

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

ZÉLIA AUREA SILVA DE AZEVEDO THOMAZ

COMPREENDENDO A QUESTÃO PÓS-COLONIAL FRANCESA EM CLICHY-SOUS-  
BOIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Campos dos Goytacazes

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

ZÉLIA AUREA SILVA DE AZEVEDO THOMAZ

COMPREENDENDO A QUESTÃO PÓS-COLONIAL FRANCESA EM CLICHY-SOUS-BOIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalho de conclusão de curso como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense sob orientação do professor Dr. Marco Antonio Sampaio Malagodi.

Campos dos Goytacazes

2014

ZÉLIA AUREA SILVA DE AZEVEDO THOMAZ

COMPREENDENDO A QUESTÃO PÓS-COLONIAL FRANCESA EM CLICHY-SOUS-BOIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Geografia.

Defendida em 10 de junho de 2014.

Resultado: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Marco Antonio Sampaio Malagodi (orientador)  
Universidade Federal Fluminense

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Silvana Cristina da Silva  
Universidade Federal Fluminense

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Guilherme Ribeiro  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Ao meu avô, Aureo e minha avó Carmen,  
À mamãe.

## AGRADECIMENTOS

Deus, por me presentear com suas bênçãos, pela minha mãe, pelos meus estudos, meus amigos, minha família e meu trabalho. Só posso agradecer por todas as oportunidades que pude aproveitar, sou feliz!

Mãe, graças a você vivi cercada de livros desde que me entendo por gente. Na falta de com quem me deixar, cresci em uma biblioteca. Que atitude sábia, não haveria de fato outro lugar melhor que esse! Mãe, você sempre lutou por mim, fez e faz tudo por mim até hoje. Você nunca me faltou quando o assunto era estudo. A cada livro, a cada curso que você pagava com sacrifício, cada coisinha contribuiu na minha formação. E para surpresa minha, você também não me deixou de lado na faculdade, sabe livro por livro que tenho, chega nas livrarias e sabe certinho o que eu preciso. Sabe os autores, sabe os congressos, sabe dos certificados até melhor que eu. Reconheço que falo muito mais de Geografia para você, muito mais do que você merece ouvir, mas não consigo, amo isso e você sempre está disposta a me ouvir e eu não resisto. Peço desculpas pelas ausências, ou por ter interrompido alguma conversa, mas estudar consome tempo. E também estudo para agradecer a educação que a mãe maravilhosa que eu tenho me proporcionou. Que sorte eu tive. Que mãe guerreira Deus me deu. Você sempre acreditou nos meus sonhos, mesmo que eles fossem mirabolantes, desde que eu era pequenininha, e foi vibrando a realização de cada um...no fundo eram nossos sonhos. Mesmo que com privações na infância, tive educação de rica porque tive uma mãe maravilhosa. Mãe, essa monografia é o sonho de uma vida, e você me deu tudo...obrigada!

Vovô Aureo e vovó Carmen, professores, que pelos relatos de mamãe sempre me serviram como inspiração para os estudos e para a música. Obrigada também por terem criado mamãe tão bem para que ela valorizasse os estudos. Espero que vocês estejam felizes com tudo isso.

À minha irmã Carmen por muitas vezes diminuir o volume da televisão, por conversar mais baixo com mamãe, dentre outras coisas do cotidiano, para que eu estudasse.

Agradeço também ao titio Oswaldo por ser meu tio que desde pequena lembro ter me incentivado aos estudos e à cultura. Agradeço também ao meu tio Aguinaldo por estar ao meu lado em cada conquista da minha vida e que incondicionalmente me apoia e acredita em mim.

Aos meus amigos de faculdade que por 4 anos e meio aguentam meus devaneios. Bruno, amigo de todas as horas, noites, madrugadas, finais de semana, riso, choro e questionamentos. Karen, pela amiga mais feliz que tenho, obrigada por tudo que já fez por mim. Carol, que me

faz rir com suas esquisitices mas que também é uma geógrafa crítica. Natália, pelo bom humor de sempre. Diogo, que assim como eu ganhou um presente na reta final da faculdade, obrigada por me aguentar nos últimos meses de monografia. Penso que nós alunos, juntos, construímos as nossas críticas e isso foi muito saudável. Clarice, Juliana Sanguedo, Luis Felipe, Larissa, turma 2010.1, turma maravilhosa. De vocês guardo as boas lembranças, as observações na sala de aula, os risos nos intervalos, a solidariedade dos trabalhos de campo e as descobertas. Foi gratificante aprender com vocês.

Gostaria de agradecer ao professor Marco Malagodi por tolerar minhas idas e vindas no meu TCC, minhas inquietações e meus sonhos. Confiei em você este trabalho. Você embarcou comigo nessa viagem, me esperou nas leituras e até que eu amadurecesse meu recorte, me ouviu e acreditou nas minhas intuições até que minha pesquisa se materializasse. Obrigada pelo trabalho minucioso de corrigir meu TCC. Reconheço que você praticamente teve que “entrar” no meu pensamento para me entender e me ajudar a externalizar meus pensamentos, o que é tarefa extremamente difícil! E também gostaria de lhe agradecer pelos apontamentos filosóficos e metodológicos na minha formação e que ainda ecoam em mim.

Obrigada também ao professor Guilherme Ribeiro pelas suas inquietantes e mágicas aulas de Teorias da Geografia. Como era bom ouvir com tanta naturalidade sobre temas tão profundos. Fiz anotações fiéis sobre aquelas aulas e esperava que com o passar dos anos achasse aqueles comentários menos míticos. Engano meu. Ainda leio e fico surpresa, continuo aprendendo e também confirmando suas palavras, é um deleite constante.

Gostaria também de agradecer a professora Silvana Cristina da Silva. Primeiramente dizer que as palavras são insuficientes para expressar o quanto você dotou minha vida de significado e deu fôlego a esta estudante. Você desde sempre foi minha orientadora informal e me orientou da maneira mais significativa que poderia existir. Encontrei na sua disciplina uma maneira de renascer para a Geografia, e então, nunca mais a UFF foi um lugar monótono. Das relações impecáveis construídas nas aulas de Geopolítica, você soube mostrar muito mais que inteligência, caráter, se tornando exemplo para mim e muita gente. Além disso você acreditou e acredita em mim como ninguém. Em meio às leituras e eventos com você, fui me transformando, até ser quem eu sou, essa estudante que construiu o TCC. Só consegui escrever esse trabalho porque hoje amo a Geografia. Então essa monografia (e minha vida) tem um pouco de você. Você me transformou tanto... Andava por Clichy, como se você estivesse ali comigo, imaginando como seriam maravilhosas as suas considerações e ainda ando por Campos e sob meu olhar geográfico lembro do que aprendo com você. Você me modificou criticamente. Obrigada também pela paciência comigo pois sei que tomo parte do seu tempo escasso tirando

dúvidas. Que nó na garganta dá ao agradecer a você que me transformou muito mais que o tipo convencional de professora exigiria. E sinceramente espero sentir isso em todos os agradecimentos que tiver pois você é intrínseca a minha formação.

Ainda preciso agradecer aos outros professores que me marcaram de alguma maneira. Elis, pelas trocas culturais e pelos cafés da vida, por ter sido a primeira professora que acreditou em mim e que sempre tem uma consideração interessante a fazer. Juliana Menezes, pela compreensão de sempre, pelo sorriso largo, por me ouvir, por me fazer rir. Viviane, que me fez despertar para muitas questões e também para o mundo. Eloiza, pelo rigor metodológico e por ser a professora mais apaixonada pelo seu ofício, exemplar! Elzira e Gustavo, obrigada por serem sempre gentis comigo! Raul, por tudo o que fez por mim em Foz. Regina, por sempre ter uma boa palavra a me dizer. Socorro, por ser uma professora “gente como a gente”, acessível e maravilhosa. Adriana, por ter acompanhado minha turma e a mim, por tanto tempo.

Guilherme Queiroz, obrigada pelo mútuo compartilhamento de angústias na monografia. Aprendemos um com o outro.

Stéphanie, pelo compartilhamento de vivências e diálogos.

Agradeço ao Centro de Línguas Estrangeiras e Modernas no Liceu de Humanidades de Campos pelo curso de francês, onde tudo começou...

Agradeço ao Projet France Un Rêve VI e a Professora Ana Terezinha Guarany's pela possibilidade de imersão na língua e cultura francesa. Ser do Projet foi a primeira decisão importante que tive que tomar e ali me formei, encontrei minha essência e viveria tudo de novo. Esse projeto foi determinante para a minha vida. Vivi a França e acreditei que eu poderia sim realizar meu sonho. Só quem foi do Projet sabe a força que esse sonho possui, a capacidade de fazer do “impossível”, possível. Acho que não existe um aprendizado sobre a cultura francesa tão contemplativo em vários aspectos, quanto esse. Ana, obrigada por ter me incentivado a participar do *Allons en France*, pelo apoio incondicional no *réussir*, da sala Cecília Meireles ao Colégio São Bento, você me ensinou a ser forte e ir, acreditou no meu potencial. E é isso, cada aluno seu pode testemunhar uma transformação.

À família Da Cunha principalmente à Isabel e ao Andrei, minha família luso-francesa e também minha segunda família, que desde 2009 está na minha vida. O que o *Allons en France* constrói, o tempo, a distância, não destrói e até dá um jeito de tudo ficar mais perto...

Agradeço à Lisa Dewess, que me acolheu de olhos fechados em sua casa como intercambista e me tratou com todo o carinho do mundo...das aulas no Lycée Jean Vigo em francês, aos jantares em alemão, pelas comidas maravilhosas, passeios...como era bom acordar e olhar pela janela a única construção no alto daquela colina, um castelo...o barulho do secador,

o cheiro bom da cozinha, o cuidado que você tinha comigo me enfeitando como uma boneca para ir para o lycée, pelas músicas inesquecíveis ouvidas na rádio, este, um dos hábitos que eu levo até hoje comigo.

