

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

VITOR FILIPE VOLPI CRUZ

DIREITO À CIDADE, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS:
Possíveis abordagens didático-pedagógicas.

Porto Alegre
2022

VITOR FILIPE VOLPI CRUZ

DIREITO À CIDADE, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS:

Possíveis abordagens didático-pedagógicas.

Trabalho de conclusão de Curso de graduação no formato de artigo de periódico apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Marx.

Porto Alegre

2022

VITOR FILIPE VOLPI CRUZ

DIREITO À CIDADE, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS:

Possíveis abordagens didático-pedagógicas

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Vanessa Marx - Orientadora (IFCH-UFRGS)

Prof^a. Dr^a Rosimeri Aquino da Silva (FACED-UFRGS)

Prof. Dr. Luciano Fedozzi (IFCH-UFRGS)

DIREITO À CIDADE, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS: POSSÍVEIS ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar as potencialidades da abordagem didático-pedagógica dos temas cidadania, movimentos sociais urbanos e direito à cidade com alunos do ensino médio. Buscamos analisar aspectos do documento Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), sobretudo no que se refere às competências e habilidades de ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) que estão descritas no documento, no intuito de relacioná-las com o planejamento didático-pedagógico executado durante o estágio docente que foi realizado com os alunos do terceiro ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além da análise documental do RCGEM e de conceitos e teorias da sociologia urbana utilizados no decorrer do estágio, o artigo procura identificar, através das respostas e comentários dos alunos a respeito das atividades realizadas, de que maneira o desenvolvimento dos temas cidadania, movimentos sociais urbanos e direito à cidade reverberou entre eles, e quais foram os desdobramentos conceituais surgidos durante o processo de aprendizagem. Por fim, pode-se concluir que as competências e habilidades das CHSA presentes no RCGEM contribuíram com o exercício de realizar um planejamento didático voltado para as discussões dos temas propostos, e que as noções de privilégio e de identitarismo apareceram de maneira contundente nos comentários dos alunos, permitindo reconhecer esses tópicos como alguns desdobramentos conceituais que poderiam ser melhor trabalhados se as CHSA tivessem mais carga horária no currículo da educação básica.

Palavras-chave: Cidadania; Movimentos Sociais Urbanos; Direito à Cidade; Educação.

ABSTRACT

This article aims to investigate the potential of the didactic-pedagogical approach to citizenship, urban social movements and the right to the city with high school students. We seek to analyze aspects of the document Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), especially with regard to the competences and teaching skills of the Applied Human and Social Sciences (CHSA) that are described in the document, in order to relate them to the didactic-pedagogical planning carried out during the teaching internship that was carried out with the third year students of the College of Application of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). In addition to the documental analysis of the RCGEM and of the concepts and theories of urban sociology used during the internship, the article seeks to identify, through the students' responses and comments about the activities carried out, how the development of the themes citizenship, urban social movements and right to the city reverberated between them, and what were the conceptual developments that emerged during the learning process. Finally, it can be concluded that the skills and abilities of the CHSA present in the RCGEM contributed to the exercise of carrying out a didactic planning focused on discussions about the proposed themes, and that the notions of privilege and identity appeared in a forceful way in the students' comments, allowing us to recognize these topics as some conceptual developments that could be better addressed if CHSA had more time in the basic education curriculum.

Keywords: Citizenship; Urban Social Movements; Right to the City; Education.

1. INTRODUÇÃO

A construção desse artigo se deu a partir da prática de estágio docente realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através da disciplina de sociologia. O Colégio de Aplicação é uma instituição de ensino situada no bairro Agronomia, considerado um bairro periférico da cidade de Porto Alegre, e que recebe alunos de diversas regiões da cidade e da região metropolitana. Por ser um colégio vinculado à UFRGS, o CAP se destaca enquanto instituição de ensino, ao promover propostas pedagógicas inovadoras e contar com uma equipe docente especializada.

Em função da pandemia de covid-19 o estágio no CAP foi realizado integralmente de maneira remota, com aulas síncronas e assíncronas, nas quais, em grupo, realizamos a abordagem das temáticas cidadania, direito à cidade, ações coletivas e movimentos sociais urbanos, no intuito de subsidiar reflexões de cunho sociológico, estimular o pensamento crítico dos alunos e desenvolver uma prática pedagógica que contribua para a construção de uma noção de si enquanto sujeitos e cidadãos dentro do contexto urbano.

Durante o planejamento didático pedagógico, construído ao longo do estágio, consideramos inúmeras temáticas e propostas ancoradas no currículo do ensino de sociologia no ensino médio, como as competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) descritas no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), por exemplo.

A escolha por utilizar o RCGEM partiu da perspectiva de realizar uma abordagem didático-pedagógica em consonância com a realidade local dos alunos, estabelecendo direta relação com a pedagogia freireana (1996), que tem como uma das principais características trabalhar a partir do conhecimento sobre a realidade sociocultural dos educandos e sobre como eles a interpretam.

O artigo propõe um estudo a partir das relações entre a prática pedagógica e a pesquisa em Ciências Sociais e tem como objetivo identificar as potencialidades da abordagem didático-pedagógica dos temas direito à cidade, cidadania e movimentos sociais urbanos, de que maneira o desenvolvimento desses temas

reverberou entre os alunos e quais foram os desdobramentos conceituais surgidos durante o processo de aprendizagem.

Ao optar por essa linha de estudo, e considerando a experiência de estágio docente realizado no CAP, a metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, em que houve a técnica de análise documental do RCGEM e a seleção, a sistematização e a análise de conteúdo de comentários e de respostas dos alunos em algumas das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio. Foi realizada a construção de síntese das aulas, das atividades propostas e organização dos materiais em tabelas por temas discutidos, destacando as reflexões mais presentes.

A escolha da pesquisa qualitativa como metodologia aplicada no manuseio dos dados recolhidos e utilizados se deu pela sua natureza ao considerar as subjetividades inerentes aos indivíduos e aos fenômenos sociais perpassados por eles. Segundo Goldenberg (2004), os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social.

2. O PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO SOB A LUZ DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO PARA O ENSINO MÉDIO.

O Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM) é um documento-guia que, orientado sob pressupostos práticos e teóricos, oferece instrumentos de auxílio para o exercício da docência de acordo com as distintas áreas do conhecimento. O documento expõe, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificidades e especialidades das quatro grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Neste artigo vamos nos ater ao conjunto de conhecimentos que compõem a Formação Geral Básica (FGB) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA). A FGB compõe o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC e seus pressupostos iluminam a composição do RCGEM.

