAIS, I. A. A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea? **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, pp. 20908-20922, 2013.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-UEPG/PROEX, p. 15-33, 2015. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo, Editora Livraria Física, 2017.

NOGUEIRA, R. P. **Perspectivas da qualidade em saúde**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

NYGAARD, P. D. **Planos Diretores de cidades**. Discutindo sua base doutrinária. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

OLIVEIRA, C. L.; MÜLLER, A. J. A indisciplina na escola: desafios e transformações. **Revista de Educação, Educere Et Educare**, vol. 13, nº 29, set./out. 2018. DOI:10.17648/educare.v13i29.15756.

PÁRAMO, P. Pedagogía Urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 57, p. 14-27, jul./dez. 2009.

PERRENOUD, F. **Escola e cidadania: O papel da escola na formação para a democracia**. Tradução: Fátima Murad. Edição: UFRGS – Porto Alegre, 2002.

PESCE, L. A Potência Didática dos Recursos Educacionais Abertos para a Docência na Contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Educação**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 195-210, mar. 2013.

PICCINI, M. Sobre a comunicação nas grandes cidades. **Opinião Pública**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 1-19, out. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8641130/8641>>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

REAL, L. M. C.; MENEZES, C. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. In: NEVADO, R.A.; CARVALHO, M.J.S.; MENEZES, C.S. (Org.). **Aprendizagem em rede na Educação a Distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre, RS: Ricardo Lenz, 2007, p. 85-94.

RIBEIRO, L. C. Q.; CARDOSO, A. L. Plano Diretor e gestão democrática da cidade. In: **Seminário Plano Diretor Municipal. Universidade de São Paulo**. 1989. Anais. São Paulo: Departamento de Projeto, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo, 1989.

SAMPAIO, R. dos S. A favor da metrópole, contra a metrópole: uma perspectiva lefebvriana da contrarrevolução urbana. **Revista GEOgrafias**, v.29, n.1, pp. 121-141. 2021

SANTOS, A. M. S. P. Planejamento urbano: para quê e para quem? **Revista de Direito da Cidade**, v.01, nº 01, pp. 51-94, 2006.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Para ampliar el canon democrático. **Eurozine Review**, 2003, p. 1-53. Disponível em: <<https://www.eurozine.com/para-ampliar-el-canon-democratico/>>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica, Razão e Emoção. 3ª Edição. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 170–176, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.47177. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177>>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida**. 1ª Edição. Lajeado: Editora UNIVATES. 2018.

SILVA, F. F.; SILVA, E. S.; LARRÉ, J. **A importância de práticas pedagógicas inovadoras na formação docente para atuação na EAD**. IV Congresso de Educação à distância. 2022. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/20387/20215>>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

SILVA, M. L. C.; TORRES, E. C. As contribuições do ensino de Geografia na construção da cidadania. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. **Cadernos PDE**. Volume 1. 2013.

SOUZA, C. Governos locais e gestão de políticas sociais universais. **São Paulo em Perspectiva**, 18 (2), p.27-41, 2004. DOI:<<https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200004>>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

SOUZA, M. L. de. **A prisão e a ágora**: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, M. L. de. **Mudar a cidade**. Uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 6ª edição. 2010.

SOUZA, M. L. de; RODRIGUES, G. B. **Planejamento urbano e ativismos sociais**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOUZA, M. J. M.; SILVA, A. R.; MAGALHÃES, S. M. F. A cidade e a cidadania no ensino da Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Volume 6, número 7, p. 51-59. 2005.

TEIXEIRA, K. L. **Aprendizagem baseada em projetos**: estratégias para promover a aprendizagem significativa. Metodologias pedagógicas inovadoras, contextos da educação básica e da educação superior. Volume 02. Editora IFPR. 2018. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/E-book-Metodologias-Pedagogicas-Inovadoras-V.2_Editora-IFPR-2018.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2022.

TOMÁS, L. R. **Adequação do plano diretor ao estatuto da cidade: uma proposta em discussão**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2005.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRILLA, B. J. **Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y Ciudad Educativa**. Barcelona: Editorial Anthropos. 1993.

TRISTÃO, G. Por uma pedagogia urbana insurgente. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, vol. 9, pp. 1 – 11, 2020.

VICENTINO, C.; CAMPOS, E.; SENE, E. de.; **Diálogos em Ciências Humanas**: convívio democrático. São Paulo: Ática, 2020.

VICENTINO, C.; CAMPOS, E.; SENE, E. de.; **Diálogos em Ciências Humanas**: construção da cidadania. São Paulo: Ática, 2020.

VILHENA, J.; CASTELLAR S. M. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol. 17, nº 2, p. 422-436, 2018.

VILLAÇA, F. **As ilusões do Plano Diretor**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/pdfs/A%20ILUSAO_DO_PLANO%20DIRETOR.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2021.