Ao Lycée Alfred Nobel em Clichy-sous-Bois, ao monsieur Dominique Pouchain por acreditar na minha pesquisa, à madame Pancrate por ceder sua turma e *la proviseure* Catherine Manciaux. Sem vocês este trabalho seria incompleto e minha experiência na França não seria tão maravilhosa.

Agradeço também aos alunos do Lycée Alfred Nobel que me acolheram e dialogaram comigo, deixando minha experiência mais rica.

À *Préfecture* do departamento de Seine-Saint-Denis e ao *Centre Ressources de Clichy-sous-Bois* por me cederem materiais a serem futuramente trabalhados.

Vinicius, Almir, Berdyeva, todos os dias me lembro de vocês pelos dias mais felizes da minha vida e que vocês contribuíram para isso. Cada um em um cantinho do mundo, mas aqueles dias não serão apagados de nossas mentes jamais.

Fillipe Rangel, por ter me dado de presente o meu primeiro livro de Geografia.

Ao Saulo Cunha, amigo que a Literatura me presenteou e que por mais que estejamos em cursos diferentes, nossos debates se voltaram para a mesma coisa. A vida é realmente surpreendente.

Samah Moukhari, minha dúvida materializada em amiga-irmã e também inspiradora desse TCC. Nos poucos dias de convivência, aprendi muito com você, e aquilo que ficou de dúvida tive que estudar. Você é uma menina maravilhosa e representativa na minha vida, que Allah te abençoe.

Um agradecimento especial a todos os meus amigos da Caixa, que contribuíram a pensar que estudo e trabalho são coisas convergentes. Nina, por ter me liberado para o meu trágico trabalho de campo, logo na segunda semana que me tinha no setor. Mirna, por ter me liberado para sair mais cedo por conta do curso de extensão. Jaqueline, por me ensinar tudo o que sei na Caixa, por me apoiar sempre, sempre e sempre nos estudos, por também ser minha amiga mais leve e prazerosa de se conversar. Vanessa, pelo apoio nos estudos e pelo sorriso largo, Dayana que torce pelos meus sonhos, ao Daniel Pagung que me liberou para o Simpósio de Geografia Política em Manaus, Bianca, que com sua doçura também me ouve e Karina que sempre me diz um “é isso aí, continue”. Ríder, Levi, Ênio (que me deu um livro de Geografia muito útil na minha formação), Adriana, Ed, Ivan, Kíssila, Críscila, equipe da Ag. Saldanha Marinho, família que me aguenta tagarelar sobre a monografia e meus sonhos. Aos meus outros amigos que me ouvem, que me apoiam e que de alguma maneira contribuíram para minha formação, Eliane,

pelo apoio incessante nos estudos e no trabalho, pela amizade, por ter orgulho de mim, você me dá muita força! Marcele Sardinha, pelo espírito de liderança exemplar e que admiro muito, agradeço também pela gentileza de sempre e significativo apoio, por sempre ter uma escuta atenta às minhas palavras, fazendo com que eu me sinta bem, mesmo que eu me atrapalhe ao compartilhar meus anseios... Todos vocês contribuíram pela minha disciplina, pela organização do meu tempo, coisas que o trabalho ajuda e muito. Em cada um de vocês vejo um exemplo e por meio do trabalho, complementei meus estudos, então tenho muito o que agradecer à Caixa por ser muito mais do que eu esperava e agradecer sempre por ser muito feliz nessa empresa que acolheu meu sonho e acolhe todos os dias tantos outros sonhos. E sim, Geografia e Caixa possuem muitas coisas em comum, muitos diálogos a serem construídos. É impossível dissociar meus estudos com minha posição social de trabalhar na Caixa e isso me ajudou muito na concepção e composição desse trabalho.

*Je remue le ciel, le jour, la nuit  
Je danse avec le vent, la pluie  
Un peu d'amour, un brin de miel  
Et je danse, danse, danse, danse, danse, danse  
Et dans le bruit, je cours et j'ai peur  
Est-ce mon tour?  
Vient la douleur  
Dans tout Paris, je m'abandonne  
Et je m'envole, vole, vole, vole, vole...*

Dernière Danse – Skalpovich

## RESUMO

Esta monografia pretende analisar algumas relações na conjuntura pós-colonial francesa, no que toca a imigração magrebina, sua posterior inserção nas *banlieues*, evidenciando como a questão pode ser abordada no Ensino de Geografia no Brasil. Busca-se repensar os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade no território francês, a partir da cidade de Clichy-sous-Bois. Nesta conjuntura, a cidade de Clichy-sous-Bois, foi o principal palco dos levantes populares ocorridos em 2005 na França, ao mesmo tempo misturando-se em um jogo de integração e por vezes desintegração urbana, política e cultural, convergindo para outros debates como o nacionalismo francês, identidade, religião e demais condições rituais-simbólicas. Na análise aprofundada de um conjunto de elementos sobre a *banlieue*, percebe-se que muitos dos imigrantes magrebins e seus descendentes, vivem nas áreas caracterizadas na França como Zonas Urbanas Sensíveis (ZUS). As habitações de interesse social que ali se localizam, muitas em condições degradantes, devido a sua segregação espacial, tendem a desintegrar mais e mais esses imigrantes e seus descendentes. Para este trabalho, alguns traços que remetem à questão pós-colonial são apresentados e analisados, conduzindo o leitor à política realizada na *banlieue* contemporânea, levando ao conhecimento essencial das variáveis que tocam a cidade de Clichy-sous-Bois. Como resultados obtidos, sobretudo referente ao trabalho de campo realizado nesta cidade em março de 2014, a escola emerge, sobretudo o Lycée Alfred Nobel, ao reafirmar a escola como institucionalidade integradora na cidade de Clichy-sous-Bois e suas adjacências, apontando possíveis formas de como a questão pós-colonial e a pluralidade envolvida podem ser aplicadas ao Ensino da Geografia no Brasil, seja no campo da Geografia Urbana, seja no campo da Geografia Cultural

**Palavras-chave:** *banlieue*, Clichy-sous-Bois, França, Maghreb, Ensino de Geografia.

## RÉSUMÉ

Cette monographie a pour l'objectif d'analyser quelques relations dans l'ensemble post-coloniale français, concernant l'immigration maghrébine et son insertion dans les banlieues, en mettant en évidence comment la question peut être abordée au travers de l'enseignement de Géographie au Brésil. On cherche repenser les idées de Liberté, Egalité et Fraternité sur le territoire français, en partant de la ville de Clichy-sous-Bois. La ville de Clichy-sous-Bois, a été sur le devant de la scène lors des émeutes de 2005 en France, en mettant à cette occasion en lumière la désintégration urbaine, politique et culturelle ainsi qu'apportant d'autres débats comme le nationalisme français, une crise identitaire, la religion et d'autres éléments rituels-symboliques. Dans les analyses sur les banlieues, on entend que beaucoup des immigrants maghrébins et ses descendants habitent en Zones Urbaines Sensibles (ZUS). Les logements sociaux qui constituent la majeure partie de ces grands ensembles urbains sont dégradés. Cette ségrégation spatiale a la tendance de ne pas favoriser l'intégration de ces immigrants et ses descendants. Par cette recherche, quelques traits qui se rattachent à question post coloniale sont présentés et analysés, en conduisant le lecteur à la politique réalisée sur la banlieue contemporaine, tout en menant en connaissance essentielle des variables qui touchent la ville de Clichy-sous-Bois. Les résultats obtenus, surtout en référence à l'étude sur le terrain, en mars 2014 à Clichy-sous-Bois au Lycée Alfred Nobel, réaffirme l'École comme institutionnalisé et intégratrice à la ville de Clichy-sous-Bois et à ses alentours, tout en apportant possibles façons sur la question post coloniale et sa pluralité, peuvent être posées au l'Enseignement de Géographie au Brésil soit en Géographie Urbaine, soit en Géographie Culturelle.

**Mots-clés:** *banlieue*, Clichy-sous-Bois, France, Maghreb, Enseignement de Géographie.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1 – Evolução do número de imigrantes por país de origem.....</b>	<b>p.37.</b>
<b>FIGURA 2 – Imigrantes nascidos fora da UE, por departamento.....</b>	<b>p.38.</b>
<b>FIGURA 3 – Paris e Clichy-sous-Bois.....</b>	<b>p.41.</b>
<b>FIGURA 4 – Localização de Clichy-sous-Bois e Montfermeil.....</b>	<b>p.41.</b>
<b>FIGURA 5 – Categorias de ZUS no departamento de Seine-Saint-Denis.....</b>	<b>p.42.</b>
<b>FIGURA 6 – Zona Urbana Sensível em Clichy-sous-Bois.....</b>	<b>p.43.</b>
<b>FIGURA 7 – Clichy-sous-Bois e seus equipamentos urbanos.....</b>	<b>p.46.</b>
<b>FIGURA 8 – Um dos prédios de Chêne Pointu.....</b>	<b>p.47.</b>
<b>FIGURA 9 – Placa elucidativa do Plan de Sauvegarde em Chêne Pointu.....</b>	<b>p.48.</b>
<b>FIGURA 10 – Placa elucidativa do Plan de Sauvegarde em Stamu II.....</b>	<b>p.48.</b>
<b>FIGURA 11 – Alta densidade de estações de metrô em Paris.....</b>	<b>p.50.</b>
<b>FIGURA 12 – Baixa densidade de transportes públicos em Clichy-sous-Bois.....</b>	<b>p.50.</b>
<b>FIGURA 13 – Pessoas estrangeiras em Clichy-sous-Bois em 2006.....</b>	<b>p.58.</b>
<b>FIGURA 14 – Espace 93 em Clichy-sous-Bois.....</b>	<b>p.63.</b>
<b>FIGURA 15 – Mosquée Bilal.....</b>	<b>p.77.</b>
<b>FIGURA 16 – Grande Mosquée de Paris.....</b>	<b>p.79.</b>
<b>FIGURA 17 – Institut du Monde Arabe.....</b>	<b>p.80.</b>
<b>FIGURA 18 – Mémorial National de la Guerre d’Algérie et des combats du Maroc et de la Tunisie.....</b>	<b>p.81.</b>
<b>FIGURA 19 – Aleia 19 de Março de 1962.....</b>	<b>p.82.</b>
<b>FIGURA 20 – Intervenção no Lycée Alfred Nobel.....</b>	<b>p.90.</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANAH</b>	Agence Nationale pour l'habitat
<b>ANRU</b>	Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine
<b>BAC Pro</b>	Baccalauréat Professionnelle
<b>CAP</b>	Certificat d'Aptitude Professionnelle
<b>CUCS</b>	Contrat Urbain de Cohésion Sociale
<b>GAIN</b>	Groupe d'Aide à l'Insertion
<b>INSEE</b>	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
<b>OPAH</b>	Opérations Programée d'amélioration de l'habitat
<b>PAVLA</b>	Pôle d'Accompagnement vers L'apprentissage
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PUI</b>	Projet Urbain Intégré
<b>RER</b>	Réseau Express Régional
<b>SRU</b>	Solidarité et Renouvellement Urbain
<b>UE</b>	União Europeia
<b>ZUS</b>	Zones Urbaines Sensibles