A FGB é a dimensão do RCGEM, em que os objetos do conhecimento aprofundam as teorizações e ampliam as compreensões no sentido da apropriação de valores indispensáveis para a continuidade e aprimoramento da vida humana no planeta, a partir das contextualizações territoriais e das

condições e potencialidades dos indivíduos e de suas subjetividades e intersubjetividades. (p. 91)

A Formação Geral Básica, assim como os currículos e as propostas pedagógicas presentes nas instituições de ensino, contribui para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos que incorporam as competências e habilidades das áreas do conhecimento presentes na formação básica do ensino médio. Tais preceitos se expressam no RCGEM através de uma perspectiva humanista, em que a educação é pensada através da ótica dos direitos humanos, da ciência e da cidadania.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enquanto área do conhecimento inserida nos pressupostos da Formação Geral Básica, é composta pelo conjunto de componentes curriculares que envolvem Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e tem suas competências e habilidades expressas na BNCC e no RCGEM, através de uma diversidade de categorias conceituais objetivadas na orientação do fazer docente, sendo elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. É a partir dessas categorias que se desenvolvem as temáticas e os conceitos específicos que compõem o currículo das CHSA, que foram utilizados como base para a criação do planejamento didático-pedagógico executado durante o estágio docente da disciplina de sociologia, em que empregamos o caráter interdisciplinar das CHSA e suas competências e habilidades como fundamentação e legitimação teórico-pedagógica das atividades desenvolvidas.

Durante a criação do planejamento didático-pedagógico utilizamos como embasamento inúmeras das 6 competências e das 58 habilidades específicas inerentes à área das CHSA, além de outros preceitos pedagógicos orientadores que estão descritos na BNCC e na RCGEM.

Para compor a análise do RCGEM e da sua relação dialógica com o desenvolvimento dos temas escolhidos e abordados durante a prática de estágio, selecionamos 8 habilidades inseridas em 3 competências específicas, que estão inseridas nas tabelas abaixo e que serão retomadas no tópico 5 deste artigo.

Tabela 1 - Competência e Habilidades BNCC e RS das CHSA

COMPETÊNCIA	HABILIDADES BNCC E RS
-------------	-----------------------

<p>Competência 1 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.</p>	<p>(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p> <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) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</p>
--	--

Fonte: Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (2021)

Tabela 2 - Competência e Habilidades BNCC e RS das CHSA

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES BNCC E RS
<p>Competência 2 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e em fontes de natureza científica.</p>	<p>(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p> <p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).</p> <p>(EM13CHSA110RS) Elaborar, compreender e desenvolver argumentações com sentido para a dignidade humana e a justiça social, a partir de diferentes concepções teóricas.</p>

Fonte: Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (2021)

Tabela 3 - Competência e Habilidades BNCC e RS das CHSA

COMPETÊNCIA	HABILIDADES CHSA
<p>Competência 3 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>(EM13CHS605) Analisar os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade; identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.</p> <p>(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e para construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.</p>

Fonte: Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (2021)

Apresentadas as competências e habilidades das CHSA que foram selecionadas ao estabelecer relação com os tópicos e temáticas propostas no estágio docente, passamos agora para as intersecções e aportes teóricos da sociologia urbana que nos auxiliaram na composição dos conteúdos e didáticas utilizadas durante o estágio e na estruturação deste artigo.

3. INTERSECÇÕES E APORTES TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA URBANA NA CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

As competências e habilidades descritas nas tabelas 1, 2 e 3 foram utilizadas em consonância com a pesquisa de autores e com conceitos que nos deram suporte para planejar e realizar a abordagem didático-pedagógica dos temas cidadania, movimentos sociais urbanos e direito à cidade. Ao iniciarmos a inserção dos temas durante o estágio, elaboramos um material introdutório em que apresentamos a evolução histórico-geográfica dos processos de urbanização e de industrialização no Brasil, quais foram as suas consequências e como isso se conecta com o nosso histórico de exclusão social, com a criação de territórios de

pobreza e com a negação e dificuldades de acesso ao direito à cidade e à cidadania. Partindo desse recorte, surge a possibilidade de pensar o direito à cidade, tal como conceituado por Henri Lefebvre (1968), por David Harvey (2008) e por outros autores que pensam a cidade e as sociedades urbanas.

Lefebvre, ao iniciar as reflexões sobre o direito à cidade, volta o seu olhar para as relações existentes entre os processos de industrialização e de urbanização, bem como para seus efeitos nas malhas desiguais do tecido urbano, e ao remanejamento da cidade e da vida social, deflagrando o que ele chama de crise na cidade. Como expõe o autor, esse remanejamento da cidade configurou-se explicitamente em Paris após a reforma urbanística promovida por Haussmann, que ficou caracterizada, segundo Lefebvre (1968), como uma estratégia de classe, uma vez que a burguesia francesa, depois das jornadas operárias de junho de 1848, se viu cercada pela classe operária que ocupava a cidade, extrapolando as potencialidades da vida urbana de Paris. A vida urbana, para Lefebvre, “pressupõe encontros, confrontos das diferenças, conhecimentos e reconhecimentos recíprocos (inclusive no confronto ideológico e político) dos modos de viver, dos 'padrões' que coexistem na cidade” (LEFEBVRE, 2008, p. 22). Essa vida urbana, que representava uma ameaça às classes dominantes, findou com o urbanismo segregador de Haussmann, que atuou contra esses padrões de coexistência que haviam se fixado na cidade e que, somados às lutas populares, inclinavam Paris para uma democracia urbana. O urbanismo de Haussmann atuou, portanto, contra a cidade, uma vez que anulou a constituição de uma vida urbana pautada no encontro e no convívio entre classes e grupos sociais distintos, ao expulsar o proletariado do centro urbano. É nesse contexto que a cidade e a produção do espaço urbano inerente a ela vão se encaminhar para uma subordinação à lógica capitalista, impulsionando um tipo de produção espacial pautado no valor de troca em detrimento do valor de uso. É também nesse contexto que aumenta o processo de suburbanização e que o direito à moradia aflora na consciência social (LEFEBVRE, 2008, p. 26)

David Harvey, 50 anos após a publicação de “direito à cidade”, incorporou novos conteúdos e perspectivas ao conceito apresentado por Lefebvre, trazendo elementos que nos auxiliam na compreensão do debate atual acerca do direito à cidade, bem como no entendimento da maneira pela qual a sua relação com o capitalismo incide sobre o urbanismo contemporâneo. Harvey situa o urbanismo

capitalista enquanto um processo ancorado no desenvolvimento capitalista das sociedades urbanas, visto que a urbanização contemporânea está diretamente relacionada com a globalização e à integração dos mercados financeiros que usam sua flexibilidade para financiar o desenvolvimento urbano por todo o mundo (HARVEY, 2008, p. 79). As mobilizações do capital internacional, que têm efeito nas transformações urbanas, vão ocorrer em prol de seus próprios interesses e repercutir nos mais diversos aspectos da vida urbana, que é atravessada por seus empreendimentos. Essas mobilizações do capital irão transformar e impulsionar a vida e a experiência urbana numa mercadoria e produzir áreas urbanas divididas. A exemplo disso, Harvey (2008) destaca que:

No desenvolvimento mundial, a cidade está se dividindo em diferentes partes separadas, com aparente formação de muitos “microestados”. Vizinhanças riquíssimas providas com todos os tipos de serviços, como escolas exclusivas, campos de golfe, quadra de tênis e patrulhamento privado da área em torno; área de medidores entrelaçados com instalação ilegal onde a água é disponível apenas em fontes públicas, sem sistema de saneamento, a eletricidade é pirateada por poucos privilegiados, as estradas se tornam lamaçal sempre que chove e onde as casas compartilhadas é a norma. (p. 80-81)