ANEXOS



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

PARECER TÉCNICO

Nome: Francisco Manoel de Carvalho Neto

Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Componente Curricular: Geografia

Seguem as questões norteadoras:

- A reflexão sobre o desenvolvimento das competências específicas e das habilidades permeia a construção do texto lido? Justifique sua resposta.
 - Sim. O texto traz com bastante clareza a proposta de desenvolvimento das competências e habilidades específicas de acordo com a proposta da BNCC
- Os fundamentos pedagógicos da BNCC estão presentes no texto?
 - Sim. Os fundamentos pedagógicos da BNCC fazem parte analisado, pautando sempre na formação integral do aluno.
- O texto introdutório da área do conhecimento é capaz de estabelecer um diálogo com as competências específicas elencadas na BNCC? Justifique.
 - Sim. O texto introdutório está totalmente relacionado às competências específicas elencadas na BNCC, buscando a formação de um aluno capaz de analisar a realidade e agir conscientemente sobre ela.
- A seção “Fundamentos teórico-metodológicos” é capaz de explicitar o componente curricular em questão a partir de sua pertinência, seja em função de sua relevância cultural, seja em função de sua presença nas habilidades da BNCC?



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

- O texto traz uma fundamentação teórico-metodológica bastante consistente sobre o componente curricular, evidenciando sua importância para a formação integral do aluno, fazendo menção de se desenvolver o trabalho pedagógico pautado na Geografia Crítica.
- A proposta de organização do componente curricular nas unidades temáticas propostas é capaz de articular sua *episteme* com a área do conhecimento em questão?
 - Sim. As unidades temáticas propostas possibilitam um trabalho que articula a epistemologia da geografia, evidenciando a necessidade de se romper com a dicotomia Geografia Física x Geografia Humana.
- A seção de encaminhamentos metodológicos apresenta possibilidades coerentes com o trabalho integrado a partir do componente, favorecendo o desenvolvimento das habilidades elencadas e das competências específicas da área?
 - Os encaminhamentos metodológicos propostos são bastante eficazes, pois enfatizam a necessidade de valorização do conhecimento prévio do aluno, a sistematização a partir da realidade de vivência do aluno e o trabalho pedagógico com vistas a evidenciar o aluno como protagonista no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, os encaminhamentos propostos irão auxiliar, e muito, no desenvolvimento das competências específicas do componente.
- A concepção de avaliação contempla aspectos teórico-práticos que possibilitam o desenvolvimento das habilidades e competências específicas da área do conhecimento de forma processual, formativa e diagnóstica?
 - Sim, a proposta de avaliação apresentada é pautada numa perspectiva teórica que busca romper com os métodos de avaliação que servem para



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

classificar, a ideia apresentada tem caráter formativo, diagnóstico e processual, que valoriza cada evolução do aluno.

- A linguagem utilizada na produção textual é clara e acessível?
 - Sim. A linguagem é bastante clara e coesa, podendo ser entendida com facilidade.
- O material produzido contempla referências bibliográficas atualizadas sobre Educação, bem como os documentos, legislações e normativas educacionais vigentes? Sinalizar eventuais pontos de atenção.
 - Sim, as referências bibliográficas são bastante atuais, o que proporcionou a construção de um documento bastante condizente com as atuais necessidades educacionais.
- A produção textual apresenta problemas de ordem conceitual? Quais?
 - Na minha análise não contatei problemas de ordem conceitual.
- Em sua análise foi possível identificar sinais de plágios, citações incorretas ou problemas de ordem metodológica? Quais?
 - De acordo com minha análise, nem um desses problemas foram detectados.
- Você gostaria de deixar alguma sugestão/consideração para o aperfeiçoamento da produção?

Na leitura, identifiquei alguns erros, os quais são elencados a seguir:

 - Pág. 661: 2º parágrafo, 3ª e 4ª linhas: “essa constatação está pode ser observada” – acredito que o ‘está’ se faz desnecessário na frase.
 - Pág. 661: 3º parágrafo – faltou ponto final.
 - Pág. 661: 4º parágrafo – rever a frase: “torna-se ele representa”



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO – DEDUC
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

- Pág. 662: 1º parágrafo, antepenúltima linha – rever a frase: “e pela a escuta”
- Pág. 666: 1º parágrafo – rever a frase: “todos dias em...” (acredito que faltou a palavras ‘os’) todos os dias em...
- Pág. 673: 31ª linha – incluir a palavra ‘da’ (da cidadania e da política)
- Pág. 737: 4º parágrafo – rever a frase: “poderão auxiliar (a) jovem estudante”.

Como sugestão, trago o seguinte:

- Pág. 721: Sugiro acrescentar aos conteúdos “Processos de urbanização, crescimento das cidades e o direito à cidade”, o tema planejamento urbano, visto a sua relevância para a formação de um aluno mais consciente sobre a realidade urbana, contribuindo assim para sua formação integral.

Salto do Itararé, 15 de novembro de 2020.

Assinatura: _____