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	16
1.1 METODOLOGIA	25
<b>2. MAGHREB, BANLIEUE E CLICHY-SOUS-BOIS: ALGUMAS RELAÇÕES NA CONJUNTURA PÓS-COLONIAL?</b>	32
2.1 COLONIZAÇÃO MAGHREBINA: ALGUNS REFERENCIAIS HISTÓRICOS	32
2.2 IMIGRAÇÃO E SUA INSERÇÃO URBANA: DE SEINE-SAINT-DENIS À CLICHY-SOUS-BOIS	35
2.3 CLICHY-SOUS-BOIS, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES	54
<b>3. A INTEGRAÇÃO DOS IMIGRANTES E SEUS DESCENDENTES É POSSÍVEL? UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DO LYCÉE ALFRED NOBEL EM CLICHY-SOUS-BOIS.</b>	60
<b>4. COMPREENDENDO A QUESTÃO PÓS-COLONIAL POR MEIO DA GEOGRAFIA CULTURAL</b>	70
<b>5. INTEGRAÇÃO E MULTICULTURALIDADE: UMA INTERVENÇÃO NO LYCÉE ALFRED NOBEL</b>	88
<b>6. MIGRAÇÕES, BANLIEUES E QUESTÕES DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA INTERDISCIPLINARIDADE</b>	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	108
<b>REFERÊNCIAS</b>	110

## 1. INTRODUÇÃO

No ano de 2009, antes do início do curso de Geografia, tive a oportunidade de conhecer a França por meio de um programa intitulado *Allons en France*. Tal programa foi concebido pelo Estado Francês através do *Institut Français*, subordinado ao *Ministère des Affaires Étrangères*, e encarregado de promover a cultura francesa no exterior.

Neste ano, o projeto *Allons en France* contou com 130 jovens provenientes de 52 países, alguns francófonos e outros que estudavam a língua francesa de maneira formal. Neste mesmo ano, o programa teve como tema "*Cultures urbaines, mode d'expression adolescent*" e foi realizado do dia 6 ao dia 16 de julho. Embora tenha sido pouco tempo, foi uma experiência muito interessante. Conviver com tantos jovens de todo o mundo e que tinham algo em comum, o conhecimento da língua francesa e normalmente também de outros idiomas, já que na falta de uma palavra francesa, era comum substituí-la por outra em inglês, espanhol, alemão ou italiano e assim a conversa prosseguia. Eram jovens de culturas distintas e que embora se expressassem em francês, levantavam questões diversas sobre seus países, como guerras, miséria, desemprego e estigmatização.

Uma questão já começava a rondar minha cabeça desde então: Com qual intenção o Estado Francês promoveria um concurso exaltando a língua francesa? Por que abarcando os jovens e por que em tantos países?

Ali, durante minha estadia em Paris, comecei a desmistificar a França turística e comecei a me dar conta que a França não era constituída apenas por franceses cujas raízes seriam dos gauleses como a história mítica do povo francês leva a acreditar. A França que eu conheci estava inserida em uma diversidade cultural enorme. Se nos primeiros dias a surpresa de não ter a Torre Eiffel ou o Louvre na programação gerou um estranhamento entre os participantes, ao final, o recado já estava dado. Comecei então a compreender o porquê dos passeios tradicionais, aqueles turísticos, não estarem na nossa programação.

Comecei também a observar uma França tensionada. Desde o aeroporto fui recebida por um funcionário do projeto, cujo nome não estava nos moldes franceses, aqueles que eu via nos livros. Ele me contou um pouco de suas origens marroquinas e de como sua família estava dispersa pela França, procurando sobreviver. Eu não conseguia entender as razões, afinal passei todos os anos estudando francês e imaginando um país em que não houvesse desigualdade e que todos tivessem um acesso de maneira igualitária às oportunidades econômicas. Afinal, os livros e as aulas caricaturais de Geografia, a mídia, e claro, a minha ingenuidade, me ensinaram a acreditar que desigualdade só existia na América Latina e na África.

Observei que algumas pessoas que trabalhavam para o *Allons en France*, embora alguns franceses, não se consideravam como tal. Passando por muitos casos de pessoas com descendência magrebina que cruzaram meu caminho durante meus intercâmbios culturais nos anos seguintes, cheguei ao caso mais emblemático: a de uma jovem muçulmana com nacionalidade francesa, nascida na Argélia e que ainda criança passou a morar na França com sua família. No corpo, um pingente em formato do continente africano e que segundo ela servia para lembrar sempre do seu país. Nessa época, eu estava no segundo ou terceiro período do curso de Geografia e então decidi que precisava de explicações pois no meu entendimento da época, ser considerado francês, seria motivo de orgulho. Foi então no decorrer da faculdade que a minha intuição me levou a algumas leituras e direcionou meus interesses para a Geografia Política e a Geografia Cultural.

Comecei então a refletir sobre o primeiro fator que me levou à França: a língua francesa. A língua que deveria ser pronunciada sem quase ou nenhum sotaque, o francês erudito, o francês falado na França, como se o francês falado na África ou no Canadá, fosse algo menor. E para a minha surpresa ao chegar na França, a fusão entre a língua árabe e a francesa, era algo muito corriqueiro e na minha concepção, também legítimo.

Ao analisar a língua, primeiramente, lidamos com a abordagem diacrônica e sincrônica de maneira simultânea. Considera-se que ao estudar tanto a língua árabe, quanto a língua francesa, é relevante a história dessas línguas, a sua tradição e evolução através dos tempos. Tanto o árabe quanto o francês foram passados de gerações em gerações, se transformaram com o tempo e de uma maneira ou outra, sua difusão serve como demonstração de soberania nacional. Afinal é inegável que a língua seja capaz de difundir uma determinada cultura para o mundo. Das aulas de francês, me integrava à cultura francesa, a divulgava entre meus amigos, tinha acesso aos seus escritos, às suas músicas, ao seu povo, e claro que o meu interesse pela França passou a acontecer de maneira muito mais acentuada após o *Allons en France*.

Hoje percebo que muitas vezes servi como uma espécie de garota-propaganda para a França. Relatava a minha viagem com muito entusiasmo e de fato não poderia ser diferente, pois era um sonho realizado e que há dois ou três anos antes eu jamais poderia imaginar, pois até então não tinha nenhuma perspectiva de conhecer outro país. Lembro de uma frase que lá ouvi e que hoje me oferece muitas pistas da intenção do citado projeto: “Todos aqui serão grandes pessoas no futuro, não tenho dúvidas”. Hoje analiso que de fato falar três, quatro idiomas tendo no máximo 18 anos, que era a idade limite do concurso, representa de certa maneira o extrato social daqueles jovens, que tiveram acesso a uma boa educação e que ali mesmo na França, eram ainda mais ensinados sobre a cultura francesa.

Esse espírito de tentar compreender a cultura francesa e também de compreender a minha inserção nela me levava a mais e mais leituras na faculdade. Vejo hoje que a minha busca por respostas se confundia com a minha história e que hoje analiso que todas as representações vividas por mim, foram se tornando mais complexas, me inquietando cada vez mais e se fundindo a todo o momento com o que se tornou o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Acredito então que é indissociável a minha experiência com a minha pesquisa:

Nenhum texto pode ser inteiramente compreendido senão em sua relação com o ambiente completo de representações, a partir das quais foi produzido e mediante o conhecimento de todas as condições de vida do escritor, assim como de seu público. (Schleimacher apud GOMES, 2010, p. 113)

Foi ainda com as leituras na faculdade que tive então uma primeira pista. Parte da tensão que percebi na França, era de cunho cultural entre tradições diferentes, a primeira, aquela de origem magrebina e a segunda, o senso comum do que seja a cultura francesa, o que é difundido que seja a França para o mundo. Tal tensão é ainda mais acentuada por se tratar de colonizador sobre a ex-colônia. O que observei durante minha estadia em 2009 em Paris (julho, pelo *Allons em France*) e também em Millau (outubro e novembro, como intercambista), como a veste típica muçulmana e o sotaque árabe misturado ao francês, hoje, percebo que se traduzem em embates políticos e formam regiões híbridas e residuais dentro da própria França.

Comecei finalmente a relacionar o hibridismo identificado pela minha percepção com a Geografia. Juntos, materializados no espaço e resultando em algumas formas simbólicas, seriam então valorizadas primeiramente ao meu ver, pela Geografia Cultural: Estátua, obeliscos, templos e memoriais, entre outras formas simbólicas espaciais, constituíam até o final da primeira metade do século XX importantes meios visuais, por meio dos quais, mensagens associadas à identidade, poder e continuidade de valores eram comunicadas (ROSENDAHL e CORRÊA, 2010, p. 22). Os autores também defendem que o tempo é capaz de refazer ideias, valores e modos de pensar e ver transmutando a importância dos monumentos. A própria sociedade, que tende a se modificar com o tempo, refaz ideias sobre as mesmas formas simbólicas espaciais.