Essa divisão das áreas urbanas resulta de um conjunto de ações igualmente voltadas ao favorecimento e à reprodução da lógica capitalista de produção do espaço, e tem a especulação imobiliária como uma das principais ações responsáveis pela mercantilização do solo urbano e pela consequente segregação sócio-espacial da cidade. A especulação imobiliária vai atuar como dispositivo de regulação do valor atribuído ao solo e, por consequência, como instrumento de expulsão e de deslocamento das populações de baixa renda que residem em áreas de interesse do capital (geralmente centralizadas e com algum tipo de infraestrutura urbana), forçando a sua migração para áreas suburbanas (descentralizadas e com pouca ou nenhuma infraestrutura urbana). Segundo Harvey (2003), esse processo de deslocamento é caracterizado pelo que ele chama de acumulação por despossessão, e encontra-se no cerne da urbanização sob o capitalismo. A especulação imobiliária, portanto, serve como mais um dos instrumentos utilizados por setores específicos do capital para remanejar e organizar os seus recursos dentro do contexto urbano. Segundo Ermínia Maricato (1985):

[...]são os proprietários de terra, empresários da construção civil, promotores imobiliários e o capital financeiro imobiliário os poderosos agentes que detêm a força de controlar desde orçamentos municipais,

localizações dos investimentos urbanos, legislações de uso e ocupação do solo, política habitacional, e grande parte das políticas de transporte, saneamento, energia, etc. (p. 407)

A especulação imobiliária também está diretamente relacionada com a gentrificação¹ do espaço urbano, que privilegia as classes médias e altas e o aburguesamento dos espaços em detrimento das camadas mais pobres, que além de serem segregadas e expulsas de seus territórios em função da especulação, acabam sendo excluídas do fluxo de capitais e dos investimentos, que se restringem às áreas gentrificadas. Sob estas condições, ideais de identidade urbana, cidadania e pertencimento – já ameaçados pela propagação do mal-estar da ética neoliberal – tornam-se mais difíceis de se sustentar (HARVEY, 2008, p. 82). Nesse sentido, faz-se necessário subverter o direito à cidade como ele está constituído agora, restrito à pequena elite política e econômica, exercendo maior controle democrático sobre a produção e a utilização do excedente e adotando o direito à cidade como lema operacional e como ideal político (HARVEY, 2008, p. 88), impulsionando a conscientização sobre um direito à cidade alinhado aos princípios democráticos e de cidadania. A cidadania prevê o direito, não apenas à terra, mas à cidade, com seu modo de vida, com seus melhoramentos, com suas oportunidades de emprego, de lazer e de organização política (MARICATO, 1985, p. 408).

A cidadania, tal qual o seu conceito, vai ser explorada por inúmeros autores e estabelecer importante relação com as lutas pelo reconhecimento de direitos, dentre eles, o direito à cidade e ao fortalecimento da consciência democrática, para que os sujeitos se reconheçam enquanto cidadãos dotados destes direitos.

Para Milton Santos (1996, 1997), a concepção de cidadania é atravessada pelos aspectos de raça e de privilégio, e passa pela compreensão de que a classe média brasileira, ao estruturar-se histórica e socialmente sobre privilégios, não se preocupa com direitos, e isso reverbera como empecilho para que a dimensão dos direitos contemple os demais brasileiros. Segundo Milton Santos (1996, 1997), há os

¹ O termo gentrificação é a versão traduzida ao português de *gentrification* (de *gentry*, “pequena nobreza”), conceito criado pela socióloga britânica Ruth Glass (1912-1990), em *London: Aspects of change* (1964), para descrever e analisar transformações observadas em diversos bairros operários em Londres. Desde seu surgimento, a palavra tem sido amplamente utilizada em estudos e debates sobre desigualdade e segregação urbana, assim como nos estudos sobre patrimônio, nos mais diferentes domínios: Sociologia, Antropologia, Geografia e Arquitetura, além de Planejamento e Gestão Urbana, Economia e Estudos Urbanos em geral. ALCÂNTARA, Maurício Fernandes de. 2018. “Gentrificação”. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/gentrificacao>. Acesso em: 02/07/2022

que não querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são todos os demais, a começar pelos negros, que não são cidadãos. É a partir dessa ideia de não-cidadania que o autor enumera as *cidadanias mutiladas* em inúmeros aspectos, sendo elas as cidadanias mutiladas no trabalho, tanto através da negação de oportunidades quanto das diferenças na remuneração; cidadanias mutiladas nos aspectos da localização, moradia e circulação, implicando no direito de ir e vir; cidadanias mutiladas no acesso à saúde e à educação. Para Santos, a dimensão de cidadania, quando alcançada, é representada pelo exercício de direitos, pela ciência de que temos direito e pela capacidade de reivindicarmos o pleno exercício desses direitos. Segundo Marshall (1967), os elementos que constituíram historicamente a noção de cidadania surgiram seguindo uma ordem cronológica ao longo dos séculos, sendo os direitos civis no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. A apropriação desses direitos foram, historicamente, variando de acordo com as particularidades de cada país. No caso do Brasil, José Murilo de Carvalho (2002) avalia que:

A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. (p. 219 e 220).

Evelina Dagnino, ao explorar o conceito de cidadania, o relaciona diretamente com os movimentos sociais urbanos, que se caracterizam pela luta ao acesso à cidade, por movimentos de mulheres, de negros, de homossexuais, ecológicos, etc. A autora destaca que a organização desses movimentos sociais, aliados às lutas pelo direito à igualdade e à diferença, constitui base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania (DAGNINO, 1994).

Na década de 1980, os movimentos sociais urbanos existentes no Brasil formaram o Fórum Nacional de Reforma Urbana (FNRU) e o Movimento Nacional de Reforma Urbana (MNRU). Esses movimentos, objetivados na modificação do processo de produção e da construção das cidades e na legitimação das pautas das lutas urbanas e do direito à cidade, protagonizaram, durante a Constituição de 1988, a inserção de dois artigos constitucionais sobre política urbana, que deram base

para a posterior implantação da lei que instituiu o Estatuto da Cidade, no ano de 2001.

Para todos os efeitos, esta Lei, denominada Estatuto da Cidade, estabelece normas de ordem pública e de interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental (BRASIL, 2001). A instituição desta lei configura, sem dúvidas, um grande avanço em prol da criação e da aplicação de políticas urbanas que façam valer o direito à cidade e a difusão dos ideais de democracia e de participação política, mas isso não é o suficiente. Há de se considerar a dimensão cultural enquanto elemento importante na assimilação de uma transformação social alinhada aos preceitos democráticos. Segundo Dagnino et al (1998), a construção da cidadania aponta para a construção e difusão de uma cultura democrática.

A pretensa mudança estrutural da sociedade brasileira após o processo de redemocratização requer uma resposta aos anseios de mudança que partiram da sociedade, daqueles que lutaram pela abertura do regime e dos que acreditaram e acreditam nos valores democráticos enquanto meios para dissolver as desigualdades e construir um novo futuro, e é segundo essa perspectiva que se fez e se faz cada vez mais necessária a introdução e a ampliação de uma educação que dê conta de responder às inquietações e às emergências advindas da volta da democracia e de suas projeções enquanto meio de transformação social. O reencontro com a democracia e com um projeto de construção de país que leve em consideração as demandas das classes populares, dos movimentos sociais, das suas diversidades étnico-culturais e pluralidades regionais, que tenha a educação como grande princípio norteador e instrumento de desenvolvimento dos sujeitos e do seu despertar para a cidadania, representa, também, um reencontro com a pedagogia freireana, que foi atacada e condenada durante a ditadura militar pelos integrantes do regime e por uma parcela conservadora da sociedade brasileira que abominava o trabalho desenvolvido por Paulo Freire.

Freire propôs uma prática pedagógica alinhada e comprometida com a emancipação da sociedade brasileira e com desenvolvimento das classes populares, tendo a educação libertadora como base para esse processo emancipatório e dispositivo para transformação social dos indivíduos e de suas realidades. As pedagogias freireanas irão pensar a educação como prática de liberdade, em que os indivíduos, sobretudo os oriundos das classes populares, possam ser protagonistas

da sua história e de sua transformação, que tenham consciência de si, da sua condição enquanto oprimidos e da possibilidade de reivindicar a sua cidadania.

Segundo Ernani Maria Fiori no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido* (1996).

Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (p. 7).

O prefácio de Fiori explicita a ideia de uma tomada da consciência, que é defendida por Freire como um caminho a ser trilhado para alcançar um estado de liberdade que reverbere numa revolução cultural. Para Freire:

A “revolução cultural” toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos fazeres dos homens, como campo de sua ação formadora. A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu fundamental instrumento. Como a entendemos, a “revolução cultural” é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir. (p. 97 e 98)

Essa revolução cultural é, ao mesmo tempo, proponente e resultante de uma tomada de consciência, que, atravessada por uma educação popular e libertadora, viabiliza a conscientização social e a mobilização dos indivíduos em prol do seu desenvolvimento, de sua emancipação cidadã e do reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos numa sociedade democrática, impulsionando a participação como instrumento e como estratégia para construção de uma nova cidadania. Passadas três décadas da redemocratização brasileira, os esforços para o fortalecimento da democracia e da assimilação do Estado de direito como promotor e garantidor da cidadania perpassam pela necessidade de “incorporar características da sociedade contemporânea, como o papel das subjetividades, à emergência de sujeitos sociais de novo tipo e de direitos de novo tipo” (DAGNINO, 1994)

Depois da análise das autoras e dos autores e de suas respectivas contribuições para as temáticas que propomos investigar neste artigo, passamos

agora para o próximo ponto, onde discorreremos sobre o estágio docente realizado com os alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRGS.

4. CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA DOCENTE

A prática do estágio docente foi realizada em 2021 na disciplina de Sociologia do Colégio de Aplicação da UFRGS, com 41 alunos de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, sendo 19 do gênero feminino e 22 do gênero masculino. Foram desenvolvidas seis aulas em que eu e minhas colegas², separados em duas duplas, realizamos a abordagem das temáticas direito à cidade, cidadania, ações coletivas e movimentos sociais urbanos, tendo em vista mediar o conhecimento dos educandos acerca da realidade social brasileira a partir dos processos de industrialização e de urbanização, dando base para reflexões de cunho sociológico, estimulando o pensamento crítico e o desenvolvimento da noção de si enquanto sujeitos dentro do contexto urbano.

No decorrer do estágio e da preparação do planejamento didático-pedagógico, contamos com a mediação da professora de Sociologia do Colégio de Aplicação, com quem tivemos alguns encontros online que nos possibilitaram compreender a rotina, o funcionamento e as metodologias de ensino utilizadas por ela, assim como conhecer o perfil dos alunos. É importante destacar que o estágio foi realizado no contexto da pandemia de covid-19, em que eu, meus colegas, professores e alunos estávamos condicionados ao isolamento social e ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), realizando atividades síncronas e assíncronas. Em função da pandemia, nós, estagiários, vimos toda a estrutura organizacional da escola e da faculdade ser remanejada para ambientes virtuais, o que nos levou a realizar adaptações metodológicas das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas durante o período.

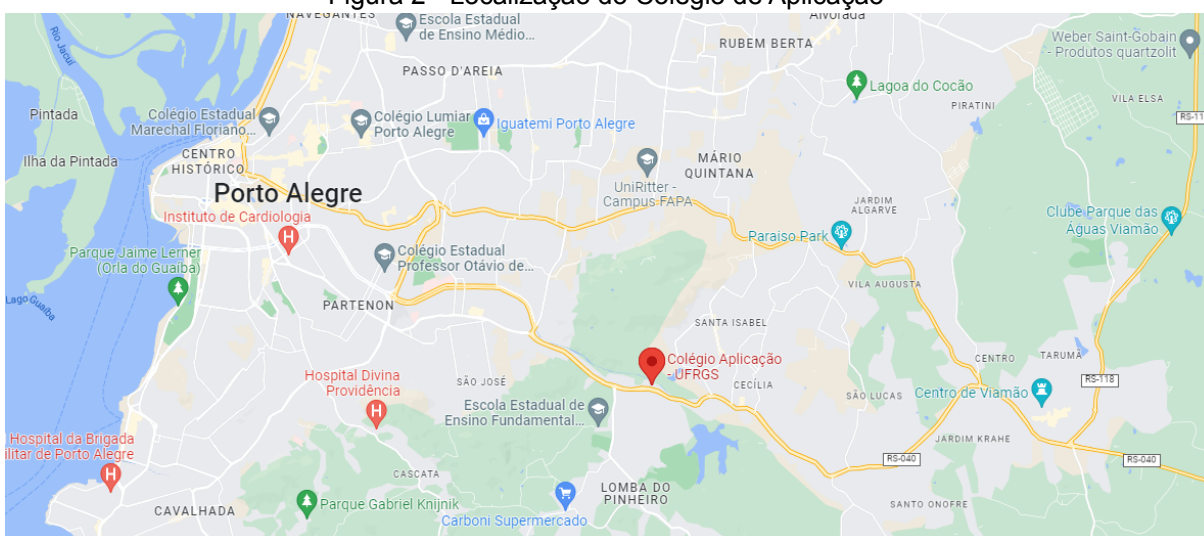
² Ana Julia Guilherme, Gabrielle Oliveira de Araújo e Paquiza Ausquia Rondon.

Figura 1 - Fachada do Colégio de Aplicação



Fonte: Zero Hora, 2020.

Figura 2 - Localização do Colégio de Aplicação



Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Os desafios de abordar os temas pretendidos em cerca de mais ou menos 50 minutos de aula somaram-se às dificuldades e às limitações que surgiram por conta da pandemia, levando-nos a diversificar os instrumentos utilizados na produção de conteúdos e de atividades.