Por falar em tempo, foi por meio dele que a minha caminhada que inicialmente parecia cheia de incertezas, intuições, descobertas, decepções e significados foi acontecendo. Admito que a ideia de estudar um outro país não agradava parte dos meus professores. Entendo que o risco de me frustrar era muito alto, o risco de não cercar os infinitos questionamentos que me

vinham à mente eram enormes. Havia ainda o risco de ser convencida pelo discurso positivista, racionalista, que até hoje aparece na Geografia Humana. Foi então quando me deparei com o método Fenomenológico-Hermenêutico. Segundo Spósito (2004, p. 35), o termo hermenêutica era até o final do século XIX, “todo o esforço de interpretação científica de um texto difícil que exige uma explicação”. Afinal, não era isso a minha busca? O “texto difícil” era na verdade todos os meus questionamentos, a minha experiência íntima de descoberta, desorganizada, sem sistematização, que me inquietava a todo o momento e que me exigia uma explicação. Ainda segundo Spósito (2004, p. 35), a hermenêutica constitui uma reflexão filosófica interpretativa ou compreensiva sobre os símbolos e mitos em geral. Símbolos e mitos na minha trajetória eram todas as pistas e respostas superficiais que me serviam como base para a minha pesquisa e que se fundiam a todo o momento com a minha própria vida, minhas escolhas e minha identidade. A hermenêutica então “me ancorava” em seu método por considerar a vivência do cientista-pesquisador, conforme aponta Araújo (2007, p. 161):

O conhecimento hermenêutico, do mesmo modo, não é estabelecido por uma estrutura metodológica previamente definida nos gabinetes e escritórios das universidades, das empresas, das escolas, entre outros ambientes de pesquisa. Antes, é atravessado por um campo de forças (expectativas, conflitos, tensões, horizontes de fusões compreensões-interpretações), nos quais as identidades de cada parte envolvida no projeto (a do cientista-pesquisador, a do professor, a do observador, a do técnico e a dos indivíduos-sujeito pesquisados) são permeadas pelas posições que assumem diante do todo e da parte, e vice-versa.

Ainda que considere a vivência do pesquisador, é necessário que o mesmo assuma a sua limitação na compreensão dos fenômenos, além de ser perpassado por compreensões-interpretações de variadas identidades, atribuindo em cada posicionamento, uma peculiaridade, enriquecendo a pesquisa. É necessário que se compreenda o fenômeno em sua totalidade e talvez nessa busca por respostas, admito ter me aventurado por muitos campos, sendo a maioria deles pertencentes à geografia, história e sociologia. É uma tarefa árdua procurar a essência de um fenômeno, não se contentar com o aparente, e a postura hermenêutica e não a racionalista, contribuiu para a minha busca:

A natureza não pode jamais ser definida por sua exterioridade, e a ciência racionalista incorre justamente neste erro de considerá-la apenas em seus aspectos externos. Esta ciência positiva pode chegar a estabelecer leis, mas a natureza continua assim mesmo a lhe ser estranha. A intenção fundamental da

hermenêutica, ao contrário, não é de explicar os fatos, mas, antes, de compreendê-los em sua totalidade. (GOMES, 2010, p. 112)

Na tentativa de compreender o fenômeno em sua totalidade, me deparei com a abordagem da Geografia Política. Ela me auxiliou ao lançar um olhar diferenciado para o Estado Francês e seus mecanismos que de certa maneira forjaram e ainda forjam uma identidade nacional, mecanismos estes utilizados quando a França era metrópole de suas ex-colônias, incluindo a Argélia, Tunísia e Marrocos. A Geografia Política então foi profícua nas minhas descobertas, pois incorpora as dimensões culturais do poder e também aborda as divisões territoriais hierarquizadas, que me serviram na compreensão de Clichy-sous-Bois se contrapondo à Paris, da França se contrapondo ao Maghreb, da metrópole versus suas ex-colônias. Estas relações hierarquizadas de poder que se instauram no urbano e se relacionam com o aspecto simbólico, sendo este o um dos principais instrumentos que permitem a coexistência no mesmo espaço de grupos diversos. Coexistem no mesmo espaço, no caso o espaço francês, nacionalidades distintas, idiomas distintos, identidades distintas e graus de nacionalismo também distintos.

Refletir geopoliticamente sobre a questão pós-colonial auxilia na compreensão da França contemporânea. Segundo Claval (2010, p. 203, tradução minha), a geopolítica é “suficientemente cínica. Ela não tende a respeitar as territorialidades que aquelas pessoas procuram para viver”<sup>1</sup>. A Geopolítica sempre esteve presente ao abordar a França colonialista e hoje, independente de demarcações e de identidade, seu debate é atual no que ainda restou sobre o passado (e também presente) desse Estado.

A influência e dominação por muito tempo exercidas pela França sobre suas colônias demonstra que a estrutura de poder geopolítico é uma realidade complexa. Ao meu ver, os esquemas de controle sobre as colônias e que instauravam um clima de desconfiança das mesmas sobre sua metrópole, é concernente dos interesses colonialistas não explicitados na época. Desde a independência das colônias, e ainda hoje, com uma maior mobilidade entre os países, essa população imigra para a França, pois acreditam ali encontrar condições para uma vida melhor. Entretanto, por essa inserção econômica, política e social não ser tão trivial nem para os imigrantes, nem para os seus descendentes, uma espécie de crise de identidade é instaurada nos jovens. Reconhecer-se em um país que de uma maneira ou outra o segrega, se engajando em uma luta de direitos, de fato, igualitários? Ou, renegar a nacionalidade francesa,

---

<sup>1</sup> Celle-ci est assez cynique: elle n'essaie pas de respecter les territorialités que tel ou tel peuple cherche à vivre;.

concedida aos filhos dos imigrantes nascidos na França, reconhecendo-se argelino, tunisiano ou marroquino?

Então, como relacionar a Geografia a esses jovens, a sua realidade? Iniciei a minha pesquisa quase que como uma completa ignorante sobre o tema. Tentei primeiro buscar por meio de dados oficiais, sanar algumas dúvidas. Em termos de dados quantitativos, o Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos (INSEE) me forneceu pistas que denunciavam a existência de duas França. A primeira, a mais conhecida, a França desenvolvida, e a segunda, a França com suas disparidades regionais e também locais, onde a maioria dos jovens de descendência magrebina estão inseridos. Entretanto, essas “duas França” dialogam entre si, mesmo que de uma maneira não cordial, o que se demonstra um desafio fenomenológico a ser trabalhado e compreendido.

Dentre as minhas buscas, me deparava a todo o momento com uma cidade chamada Clichy-sous-Bois e que resgatando na memória, ela figurava já no primeiro ano das minhas aulas de francês, em 2005. Neste mesmo ano, Clichy-sous-Bois se tornou uma cidade emblemática pois foi a morte de dois jovens *clichysois* perseguidos pela polícia francesa, o estopim para os levantes sociais, não só nas numerosas comunas periféricas de Paris, mas também em toda a França, nos quais jovens, com o intuito chamar atenção das autoridades, atearam fogo em cerca de dez mil carros. Fato esse, noticiado por diversas vezes pela imprensa francesa e mundial como “Intifada das Cidades”, dando pouco enfoque à problemática do descaso histórico que assola as periferias francesas. Não me lembro também, ser abordado em profundidade o assunto durante as aulas de francês e também acredito que a maioria das pessoas que procuram esse curso estão mais preocupadas em aprender sobre o glamour parisiense a estudar suas *banlieues*.

Clichy-sous-Bois se localiza no departamento de Seine-Saint-Denis, nos arredores de Paris, à 15 km da mesma e abrange em sua população mais de cem nacionalidades, com a predominância de imigrantes provenientes do Maghreb, possuindo uma das populações mais jovens da França (CLICHY-SOUS-BOIS, 2014).

Por que afinal me deparava tantas vezes com Clichy nas minhas pesquisas? Percebi então que a cidade também era emblemática ao se tratar das atuais políticas francesas no que se refere às *banlieues* e sobretudo àquelas mais carentes, intituladas como Zonas Urbanas Sensíveis (ZUS).

Emblemático também é o Departamento, esta divisão administrativa francesa que corresponde a subdivisão de uma região, ao qual Clichy-sous-Bois faz parte: Seine-Saint-Denis. Segundo dados do INSEE (2012), 19% da população situada na região de Ilê-de-France, onde

inclusive o departamento de Seine-Saint-Denis se localiza,) é formada por imigrantes. É sobretudo no departamento administrativo de Seine-Saint-Denis que a proporção de imigrantes é maior, representando 27% da população (INSEE, 2012).

A essa altura, os dados oficiais sanavam algumas dúvidas e me colocavam outras que, admito, não poder respondê-las em sua completude neste trabalho, como por exemplo: Por que Clichy é tão plural em sua população? Por que é sempre Clichy a cidade mencionada quando se fala de *banlieue*? Os levantes sociais ocorridos em Clichy, conseguiram, em partes, melhorias sociais e políticas para os *clichoisés*? Houveram melhorias em termos de serviços públicos em Clichy? E suas escolas, como funcionam? Como o Ensino de Geografia em Clichy se posiciona diante disso em Clichy? O *mundo vivido* dos alunos é considerado importante no Ensino de Geografia em Clichy? E afinal, como situações complexas societais tais como estas expressas pelos acontecimentos vivenciados em Clichy poderia ser tratada no ensino de Geografia no Brasil, já que é contemplado em seu currículo, abordar a questão dos conflitos e migrações na Europa?

Iniciei a minha procura por respostas. Clichy-sous-Bois passou então a sair do imaginário e a se tornar, mediante minhas pesquisas, algo do meu cotidiano. Comecei a viver Clichy pelas distinguir alguns imagens, pelos mapas, pelas matérias dos jornais. Quanto mais pesquisava, mais começava a discursos sobre a cidade, aqueles que a caricaturavam e aqueles que a enxergavam em Clichy-sous-Bois sua pluralidade social, cultural e também geográfica. Afinal, na vivência cotidiana de cada imigrante, percebia que havia uma boa história a se contar: Nos seus antepassados, via que estavam presentes ainda, os resquícios da colonização; e no presente a problemática contemporânea da luta pela aceitação em um país que declara em sua máxima republicana a “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” para todos. Se alguém é imigrante, como obter direitos iguais a quem é francês? E se possui filhos nascidos na França, como é conviver, dentro de casa com identidades distintas? Quais os referenciais culturais – e por que não dizer, nacionais – desses jovens?