A nossa prática docente foi realizada de modo síncrono e assíncrono; elaboramos alguns materiais e atividades de maneira assíncrona e, posteriormente, realizamos encontros síncronos para debater sobre os conteúdos dos materiais disponibilizados. Ao considerarmos as principais temáticas e propostas ancoradas no currículo do ensino de sociologia no ensino médio a partir do RCGEM e da

BNCC, realizamos uma abordagem didática centrada nas competências e nas habilidades das CHSA destacadas nas tabelas 1, 2 e 3 deste artigo e em alguns conceitos estruturantes, como poder, espaço e tempo, formando interseccionalidades com os temas que escolhemos para trabalhar.

A abordagem dos temas direito à cidade, cidadania e movimentos sociais, sob o âmbito da sociologia no ensino médio, envolve a integração de assuntos e de subtemas transversais que compõem as principais temáticas relacionadas à discussão sobre as questões urbanas, tais como: o processo de urbanização, as relações entre as ações coletivas e os movimentos sociais, as dimensões da territorialização da pobreza e de segregação socioespacial e as especificidades acerca das ocupações urbanas e da noção de direito à moradia, por exemplo. A importância de trabalhar essas temáticas com os alunos do ensino médio, mais especificamente com os alunos do terceiro ano, se deu a partir da compreensão de que eles se encontravam em um momento de maior autonomia dentro do contexto estudantil e pessoal. Nesse sentido, a ideia que propomos inicialmente foi de que houvesse uma contribuição mútua entre nós e os alunos em relação à elaboração dos conteúdos e atividades, levando em consideração a exposição dos temas escolhidos, o diálogo sobre os temas e sobre as experiências dos alunos enquanto jovens vivendo num contexto urbano, formando interseccionalidades entre essas vivências e as temáticas escolhidas, tal qual nos encaminha a pedagogia de Paulo Freire (1996), ao propor discutirmos com os alunos sobre suas realidades, relacionando-as com os os conteúdos ensinados.

5. DIREITO À CIDADE, CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.

Nossa prática teve como objetivo central explorar os desdobramentos das temáticas escolhidas junto aos alunos, promovendo o despertar crítico necessário e pertinente à construção da cidadania e da compreensão deles enquanto sujeitos sociais inseridos em determinada realidade. Os trabalhos foram executados pensando em aproximar os educandos das reflexões sociológicas, estabelecendo uma conexão entre os conceitos da Sociologia Urbana e as estruturas socioterritoriais perpassadas por eles na cidade.

5.1 AULA “PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS”

Nessa aula introduzimos questões centrais acerca do processo de urbanização no Brasil, e de como esse processo incidiu sobre a segregação socioespacial e na territorialização da pobreza. Para esta aula, nós disponibilizamos um texto de apoio e uma aula gravada, na qual apresentamos um powerpoint com as principais informações e conceitos inseridos no texto de apoio. Como atividade, escolhemos questões retiradas de edições anteriores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de vestibulares, relacionadas aos conteúdos compartilhados com os alunos, tendo em vista a ambientação deles com esses tipos de questões e o preparo para o ingresso na universidade.

A produção do material desta aula dialoga em parte com as competências e habilidades das CHSA descritas na tabela 1, em que nos compete “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder”, tal como “analisar e caracterizar as dinâmicas das populações das mercadorias e do capital, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, etc” e “analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico” (RCGEM, 2021).

5.2 AULA “AÇÕES COLETIVAS E MOVIMENTOS SOCIAIS”

Foi realizada a introdução sobre os movimentos sociais e ações coletivas. Os alunos tiveram que ler um capítulo do livro didático *sociologia em movimento* e responder algumas questões sobre o assunto. Uma das perguntas realizadas foi: Como você entende ou percebe as ações coletivas e movimentos sociais na atualidade? (sua visão, independente do livro). Ao todo, 22 alunos realizaram a atividade e pode-se observar que a maioria dos alunos que participaram da atividade se engajaram na construção das respostas e foram ao encontro da proposta da atividade, apresentando argumentos e ideias que contribuíram para identificarmos as suas percepções sobre as ações coletivas e movimentos sociais. Com base em boa

parte das respostas, se pôde perceber e organizar os comentários em diferentes categorias, conforme a tabela abaixo.

Tabela 4 - Reflexões oriundas da aula “Ações coletivas e Movimentos Sociais”

Categorias	Comentários dos alunos
Reconhecimento dos movimentos sociais como movimentos de reivindicação de direitos	<p>É através dos movimentos sociais que se reivindica a inserção das pessoas numa sociedade de direitos.</p> <p>Lutar por seus direitos é o mínimo que se pode exigir do Estado.</p>
Inserção dos movimentos sociais nas redes sociais	<p>Maior atuação dos movimentos sociais e das ações coletivas nas redes sociais.</p> <p>Os movimentos sociais e ações coletivas, ao agregarem as pautas da representatividade nas redes sociais, contribuem no combate à estigmatização das minorias.</p>
Desinformação/difamação dos movimentos sociais nas redes sociais	<p>Há distorção e desinformação dos reais propósitos de determinados movimentos sociais na internet.</p> <p>As fake news desqualificam os debates e a imagem dos movimentos sociais.</p>
Identitarismo	<p>Os indivíduos têm necessidades distintas que variam de acordo com a sua realidade, e tais necessidades precisam ser representadas e atendidas, sendo os movimentos sociais representantes dessas necessidades.</p> <p>Os movimentos estudantis, sindicais, LGBTQIA+, antirracistas, anticapacitistas, por terra, por moradia e por respeito à identidade são movimentos essenciais na luta contra a opressão.</p> <p>A perspectiva de classe não pode ficar alheia aos movimentos sociais e às ações coletivas, sobretudo nos movimentos em prol de pautas identitárias</p>
Relação dos movimentos sociais com a democracia	<p>Para a manutenção da democracia, a existência de organizações externas ao governo servem como uma forma de fiscalização e exigência de direitos que são privados às minorias.</p> <p>As ações coletivas e movimentos sociais são de extrema importância para a formação de uma sociedade democrática, tendo em vista as lutas por garantia e ampliação de direitos.</p>
Relação dos movimentos sociais com o Estado	<p>Movimentos sociais e ações coletivas servem como ferramentas de intervenção no Estado.</p>

	A presença e atuação das ações coletivas e movimentos sociais são indispensáveis num Estado mal administrado e que não cumpre suas obrigações com o povo.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

É importante destacar que algumas das respostas dos alunos partem das suas percepções acerca da propagação midiática das ações coletivas e dos movimentos sociais que são expostas através redes sociais, refletindo o peso que as redes sociais têm enquanto canal de comunicação com as juventudes, de formar opinião e de difundir informação sobre as suas ações. A constatação dessa inserção nas redes sociais é acompanhada da noção de que os movimentos sociais e ações coletivas se relacionam com pautas identitárias e de representatividade. Soma-se a isso também a percepção de que há a deturpação do caráter dos movimentos sociais e das ações coletivas que ocorrem nas redes através da propagação de fake news por parte de grupos que se opõem aos propósitos dos movimentos.

5.3 AULA “AÇÕES COLETIVAS E MOVIMENTOS SOCIAIS DE LUTA POR MORADIA”.

Escolhemos como conteúdo principal desta aula o relato de experiência da Ocupação Lanceiros Negros, no Centro de Porto Alegre, desde sua formação em 2015, até o seu despejo violento por parte do Estado em 2017. O objetivo da aula foi exemplificar e problematizar as ações coletivas e movimentos de luta por moradia a partir do relato de experiência. Os alunos tiveram que realizar a leitura de um artigo³ sobre a ocupação e posteriormente pesquisar e selecionar materiais jornalísticos sobre processos de ocupação, despejo e movimentos sociais urbanos no Rio Grande do Sul ou no Brasil. A proposta de execução desta aula e da aula descrita no subtópico 5.6 se fundamenta no RCGEM, que propõe a comparação, a avaliação dos processos de ocupação do espaço e a identificação do papel de diferentes agentes sociais (RCGEM, 2021).

³ SANCHES, N. D. ; SOARES, P. R. R. . Os Conflitos Territoriais Urbanos e a judicialização da Política Habitacional: Reflexões a partir do despejo da Ocupação Lanceiros Negros - Porto Alegre, Brasil. In: Seminário latinoamericano 'Teoría y política sobre asentamientos populares', 2018, Buenos Aires. Actas y comunicaciones UNGS. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2018. v. 1. p. 346-362.

5.4 AULA “O DIREITO À CIDADE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS NO BRASIL”.

Nessa aula, os alunos tiveram à disposição um material sobre o conceito de direito à cidade e suas principais características. Além desse material, foram disponibilizados vídeos curtos da web série “Novos Olhares sobre o Direito à Cidade”, realizada pelo Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico (IBDU). Tendo como base esse material, os alunos tiveram que refletir sobre o direito à cidade e responder à seguinte pergunta: O que é o direito à cidade para você e como podemos pensá-lo na nossa realidade? Alguns dos comentários foram destacados na tabela 5 e compõem, de modo geral, os principais argumentos levantados pelos alunos.

Tabela 5 - Comentários oriundos da aula “O Direito à Cidade e os Movimentos Sociais Urbanos no Brasil”

Comentário 1	Ter direito à cidade é ter a liberdade de representação e construção de um espaço para o desenvolvimento social , expor sua cultura e relações sociais. Na prática da humanidade isso não ocorre a pessoas de minoria social, como: pessoas negras, pessoas com deficiência, mulheres, LGBTQA+ e indígenas .
Comentário 2	O direito à cidade pode ser entendido como o acesso a tudo que o ambiente urbano proporciona (ou ao menos deveria). Garantir moradia digna com saneamento básico, emprego, transporte público, acesso a postos de saúde e escolas são exemplos básicos disso. Poder andar na rua sem medo de violência (civil ou policial) também é um exemplo de direito à cidade. É óbvio que, na prática, ele não é para todos: Grupos de maior vulnerabilidade social, mulheres, negros, LGBTQ+, têm esses direitos negados em diferentes aspectos . Dois exemplos disso que vi recentemente foi uma pessoa da periferia não conseguir emprego no centro por não poder pagar a passagem de ônibus, e também uma mulher ser abusada por um brigadiano em uma praça ao ser "revistada" por ele.
Comentário 3	Direito à cidade é o poder que um cidadão deve ter por fazer parte da construção social de um espaço. Ter a liberdade de ser quem é e fazer parte da mudança coletiva desse lugar é o mínimo que este indivíduo tem, ou pelo menos deveria ter. Apesar desse direito aparentar ser liberdade básica que todo o ser humano que faça parte dessa cidade deveria ter, ainda é comum evidenciar os vários casos de indivíduos que têm isso negado pela sociedade, e esse, que deveria ser um direito de todos, se torna uma regalia de uma pequena parcela dos habitantes desse lugar . Normalmente ocorre com pessoas que não fazem parte de um determinado padrão social construído há séculos atrás e perpetuado até os dias de hoje. Por isso, negros, mulheres, membros da comunidade LGBTQIA+ e pessoas com alguma deficiência física ou mental são as mais afetadas atualmente . Porém, infelizmente, mesmo que você cumpra todos esses requisitos de aparência e personalidade que a sociedade exige, para você ser reconhecido como um cidadão , há muitos jeitos de você se deparar com a situação de desvantagem na cidade. Uma uma pessoa gorda por exemplo, que vai a um aeroporto e quando entra no avião não encontra assento seguro, ou mesmo quando você

	nasce desafortunado e a intenção dos habitantes da cidade é que você mantenha esse padrão de vida por muito e contribua para que apenas uma fração da população tenha de fato esse direito por inteiro concebido a si mesmo. Logo é de grande dimensão o valor que têm as constantes lutas e protestos em busca de uma cidade mais igualitária e que preze pelo respeito à diversidade e mantenha sempre a garantia do direito à cidade por inteiro a todos e a todas que fazem parte dela.
Comentário 4	O direito à cidade engloba uma série de liberdades, que podem ser exercidas por qualquer indivíduo que frequenta o espaço urbano. Essas liberdades garantem o livre arbítrio do cidadão, de modo que qualquer pessoa tenha a possibilidade de modificar e participar da formação da cidade. No entanto, a prática em si do direito à cidade, principalmente no contexto brasileiro, se foca somente em algumas práticas e culturas, tornando-se praticamente um privilegio a certos indivíduos. Deste modo, ao invés de termos um espaço urbano diversificado e igualitário, se cria uma sociedade onde apenas alguns grupos específicos têm a possibilidade de se expressarem e desenvolverem sua marca na cidade.
Comentário 5	O direito à cidade é um direito básico de todo indivíduo; o direito de ocupar, existir, circular na cidade sem que medos e receios o privem desse direito. É o reconhecimento de que a cidade é de todos e para todos. Por esse motivo, se opõe à privatização de espaços públicos, mas vai para além disso, já que atende aspectos da estrutura social do meio urbano. Na nossa sociedade atual, esse direito é violado em muitas situações. Por exemplo, mulheres, negros, LGBTQIA+ têm o direito violado a partir do momento que não podem circular livremente pela cidade por medo da violência civil e policial. Não podem ter a liberdade de expressar quem são, nem de vestirem o que quiserem, nem de ocupar o espaço que querem ocupar. Isso atende a um âmbito social, uma necessária mudança comportamental, e é por esse motivo que o direito à cidade se torna uma "força mobilizadora".
Comentário 6	Entende-se, dessa forma, não somente uma reivindicação por mais espaços públicos, tarifa zero do transporte público ou melhor pavimentação das ruas, mas uma mudança intrínseca no sistema que controla o meio urbano excludente , esse mesmo que transforma espaços e cidadãos em mercadoria para a especulação e para o próprio capitalismo. Para que haja a compreensão do direito à cidade, é necessário o entendimento de que essa não pode de forma alguma ser uma luta individual ou resumida a determinado período de anos, pois aqui tratamos de direitos coletivos e, ao que se espera, duradouros.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

É interessante observar que boa parte dos alunos situaram o direito à cidade enquanto um direito básico que fica restrito a quem tem privilégios, sendo as mulheres, negros, indígenas, deficientes, gordos, pobres e LGBTQIA+ os grupos que têm o acesso a esse direito negado ou dificultado. Ao realizarem os comentários, alguns dos alunos expuseram algumas das vezes em que presenciaram a violação do direito à cidade. Entre as situações descritas, aparecem casos de racismo, preconceito de classe e violência policial contra mulher, por exemplo.