Levantadas estas questões, outras surgem no campo metodológico: Onde então encontrar tais jovens para uma conversa? Foi assim que a experiência dos estágios supervisionados na graduação em Geografia me atribuíram respostas concretas. Assumi por hipótese que a escola seria uma instituição que colaboraria em muito para a minha pesquisa. Lamento por alguns pesquisadores que desmerecem a escola, colocando-a inerente a algo somente da Licenciatura. Muito se perde na pesquisa em Geografia ao se desconsiderar o campo de sentidos e significados expressos pelo outro, como se fosse algo menor. E a sala de aula é uma troca constante entre professor e aluno, desses sentidos e significados

Procurei então me comunicar com alguma instituição em Clichy-sous-Bois. Com as passagens compradas para a França, me dei conta que se não tivesse um apoio na cidade, minhas descobertas poderiam ter um cunho vazio de significado tanto para mim quanto para aqueles que realmente vivem a cidade, resultando em uma pesquisa mais incompleta, ainda do que ela pode ser até agora. Assumo que a cada revisão deste trabalho posso ver que o assunto é muito mais complexo e que demanda anos de pesquisa, de muita e muita leitura e de mais experiência. Afinal, essa é a primeira tentativa de sistematização do que foi de fato também a minha primeira pesquisa acadêmica. Não posso negar então que é um pouco frustrante o resultado final, de não ter a resposta de todas as minhas perguntas. Talvez nunca as encontre mesmo, mas não posso desistir de exercitar o que julgo ser essencial para um bom pesquisador, a curiosidade. Cada vez que uma pergunta é respondida, nem que seja em partes, fico muito feliz e vejo que meu trabalho caminha para uma compreensão um pouco melhor dos fenômenos

E claro que não posso realizar pesquisas concernentes à Clichy-sous-Bois somente para mim, é necessário compartilhar todas as minhas descobertas e experiências pela cidade com outros pesquisadores, principalmente os brasileiros, pois na procura de trabalhos sobre a temática que pudessem me auxiliar, encontrei muito pouco material escrito em português, o que de certa maneira foi uma grande dificuldade, ao me aventurar em pesquisas sobre outro país, pois há sempre de se ter um cuidado a mais pela diferença de contexto cultural, social, político e geográfico. Peço desculpas, portanto, ao leitor, pois temo o erro de ter traduzido uma palavra ou outra de maneira equivocada; afinal, aprendi a língua francesa formalmente há 4 anos, embora todos os dias aprenda um pouco mais, seja nas leituras, na expressão oral, através das músicas, filmes e televisão, e tudo isso me ajuda ainda hoje a manter o aprendizado na língua.

Buscando então alguma forma de ter alguma instituição que pudesse me mostrar um pouco da temática, e assim aproveitar ao máximo a minha estadia, enviei alguns e-mails para as escolas de Clichy-sous-Bois. Para a minha surpresa, poucos dias antes de viajar, uma escola respondeu o meu e-mail: foi o Lycée Alfred Nobel, único estabelecimento de ensino da cidade, cujo nível equivale ao ensino médio no Brasil, e que atende também a estudantes de cidades limítrofes e àqueles provenientes dos demais municípios do departamento de Seine-Saint-Denis.

O *lycée* então me recebeu durante os dias 17, 20 e 25 de março de 2014 em suas instalações. Nos primeiros dois dias desenvolvi observações e efetuei o recolhimento de materiais sobre a escola para então, no dia 25, realizar uma intervenção com os alunos. Tentei sintetizar minhas inquietações e trajetórias, expondo minha experiência aos que estavam ali, evidenciando também que o meu papel era aprender com eles. Procurei então, fazer algumas

perguntas e que juntas, poderiam compor uma redação que de certa maneira evidenciasse seus mundos, a [extra]ordinária Clichy, mas deixando-os livres para responderem o que quisessem e também dando ênfase ao que achassem melhor.

Preciso ressaltar que a experiência da intervenção foi muito significativa para a realização dessa monografia, pois o que vejo hoje é esta foi uma experiência importante e que contribuiu dando maior sentido a toda minha pesquisa e também ao meu papel social de professora, além de ter sido uma experiência que me trouxe ainda mais questões: Como é abordado, pela República Francesa em suas políticas atuais, suas ex-colônias? E elas, como se posicionam diante a França? E se tratando de Clichy-sous-Bois, por que as relações de ordem urbana, política e social lá existentes me incomodaram tanto ao ponto de querer estudá-las para minha pesquisa? O que tornava os imigrantes e descendentes de imigrantes, diferentes dos franceses que não eram discriminados? Seria a cultura que carregam consigo? E afinal, o que é Cultura? Seria apenas a capacidade de se comunicar, se expressar, por meio dos signos?

No entanto, não é meu objetivo elucidar todas as questões levantadas, pois como já disse, para algumas delas ainda sequer possuo uma resposta aparente. Reconheço então que tais questionamentos se inserem em um horizonte de desafios futuros. Neste sentido:

A compreensão é sempre sintética. Trata-se de um movimento cujo objeto não pode ser decomposto em elementos mais simples. Ela deve ser guiada pela intuição e pelo sentimento, de tal maneira que a compreensão seja capaz de alcançar imediatamente as totalidades sem recorrer à razão. (GOMES, 2010, p. 114)

É um dos meus objetivos expor algumas relações na conjuntura pós-colonial francesa, no que toca à imigração magrebina, sua posterior inserção nas banlieues (periferia francesa), evidenciando como o assunto poderia ser abordado no Ensino de Geografia no Brasil. Neste contexto emerge a cidade de Clichy-sous-Bois como principal palco dos levantes populares ocorridos em 2005 na França. Nesse jogo de integração e por vezes desintegração, emerge também outros debates como o nacionalismo francês, identidade, elementos políticos e urbanos ao se falar das habitações de interesse social, muitas vezes em condições degradantes às quais os imigrantes magrebins são submetidos.

Para o alcance desse propósito, pretendo apresentar e analisar alguns traços que remetem à questão pós-colonial, introduzindo o leitor à política realizada na *banlieue* contemporânea que, ao meu ver, proporcionam um conhecimento do que influencia e é concernente à cidade de Clichy-sous-Bois. Pretendo então posteriormente apresentar o Lycée Alfred Nobel e sua

importância ao situar a escola como suposta institucionalidade integradora na cidade de Clichy-sous-Bois e adjacências, além de discutir a intervenção que nele realizei, destacando apontamentos de como a questão pós-colonial e a pluralidade envolvida podem ser melhor elaboradas no Ensino da Geografia na Educação Básica brasileira, seja no campo da Geografia Urbana, seja no campo da Geografia Cultural.

## 1.1 METODOLOGIA

Ao falarmos da metodologia científica que orienta este trabalho, devemos à priori nos referenciar na *percepção* que originou esta pesquisa. Tal percepção, segundo Severino (2007, p.102) é dada por uma situação problemática que envolve um objeto, desencadeando a indagação científica. Ao falarmos então da *percepção* de uma situação, nos referenciamos ao olhar problematizante que o pesquisador lança sobre o fenômeno a ser estudado, e dele retira sua hipótese ou hipóteses, sendo o meu caso, inúmeras e que mais uma vez admito não trabalhar todas.

Por sua vez, a hipótese é uma consideração inicial sobre o fenômeno-objeto, necessitando da vivência, de uma fundamentação para constituir então a teoria, esta que procura compreender, no caso dos fenômenos vivenciados na [re]produção do espaço, e dependendo da escala analítica, o fenômeno a partir de recortes, estes, parte das dinâmicas das relações sociais, tais como apontados pelos conceitos de lugar, território, região e até mesmo um fenômeno global.

Ao delimitar o recorte para este trabalho me vi imersa em variadas questões, sendo que a maioria delas passavam por aspectos históricos, filosóficos, urbanos, políticos e também geopolíticos. Inicialmente a região do Maghreb, por se tratar em sua maioria de ex-colônias francesas, me levava a uma elucidação política da ruptura de ordem pós-colonial. Posteriormente, Clichy-sous-Bois era emblemática na compreensão de uma França desigual, sobretudo para aqueles que para lá migraram à procura de uma vida melhor e justiça social.

Alguns aspectos quantitativos utilizados pelas agências oficiais para a mensuração da desigualdade que assola a periferia francesa me deram as primeiras pistas de onde as evidências das disparidades existentes na França se tornam mais nítidas, sendo alguns desses dados em meio a este trabalho. Isso contribuiu para a minha apreensão da realidade francesa até que eu chegasse em Clichy-sous-Bois. O método quantitativo, me possibilitou uma leitura da realidade até que eu, à medida que, avançasse na pesquisa, pudesse então relacionar esses dados aos conceitos estudados pela Geografia. Neste sentido:

[...] o método não pode ser abordado do ponto de vista disciplinar, mas como instrumento intelectual e racional que possibilite a apreensão da realidade objetiva pelo investigador, quando este pretende fazer uma leitura dessa realidade e estabelecer verdades científicas para sua interpretação. (SPÓSITO, 2004, p. 23)

Devido a suas peculiaridades, este estudo, sob o enfoque da Geografia Humana, não se sustenta pelo mesmo método utilizado pelas Ciências Naturais pois tornaria este trabalho uma pesquisa incompleta, inacabada. É quando a epistemologia contemporânea contribui na consideração dos fenômenos a partir de um diálogo entre sujeito e objeto.

Como modalidade e metodologia de pesquisa utilizadas neste trabalho, o mesmo pode ser caracterizado substancialmente, ao meu ver, por uma pesquisa qualitativa e contendo a metodologia de análise de conteúdo, a análise de informações contidas em um documento, sob forma de discursos pronunciados em diversas linguagens, seja escrita, oral, ou imagens (SEVERINO, 2007), possuindo também pesquisa de campo realizada em março de 2014 em Clichy-sous-Bois e Paris, para levantamento de informações, delimitando um campo de trabalho e mapeando condições de manifestação desse objeto, constituindo-se também de uma pesquisa exploratória (SEVERINO, 2007).

Uma abordagem hermenêutica se torna profícua para a realização desse trabalho. Segundo Gomes (2010, p. 114-115) ao abordar a hermenêutica como uma contracorrente, explica:

O saber provém do contato entre o sujeito e o objeto. Não há como descartar a subjetividade, visto que ela é o próprio móvel de conhecimento pela via do sentimento e da intuição. Os fatos são experiências vividas e as totalidades são compostas pelo que é expresso no contato com a vida. (GOMES, 2010, p. 114-115)

Segundo Severino (2007, p. 115), a investigação sob inspiração hermenêutica, pressupõe que toda a realidade da existência humana se manifesta sob uma dimensão simbólica. Na abordagem hermenêutica, a interpretação ganha importância, tendo caráter dialógico. Esse caráter dialógico também oferece grande contribuição ao se abordar aspectos pedagógicos do ensino de Geografia, pois a inseparabilidade entre sujeito-objeto propõe sempre uma maneira atenta de se ouvir e respeitar o outro. Para Gadamer (1999, apud HERMANN p. 10), “Educação é educar-se” (*Erziehung ist sich erziehen*), dando criticidade ao aspecto educacional, pois ao meu ver, esta frase contribui para se pensar o professor em seu papel de mediador do conhecimento para o aluno, envolto em um constante processo de aprendizagem e escuta.

Se a hermenêutica contribuiu para a maneira como lanço o meu olhar sobre o fenômeno, a Geografia Cultural, que confere privilégio à cultura e suas relações com o espaço, me foi muito favorável na pesquisa.

No decorrer deste trabalho, farei uma aproximação ou diálogo entre as proposições teóricas, tanto a política quanto a cultural, por entender que as mesmas são intrínsecas na compreensão tanto da questão que envolve o Maghreb e seus imigrantes, em determinada escala, quanto Clichy-sous-Bois, e também na consideração dessas dimensões na escola.

Como interpretei, então, a contribuição da Geografia Cultural para minha pesquisa? As datas simbólicas que se relacionam com o espaço alhures, a língua árabe e sua influência na França, a língua francesa como instrumento colonizador, a religião muçulmana que se insere na França, os nomes de origem árabe, todo esse conjunto que entendi que dialogava com o espaço, que nele se insere, e que produz o mesmo.

Para Rosendahl e Corrêa (2010), a cultura tem uma dimensão espacial e temporal, manifestando-se de modo material e imaterial. Isso vem de encontro com a proposta deste trabalho, que encontrou formas materializadas, vistas, tocadas, e outras formas imaterializadas, que favorecem os sentidos, as percepções, as intuições. Essas formas também foram relevantes ao se perceber a transposição da tradição cultural de uma região para outra, ou seja, desde suas origens magrebina até a constituição do arranjo cultural atual, que ao meu ver, é inserido no espaço vivido da população imigrante e dos seus descendentes na França.

Considerar a Geografia Cultural pelos aspectos materiais e imateriais, também retoma o debate geográfico entre duas escolas do campo. A primeira escola, a Geografia Cultural influenciada pela Escola de Berkeley, liderada por Carl Sauer, distingue-se da Nova Geografia Cultural. Na primeira, o conceito de cultura inteligível no âmbito das ideias em discussão. De outro lado, trata-se de um conceito polissêmico (ROSENDAHL e CORRÊA, 2010, p. 13). Ainda para os autores:

Na Geografia Cultural saueriana, a cultura é definida em termos amplos, abrangendo, entre outros, costumes, crenças, hábitos, habilidades, técnicas, leis, artes, linguagem, gestos e moral, mas especialmente as manifestações materiais. Ainda que discutível, a cultura é entendida como entidade supraorgânica; paira sobre a sociedade independente dela, adquirindo assim poder causal. No âmbito da nova geografia cultural, o conceito de cultura é restrito aos significados criados e recriados pelos diversos grupos sociais a respeito das diferentes esferas da vida em suas específicas espacialidades. Já *a cultura não tem um papel determinante, constituindo um contexto, isto é,*

*reflexo, meio e condição de existência e reprodução dos diferentes grupos sociais. A geografia cultural pós-80 insere-se numa perspectiva interpretativa.* [grifo meu] (ROSENDAHL e CORRÊA, 2010, p. 8)

Se então a Nova Geografia Cultural insere-se em uma perspectiva interpretativa, sendo a cultura constitutiva de um contexto, sendo tal contexto, reflexo, meio e condição de existência e reprodução dos diferentes grupos sociais”, inserindo-se na perspectiva interpretativa, seria talvez a concepção de um *constructum*?

O pesquisador ao lançar seu olhar, interpreta a sua pesquisa pelo contexto e pela sua cultura. Lembro aqui que a abordagem por mim conferida a este trabalho, teria grandes possibilidades de ser diferente de outro pesquisador, ou de um próprio francês. Ressalta-se ainda o papel do geógrafo cultural na interpretação de significados que os outros elaboram a respeito da espacialidade humana (CORRÊA e ROSENDAHL, 2012), o que ao meu ver considera também os aspectos subjetivos de quem vive o lugar.

É necessário ainda especificar que muitos geógrafos consideram a Geografia Cultural como variante da Geografia Humanística, ou até mesmo a renovação dela, convergindo até, segundo Duncan (apud CORRÊA e ROSENDAHL, 2012, p.11), a geografia cultural transforma-se numa *heterotopia*, atribuindo importância ao lugar do outro, e é caracterizada por uma pluralidade de caminhos, oriundos de matrizes distintas: nenhum deles é, em princípio melhor que os outros, como o pensamento ocidental faz acreditar.

Neste trabalho, portanto, serão utilizadas referências tanto de geógrafos filiados à Geografia Humanística, quanto geógrafos que trabalham com a Geografia Cultural, pois como não utilizar as considerações sobre topofilia de Yi-Fu-Tuan? A Geografia Humanista que contribui para pensar o lugar através do modo pelo qual é percebido e vivido, respeitando e valorizando sua tradição e cultura, o que não significa uma alienação em relação aos problemas sociais que se materializam socioespacialmente, como aqueles encontrados em Clichy-sous-Bois.

Segundo Spósito (2004, p. 52), existem três correntes filosóficas contemporâneas, sendo elas: a pesquisa empírico-analítica, a pesquisa crítico-dialética e a pesquisa fenomenológico-hermenêutica. Nos apoiaremos então nesta última corrente, que segundo ele, trabalha com técnicas qualitativas, considera histórias de vida e possui discurso próprio, incorpora a informação a partir da postura do investigador e se utiliza da pesquisa participante, através de procedimentos como entrevistas, relatos de vivências e observação.

Deve-se também ressaltar que tradicionalmente o método fenomenológico e hermenêutico estão no cerne das pesquisas nos campos supramencionados, e sendo segundo Gomes (2010) contra-correntes no debate epistemológico da modernidade. A descoberta, portanto, das possibilidades de encontro do método fenomenológico-hermenêutico com a Geografia Cultural, faz parte dos resultados dessa pesquisa.

O fenômeno então para a fenomenologia consiste em:

[...] aquilo que nos aparece pela percepção e seu conhecimento depende do entendimento humano, definido ao mesmo tempo pela forma de sensibilidade e pela forma de intelecção. O conhecimento é, portanto, função da intuição sensível e das categorias gerais do conhecimento frente à diversidade fenomenal. O fenômeno é a parte inteligível de uma experiência ao mesmo tempo sensível e racional. (GOMES, 2010, p. 116)

Ao meu ver, a forma de sensibilidade e intelecção seriam também capacidades de um pesquisador ao abordar a hermenêutica, pois parte do princípio de decifrar o que ainda está oculto, e para esse papel, utilizaria de sua sensibilidade e intelecção como ferramentas com fins de decodificar a pesquisa.

Segundo Holzer (2010, p. 60), a fenomenologia se propõe a “definir leis eidéticas que orientassem o conhecimento empírico oferecendo, como alternativa à ciência positivista, a constituição de ciências eidéticas, ou ciência das essências, definidas por ontologias regionais”.

Tanto a fenomenologia quanto a hermenêutica, são tratadas então como contra-correntes, em relação à hegemonia da corrente positivista. Husserl (apud GOMES, 2010, p. 117) define a fenomenologia pela intuição pura e capaz de identificar a essência das coisas por meio de reduções fenomenológicas. Essa busca pela essência das coisas, dos fenômenos, seria na verdade o reconhecimento por parte do pesquisador sobre a impossibilidade da sua pretensão - apoiada pelo racionalismo - em explicar os fenômenos. A fenomenologia configura-se então em uma crítica, por natureza, ao método racionalista. Entretanto, a consciência intencional tende a limitar a percepção e a forma de visar os fenômenos (GOMES, 2010, p.120).

Já a tarefa da hermenêutica geográfica consiste em:

[...] trazer a consciência histórica para o horizonte próprio dos indivíduos-sujeito dos saberes, nos espaços geográficos e lugares-mundo dos eventos, para a constituição de um outro horizonte projetado, que a distingue do seu próprio horizonte presente [...]. (ARAÚJO, 2007, p. 405)

Como então ignorar a proficuidade da hermenêutica que incorpora a consciência história em sua abordagem? Como analisar o contexto francês e sua *banlieue* sem se remeter à origem de parte relevante de sua população às ex-colônias francesas na África? Os lugares, o mundo vivido, a subjetividade, a todo o momento caminham, tanto com a abordagem hermenêutica quanto com a abordagem da fenomenologia, e a consideração de ambas não pode ser desconsiderada neste trabalho, ao meu ver. Entendo que elas se complementam, pois ambas retomam as significações, a relação íntima entre sujeito-objeto e a relevância da consideração da consciência do ser no mundo para a compreensão dos fenômenos. Segundo Gomes (2010, p. 123-124):

O mundo é constituído por uma troca de significações, por uma interação de mensagens, que definem o ser-em-sociedade. A compreensão, no sentido fenomenológico, é a redução (colocar entre parênteses) necessária que permite a simultaneidade de ser no mundo e de poder pensá-lo, isto é, de viver a experiência do mundo e de constituir uma consciência de ser neste mundo. O mundo vivido é, portanto, a fonte e a base de todo conhecimento e a legitimidade de toda consciência.