Ao considerarmos as situações de violência citadas pelos alunos, podemos refletir sobre como o preconceito de classe e de discriminação racial se explicita na sociedade e sobre como essas mazelas se inserem na constituição socioespacial das cidades brasileiras, que são marcadas historicamente pela segregação sócio-territorial da população negra e periférica, por exemplo, impedindo o acesso pleno do direito à cidade por parte dessa população.

Ao escrever sobre as terras e territórios negros no Brasil, Ilke Boaventura Leite (1990) disserta sobre a questão da territorialidade negra em Porto Alegre. Segundo ela:

Na área urbana, desde o séc. XIX, os descendentes de africanos, recém saídos da condição de escravos, pressionaram a sua permanência inicialmente nas áreas centrais, seja como habitantes de cortiços, favelas, morros, porque sua fonte de sobrevivência continuou sendo na economia informal: nos serviços domésticos, no comércio ambulante, como pintores, pedreiros, carregadores, etc. Conforme nos lembra ROLNIK, sua concentração na periferia se deu mais tarde: “as grandes operações de renovação urbana retiraram os guetos ou remanescentes de quilombos da cidade para limpá-la e modernizá-la. (p. 43 e 44)

Esse processo descrito por Ilke ocorreu em outras inúmeras cidades brasileiras e, sob efeitos de um urbanismo excludente, impulsionou a criação de periferias compostas por vilas e favelas habitadas massivamente pela população negra, que foi sendo cada vez mais expulsa das áreas centrais das cidades, dificultando o seu acesso a infraestruturas urbanas básicas, a trabalho, a lazer, etc.

Nos comentários, a noção de direito à cidade apareceu bastante como um direito de exercer a liberdade de ser e de se desenvolver dentro do contexto urbano, num espaço em que haja infraestrutura urbana adequada, e o reconhecimento das pessoas - sobretudo dos grupos à margem do direito à cidade - como cidadãos de direitos capazes de exercer a cidadania de modo integral.

5.5 AULA “DIREITO À CIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS NO BRASIL O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TETO”.

Foi disponibilizado um texto compilado com informações sobre a formação dos movimentos sociais urbanos e do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) no Brasil e em Porto Alegre. Depois de ler o texto, os alunos tiveram que assistir a um vídeo sobre a Ocupação Povo Sem Medo, também situada em Porto Alegre, e responder às seguintes perguntas: De que forma as ações do Movimento

dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) contribuem para a garantia do direito à cidade pela população? Além da luta pela moradia, quais as outras formas de acesso à cidade que o Movimento promove a partir de suas ações? Qual população é a maior beneficiada por essas ações? Qual a relação da atuação do MTST com o Estado? A aula em questão tem relação com uma das habilidades e competências das CHSA, a qual prevê a identificação, a análise e a discussão das circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais, avaliando criticamente seu significado histórico (RCGEM, 2021).

5.6 AULA “MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS, OCUPAÇÕES E DIREITO À MORADIA”.

Disponibilizamos o documentário “Por um sonho urbano”, que mostra o cotidiano da Ocupação Saraí, no centro de Porto Alegre. Os alunos tiveram que assistir o documentário e depois escrever duas páginas, em dupla, sobre ele, relacionando-o com os conteúdos compartilhados e trabalhados nas aulas anteriores sobre o processo de urbanização, ações coletivas e movimentos sociais urbanos. O objetivo de propor a atividade em dupla foi promover o debate entre os alunos sobre as atividades trabalhadas ao longo das aulas e sobre o documentário. A atividade realizada, assim como as desenvolvidas nas outras aulas, conversam diretamente com as habilidades das CHSA descritas na tabela 3, que compreendem a análise dos princípios da Declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, a identificação dos progressos e dos entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e a promoção de ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. A partir da atividade desenvolvida nesta aula, foram selecionados 4 fragmentos dos textos produzidos pelas duplas, dispostos na tabela abaixo.

Tabela 6 - Comentários oriundos da aula “Ações Coletivas e Movimentos Sociais de luta por moradia”

Fragmento 1	Ao longo do trimestre, os estudos remotos foram direcionados ao tema de movimentos sociais. Movimentos sociais são: ações coletivas organizadas na sociedade civil que visam mudar ou manter uma determinada ordem social. É um sujeito coletivo que questiona as relações de poder e, por isso, disputa com a sociedade política a agenda política, a condução das definições e
--------------------	---

	<p>situações sociais. Dentro deles, há o movimento de luta pela moradia: tivemos contato com diversas notícias mostrando a triste realidade das pessoas que estão dentro do espaço urbano lutando por moradia. A formação do espaço urbano (urbanização) não foi planejada, e por isso criaram-se grandes problemas que podem ser vistos ao analisar as cidades. Há pessoas que, por diversas razões, não têm condição de adquirir um imóvel e, muitas vezes, não têm com quem contar. Essas pessoas acabam se reunindo e formando as ocupações em espaços abandonados, porém com instabilidade, pois a qualquer momento podem ser despejadas à força.</p>
Fragmento 2	<p>Torna-se necessário salientar a importância de documentários que apresentam o cotidiano destas pessoas e que nos levam a conhecê-las. Saber quem elas são e por que optaram por ocupações, além de conscientizar a população sobre a importância de não tratar ocupantes de forma discriminatória, também é o pontapé para que o número de pessoas que apoiam e lutam junto aos movimentos ocupacionais aumentem, na tentativa de fazer com que o aparato do Estado funcione, com abrigos e serviços que garantam aos ocupantes seus direitos básicos, devolvendo a eles sua dignidade.</p>
Fragmento 3	<p>A razão para ocupar é bastante simples: as pessoas precisam de um lugar para morar. O local estava inativo e sem uso, fisicamente abandonado, e sua posse por parte de uma empresa de imóveis era irregular. Então foi criado o movimento dessa ocupação, para que assim o problema de moradia pudesse começar a ser resolvido, ao mesmo tempo em que o grupo lutava para corrigir a situação “injusta” do prédio (injusta pois ele deveria ter uma função e não ficar ali abandonado enquanto as pessoas vivem na rua)</p>
Fragmento 4	<p>Nas ocupações, as famílias e seus apoiadores vivem coletivamente, em comunidade. Cada um tem uma função designada específica, a qual pode ser intercalada entre ou substituída por outros indivíduos presentes na ocupação: cozinha, limpeza, ama-seca (babá), reformas, etc. Dessa forma, ao contrário do que muitos pensam, esses movimentos são organizados, em sua maioria, e contra o uso de drogas e bebidas nos recintos ocupados, embora haja dias de exceção que permitem o uso de álcool ou narcóticos por lazer. O cotidiano das famílias que vivem nestas ocupações é, embora muitas vezes difícil, igual ao de qualquer um: elas saem para trabalhar, estudar, passear e voltam para casa para comer e dormir num lugar aconchegante, limpo e quente no que for possível. Mas existe um grande preconceito, já que as pessoas que olham de fora pensam serem apenas vagabundos e badernistas, uma visão muito errônea por parte delas. Isso é mais um dos assuntos que os movimentos tentam esclarecer e desmitificar, para assim ganhar cada vez mais visibilidade e relevância, proporcionando cada vez mais força a essas famílias.</p>