Não posso desconsiderar portanto a contribuição da corrente) fenomenológica-hermenêutica na minha postura na intervenção no Lycée Alfred Nobel, na leitura da fala do outro, em considerar as experiências e o mundo vivido dos alunos, nem nas leituras que precederam minha ida e nas que se perpetuarão durante minhas próximas pesquisas relacionadas ao caso.

Também não posso desconsiderar o horizonte histórico da questão pós colonial e que de maneira significativa contribuiu para a organização do tema no meu entendimento e que se expôs neste trabalho, ainda que o mesmo, ao meu ver, seja uma pesquisa que ao final, levanta mais questionamentos que respostas.

É também na minha postura como professora que venho me tornando, que o comprometimento com esses aspectos devem perdurar durante ao longo de minha experiência profissional daqui em diante. A abordagem fenomenológica-hermenêutica é quase inexistente no ensino de Geografia na Educação Básica, quando se observam as questões contemporâneas que envolvem a Geografia da África e os conflitos geopolíticos relacionados à imigração e atual situação dessas pessoas no país de destino.

Por meio da pesquisa do conteúdo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no Currículo Mínimo de Geografia do Estado do Rio de Janeiro, entendo que a ruptura pós-colonial é tratada de maneira superficial e fragmentada, o que parece dificultar a inserção

de uma problemática e do estudo, como este envolvendo o contexto de Clichy-sous-Bois na sala de aula, no Brasil.

Já a de fontes bibliográficas francesas, ainda mais por se tratar de uma pesquisa com uma de interação empírica com estadia relativamente curta na França, colaborou fortemente para o embasamento da pesquisa. Foram priorizados textos que remetessem à história do Maghreb, principalmente enquanto conjunto de ex-colônias francesas, sobre sua independência. Ainda, algumas abordagens que tratam diretamente da problemática francesa, se destacam em uma análise geopolítica da questão pós-colonial.

Quanto à estrutura deste trabalho, pretende-se analisar em seu primeiro capítulo algumas considerações sobre a migração magrebina e sua (des)integração na França, situando o leitor quanto às questões políticas, históricas, sociais e geográficas. Posteriormente, o capítulo “Integração dos imigrantes e seus descendentes é possível? Um estudo de caso no Lycée Alfred Nobel em Clichy sous Bois” apresenta a escola e alguns projetos desenvolvidos nos últimos dois anos, destacando-se o livro *Ce Jour Là*, evidenciando como tais projetos podem ter contribuído para a integração dos alunos. Já o capítulo “Compreendendo a questão pós-colonial por meio da Geografia Cultural” aponta como a abordagem da questão pós-colonial pela Geografia Cultural contribui na compreensão da questão. No capítulo seguinte, “Migrações, Banlieues e questões de integração no Ensino de Geografia e sua interdisciplinaridade” apresenta como quais indicativos no PCN de Geografia e no Currículo Mínimo de Geografia, Sociologia e História apontam, de forma fragmentada a questão. Por último, “Integração e Multiculturalidade, uma intervenção no Lycée Alfred Nobel” relata a experiência que tive dentro da sala de aula no Lycée Alfred Nobel. Finalmente, as Considerações Finais levantam algumas questões que não foi possível pesquisar para fins deste trabalho, por serem, ao meu ver, demasiadamente complexas e difíceis.

## 2. MAGHREB, BANLIEUE E CLICHY-SOUS-BOIS: ALGUMAS RELAÇÕES NA CONJUNTURA PÓS-COLONIAL?

*Minuit se lève en haut des tours  
Les voix se taisent et tout devient aveugle et sourd  
La nuit camoufle pour quelques heures  
La zone sale et les épaves et la laideur.*

Jean Jacques Goldman

### 2.1 COLONIZAÇÃO MAGHREBINA: ALGUNS REFERENCIAIS HISTÓRICOS

Para uma melhor compreensão da questão pós-colonial na França, buscamos a contribuição de Lacoste (2010, p.11), que a considera como um problema complexo e controverso. *Pós-colonial*, segundo Lacoste (2010, p. 442) seria caracterizada pela forte presença na França das antigas colônias, no caso da Argélia em particular. Para Lacoste, após a dolorosa guerra da Argélia com a França, seus habitantes não possuiriam nenhum vínculo com sua antiga metrópole. Entretanto, durante a década de 1960 e 1970, os argelinos começam a migrar para a França, se instalando em sua periferia. Hoje, os jovens que ali cresceram, vítimas de discriminação e acometidos pelo desemprego se inserem de maneira conflituosa na realidade francesa.

Como parte das definições metodológicas de minha pesquisa, resolvi iniciar pelas questões históricas, que, segundo meus referenciais, em muito poderiam evidenciar o que acontece nesta questão. Considerei então os fatores históricos, sobretudo aqueles concernentes à descolonização do Maghreb: Tal região, onde se destaca forte matriz cultural árabe-muçulmana, está localizada no noroeste do continente africano, e compreende a Argélia, Tunísia, Marrocos, Saara Ocidental e Mauritânia (VESENTINI et al. 2002). Para efeito de nosso estudo, vamos abordar principalmente conteúdos referentes à Argélia, Tunísia e Marrocos, por estes países serem ex-colônias francesas e interessarem mais este trabalho.

Com a expansão do capitalismo industrial, iniciou-se durante o século XIX o neo-colonialismo africano e também asiático na busca por matérias-primas, mão-de-obra barata e mercado consumidor para o excedente de produção. Foi a partir da Conferência de Berlim, entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885, que foi decidida a partilha da África entre as potências europeias, destacando-se Portugal, França, Bélgica e Grã-Bretanha (VESENTINI et al. 2002).

Nessa Conferência ficou acordado que os territórios que hoje representam a Argélia, Marrocos e Tunísia, ficariam sob domínio francês.

Percebe-se que a colonização que se instaurou no Maghreb foi predominantemente de cunho exploratório, tornando a economia dessa região voltada para a metrópole e impondo à mesma, uma dominação também cultural (SOARES, 1990). Ainda segundo Soares, a língua francesa tornou-se a língua oficial tanto na área educacional quanto na administrativa, enquanto a língua árabe se manteve na tradição oral pela população de baixa escolaridade.

No entanto, compreender a questão linguística do Maghreb não é trivial. Após a descolonização dessa região em meados do século XX, a língua francesa ainda se manteve nessa região, sobretudo como língua de abertura ao mundo. Anos de dominação por outro país não se apagam simplesmente com sua independência política. No entanto, percebe-se que a língua árabe gradativamente retoma sua importância, o que confere ao Maghreb uma pluralidade linguística peculiar, o que não a caracteriza como uma região bilíngue, mas apresenta características da diglossia (SOARES, 1990). Neste fenômeno observado pelo linguista francês William Marçais e aprofundado por Charles Ferguson, uma língua é utilizada de maneira mais prestigiosa que a outra diferentemente de um país bilíngüe onde tal prestígio de um idioma sobre o outro, não existiria.

Uma das primeiras descobertas durante minha pesquisa foi que o idioma, algo aparentemente tão corriqueiro que pode até mesmo passar despercebido em relações de poder, foi utilizado como forma de imposição da cultura proveniente da metrópole sobre as suas colônias, e que de maneira violenta ignorou toda uma tradição cultural que já existia antes da chegada dessa colonização. Hoje, em termos lingüísticos, é a França que se questiona sobre a “invasão árabe”, língua esta que constantemente se mistura ao francês nas ruas. Até mesmo quando a língua francesa é falada, o sotaque trata de denunciar a origem do imigrante. Tenho minhas dúvidas se as críticas sobre essa mistura linguística, que ao meu ver é uma riqueza cultural, provém de um discurso nacionalista, imbuído de preconceitos e violência, discurso este o mesmo na época colonialista, capaz de impor um idioma a uma outra cultura. Ou ainda, uma outra impressão me vem em mente, uma espécie de Doutrina Monroe às avessas, “A França para os Franceses? Não permitimos a influência das ex-colônias em nosso território”.

Segundo Soares (1990, p. 2) a língua árabe - que se tornou um dos símbolos da descolonização do Maghreb -, é tratada de maneira diferenciada seja no Marrocos, Tunísia ou Argélia. Ainda segundo Soares (1990, p. 2), no Marrocos e na Tunísia, o francês ainda é a língua administrativa e seu ensino na escola ocupa destaque. Na Argélia é o árabe a língua administrativa ainda que o francês esteja presente em menor importância. A língua árabe

gradativamente foi substituída pela língua francesa nas escolas desde a independência argelina. Se por um lado a retomada da importância da língua árabe reafirma a cultura que foi politicamente sobreposta pela colonização, ao meu ver, somente o aprendizado da língua árabe pode por um lado prejudicar na compreensão da literatura escrita em francês dessas ex-colônias até suas independências.

Concernente à descolonização do Maghreb, como não nos remeter à violenta Guerra da Argélia (1954-1962), que proclamou a independência do país em 1962 após anos de impasse político? No entanto, antes da Guerra da Argélia, a ocupação francesa neste território já não ocorria de maneira pacífica.

Segundo Yazbek (apud FERNANDES, 2011, p. 3) a ocupação francesa em território argelino se iniciou por volta de 1830 mas só em 1865 a França pode oficialmente anexar tal território ao seu. No início de 1950, um terço das terras cultiváveis em território argelino já estavam sob posse dos colonos franceses. Segundo ele, tal fato contribuiu para uma forte migração dessa população argelina que fora expropriada para regiões desérticas e também em direção à Argel, fato esse que levou a intensificação de problemas urbanos nesta cidade.