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

De acordo com os fragmentos selecionados, pode-se observar que houve um bom envolvimento por parte dos alunos ao redigirem o texto, destacando pontos importantes sobre o documentário e a sua relação com os temas trabalhados nas aulas anteriores. Os fragmentos, assim como os textos, demonstram a sensibilização dos alunos em relação ao tema da falta de moradia e das injustiças daqueles que reivindicam o direito de ocupar, tal como em relação à estigmatização sofrida por esses grupos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das competências e habilidades presentes no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, pela qual se buscou identificar de que modo a presença das habilidades e competências influenciam e se associam às atividades propostas no decorrer da prática de estágio docente realizado com os alunos do terceiro ano do ensino médio na disciplina de Sociologia do Colégio de Aplicação da UFRGS, que teve como tema central as abordagens sobre direito à cidade, cidadania e movimentos sociais urbanos, demonstra que as competências e habilidades são importantes instrumentos de referência que contribuem com o trabalho docente nas práticas de planejamento didático-pedagógicos. No contexto analisado, as competências e habilidades destacadas nas tabelas 1, 2 e 3, expostas no capítulo 1, foram pertinentes no planejamento e na realização do estágio. Da mesma maneira, conforme demonstrado no capítulo 3, as autoras e os autores que tratam das temáticas, tais como Henri Lefebvre, David Harvey, Evelina Dagnino e Milton Santos, por exemplo, ofereceram aportes teóricos relevantes para o planejamento e para a execução de práticas docentes. Se, de um lado, o RCGEM viabiliza e orienta os temas a serem abordados em aula, por outro, a nossa análise revela que a articulação dos referenciais presentes na RCGEM com esses autores e autoras enriquece as abordagens e amplia os debates, sobretudo aqueles relacionados às questões urbanas e à cidadania dentro da sala de aula.

A realização do estágio docente exposto neste artigo ocorreu de uma maneira excepcional, em função da pandemia. Abordamos a proposta didático-pedagógica descrita nos capítulos anteriores e ficamos imaginando como teria sido a prática de estágio num contexto não-pandêmico, onde pudéssemos conhecer os alunos e dar aula presencialmente. De modo geral, mesmo nessa situação adversa, conseguimos dar conta de entregar um material didático fundamentado nos moldes previstos pela instituição de ensino na qual realizamos o estágio, considerando o trabalho já executado pela professora de Sociologia da instituição e sob os preceitos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio.

Os alunos do estágio conseguiram participar de maneira satisfatória, tanto dos encontros síncronos, em que conseguimos dialogar com alguns deles sobre os

conteúdos das aulas, como na realização de todas as atividades que lhes foram propostas.

Percebeu-se que trabalhar com as temáticas escolhidas, sobretudo com os materiais sobre as ocupações e movimentos sociais de luta por moradia, sensibilizou muitos dos alunos, que, ao ter contato com materiais que relatam situações adversas vividas por pessoas que lutam por moradia, demonstraram empatia pela causa e maior interesse na apreensão dos conteúdos sobre ações coletivas, movimentos sociais, direito e cidadania.

Ao trabalharmos com o direito à cidade foi possível observar que os alunos se identificaram com o conceito. Ao considerar os relatos deles nas atividades da aula sobre “O Direito à Cidade e os Movimentos Sociais Urbanos no Brasil”, foi possível perceber que, mesmo que com respostas distintas, as noções de privilégio e de identitarismo apareceram de maneira contundente, permitindo reconhecer esses tópicos como alguns desdobramentos conceituais que poderiam ser melhor trabalhados caso dispuséssemos de mais tempo de aula, visto que a nova reforma do ensino médio suprimiu as aulas de Sociologia para apenas um período semanal.

Se as CHSA tivessem mais tempo no currículo da educação básica, os temas abordados em aula e discutidos neste trabalho poderiam ser articulados com conteúdos ainda mais próximos das realidades estudantis, tais como juventudes e condição juvenil, assunto de interesse das ciências humanas e estreitamente relacionado com a ocupação dos espaços urbanos, com as redes sociais e com a cidadania.

A escolha por utilizar o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, assim como disponibilizar materiais sobre as ocupações de Porto Alegre, partiu da perspectiva de realizar uma abordagem didático-pedagógica em consonância com a realidade local dos alunos, estabelecendo direta relação com a pedagogia freireana, que tem como uma das principais características o trabalhar a partir do conhecimento sobre a realidade sociocultural dos educandos e de como eles as interpretam.

Pode-se concluir que as competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, presentes no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio, contribuíram para o exercício de realizar um planejamento didático voltado para as discussões dos temas direito à cidade, cidadania e movimentos sociais, e que

podem servir como base para futuras práticas docentes que pretendem trabalhar com essas temáticas ou com assuntos relacionados à elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Maurício Fernandes de. "Gentrificação". In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2018. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/gentrificacao>> Acesso em 02 de jul. de 2022.

BRASIL. Lei n. 10.257, de 10 julho de 2001, que regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, ano 138, n.133, p. 1-2, 11 jul. 2001. Seção 1.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DAGNINO, E.; FERLIM, U.; SILVA, D. R.; TEIXEIRA, A. C. C. *Cultura democrática e cidadania*. Opinião Pública, Campinas, vol. V. nº 1, Novembro, p. 20-71, 1998.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In. Dagnino, Evelina. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, p.103-115, 1994.

FÓRUM NACIONAL DA REFORMA URBANA. Site Oficial do Fórum Nacional da Reforma Urbana. Disponível em: <<http://www.forumreformaurbana.org.br>>. Acesso em: 07 de abr. de 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 46ª ed. 2006.

GOLDENBERG, Mirian *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* / Mirian Goldenberg. - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004

HARVEY, D. "The right to the city". *New Left Review*, v.53, pp.23-40, 2008.

_____. *Paris, Capital of Modernity*. New York, 2003a.

LEFEBVRE, H. [1968]. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. Territórios de negros em área rural e urbana: algumas questões. *Textos e Debates: núcleo de estudos sobre identidade e relações interétnicas*, Florianópolis, ano 1, n. 2, p. 39-46, 1991

MARICATO, E. *Direito à terra ou direito à cidade?* Revista de cultura vozes, 1985.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status* (Rio de Janeiro, Zahar, 1967).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio. Porto Alegre, 2021.

SANCHES, N. D. ; SOARES, P. R. R. . Os Conflitos Territoriais Urbanos e a judicialização da Política Habitacional: Reflexões a partir do despejo da Ocupação Lanceiros Negros - Porto Alegre, Brasil. In: Seminario latinoamericano 'Teoría y política sobre asentamientos populares', 2018, Buenos Aires. Actas y comunicaciones UNGS. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, v. 1. p. 346-362, 2018.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio (Org). O preconceito. São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 1996/1997.