Historicamente, a pressão para uma renúncia da língua árabe e religião muçulmana estiveram na pauta desses conflitos. Segundo Yazbek (apud FERNANDES, 2011, p. 3), desde a época colonial, a França, em uma das suas primeiras medidas, decretou que todos que não adotassem o estatuto civil muçulmano e seu código religioso, receberiam cidadania francesa, sendo que apenas 200 argelinos aceitaram, evidenciando a resistência que havia desde então em incorporar a cultura da metrópole. Contemporaneamente, entendo que a lei que proíbe o uso do véu integral, o que cobre todo o corpo, deixando visível somente os olhos, em espaços públicos, que entrou em vigor em abril de 2011 na França, renova o mesmo pensamento etnocêntrico do colonizador sobre a cultura do (ex)colonizado.

Em 1898, a França em uma manobra política, concedeu autonomia administrativa e financeira para a Argélia, criando uma Assembleia que, no entanto, ficava restrita aos portadores de cidadania francesa, ou seja, aos próprios colonos que lá moravam e que desconsideravam o interesse da população nativa nos processos decisórios (YAZBEK apud FERNANDES, 2011, p. 4).

O processo de descolonização inicia-se após a Segunda Guerra Mundial, devido os desgastes com a guerra. Segundo Yasbek (apud FERNANDES, 2011, p. 5):

[...] muitas de suas colônias passaram a reivindicar sua liberdade, aproveitando a fragilidade em que a França se encontrava no momento. Na Argélia, de onde muitos soldados haviam sido enviados para combater contra

o Eixo, havia a crença de que o país seria libertado do domínio francês após a vitória dos Aliados. Tal crença se baseava em promessas feitas pelo comando militar da França Livre e que foram alimentadas pelo general Charles de Gaulle, que já havia promovido melhorias na participação do povo argelino nos assuntos nacionais, mas que não atenderam às expectativas da população. Porém, após o fim do conflito, a França se recusou a conceder a independência à Argélia, o que provocou várias manifestações nas ruas das maiores cidades argelinas que foram reprimidas violentamente pelas forças francesas.

A partir de 1954 iniciaram-se os confrontos pela independência da Argélia. Para Yazbek (apud FERNANDES, 2011, p. 6), cerca de meio milhão de pessoas morreram na revolução argelina, enquanto o exército francês obteve uma baixa de apenas 20 mil combatentes. Ao meu ver, isso já demonstra que a luta pela independência argelina, não foi pacífica. Ataques incessantes provenientes da França destruíram parte de Argel, enquanto na França, o general Charles de Gaulle se tornava presidente em 1959 e decidia fazer um referendo dois anos depois sobre a independência argelina, obtendo uma resposta favorável por 75% dos franceses. Somente em março do ano seguinte, foi assinado o cessar-fogo entre colônia e metrópole, sendo o dia 19 de março um dia emblemático tanto para a Argélia quanto para a França.

Mesmo após o sangrento conflito, as autoridades francesas não o reconheciam como uma Guerra em si e continuaram tratando tal tema apenas como “acontecimentos da Argélia” até 1999, quando enfim foi admitida oficialmente pelo exército francês a utilização da tortura em meio aos exercícios de guerra. Contribuíram também para a mudança da percepção do conflito por parte da França a publicação de livros que denunciavam ou defendiam a prática da tortura, como o livro publicado pelo general francês Paul Aussaresses intitulado *Services Spéciaux, Algérie 1955-1957* (BEAUGÉ, 2013).

Segundo Gattegno (2012), ainda que tenha havido o recente reconhecimento da Guerra da Argélia, formalmente não houve da parte do governo francês um pedido de desculpas ao povo argelino, o que ainda contribui para a conflituosa relação entre esses dois países até hoje. Um gesto político concreto, de pedir desculpas, não deixa de ser, ao meu ver, um gesto simbólico, que iniciaria o debate não só dos acontecimentos sombrios, mas também significaria a renovação do debate político contemporâneo na França.

## 2.2 IMIGRAÇÃO E SUA INSERÇÃO URBANA: DE SEINE-SAINT-DENIS À CLICHY-SOUS-BOIS

Recentes declarações dirigidas aos imigrantes, foram feitas por grandes nomes da política francesa, agravando o quadro de hostilidade no que toca a questão da imigração. A estratégia do governo e partidos de direita, foi reagir à crise econômica francesa com a intensificação de estereótipos pejorativos aos imigrantes. Segundo Frat (2007) políticos de direita como Nicolas Sarkozy, Jean-Marie Le Pen e sua filha Marine Le Pen costumam atacar os imigrantes em seus discursos, sendo possível identificar entre eles um posicionamento contra uma suposta “islamização da França”. Segundo Front National (2014, p. 1), o maior rigor na imigração seria justificado pela ocorrência de baixas dos salários e direitos sociais dos trabalhadores franceses, aumento dos custos pelo governo e a crise europeia. Destacamos um pequeno trecho do discurso que esclarece sua política:

A imigração não controlada é fonte de tensões em uma República que não consegue mais assimilar os novos franceses. Os guetos, os conflitos inter-étnicos, as reivindicações comunitárias e as provocações político-religiosas são as consequências diretas de uma imigração massiva que deteriora nossa identidade nacional e traz consigo uma islamização mais e mais visível com seu cortejo às reivindicações. O comunitarismo é um veneno contra a coesão nacional.<sup>2</sup> (FRONT NATIONAL, 2014, tradução minha)

Se durante a colonização a situação dos países magrebinos não foi a mais confortável, com sua descolonização e posterior procura por uma vida melhor no continente europeu ainda ocorre de maneira conflituosa, sendo a realidade de muitos desses imigrantes submetida a situações de subalternidade, a partir de uma conjuntura socioeconômica, sobretudo aquelas concernentes à educação, emprego e habitação. Segundo dados do Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE, 2012a), a França conta atualmente com 5,3 milhões de imigrantes e 6,7 milhões de descendentes de imigrantes.

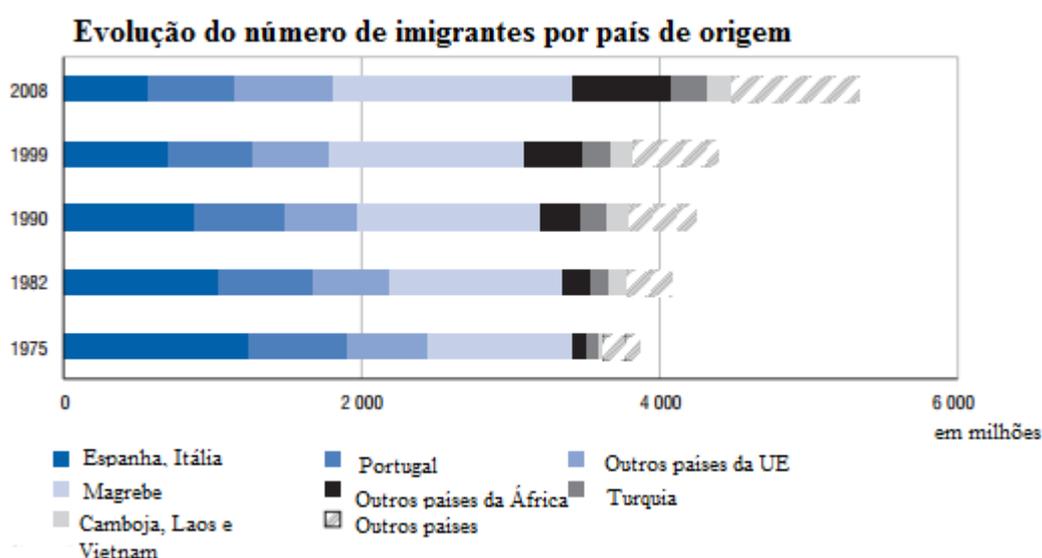
Segundo dados do INSEE (2012a), foi a partir de 1910 que podemos situar o início da imigração proveniente do Maghreb, sendo o fluxo imigratório impulsionado já a partir da década de 1950:

---

<sup>2</sup> L’immigration non contrôlée est source de tensions dans une République qui ne parvient plus à assimiler les nouveaux Français. Les ghettos, les conflits inter-ethniques, les revendications communautaires et les provocations politico-religieuses sont les conséquences directes d’une immigration massive qui met à mal notre identité nationale et amène avec elle une islamisation de plus en plus visible, avec son cortège de revendications. Le communautarisme est un poison contre la cohésion nationale. (FRONT NATIONAL, 2014)

O desenvolvimento rápido da imigração argelina começou no início dos anos 1950 e prosseguiu nas décadas seguintes. De 554.000 em 1975 o número de imigrantes provenientes da Argélia aumentou 28% alcançando 710.000 pessoas em 2008. A imigração marroquina quase triplicou desde 1975. Os imigrantes nascidos no Marrocos constituem doravante 12% da população imigrante contra 6% em 1975. A imigração dos outros países da África é mais recente. Ela contribui em razão de um quarto do crescimento do conjunto da população imigrante constatada entre 1999 e 2008. São pessoas principalmente provenientes de Camarões, Costa do Marfim e da República Democrática do Congo.<sup>3</sup> (INSEE, 2012 p.7, tradução minha)

Na Figura 1, observa-se a evolução do número de imigrantes na França por país de origem, destacando-se em azul mais claro a imigração proveniente do Maghreb:



**Figura 1:** Evolução do número de imigrantes por país de origem. Fonte: Fiches Thématiques: Population Immigrée. (INSEE, 2012a, p.8). Adaptação da autora.

Ainda segundo dados do INSEE (2012, p. 23), 19% da população situada na aglomeração parisiense é formada por imigrantes. Os estudos também apontaram que três a cada quatro imigrantes provenientes de países fora da União Europeia, se localizam em cidades

3. L'essor de l'immigration algérienne a commencé au début des années 1950 et s'est poursuivi au cours des décennies suivantes. De 554 000 en 1975, le nombre d'immigrés en provenance d'Algérie a augmenté de 28 % pour atteindre 710 000 en 2008. L'immigration marocaine a presque triplé depuis 1975. Les immigrés nés au Maroc constituent désormais 12 % de la population immigrée contre 6 % en 1975. L'immigration des autres pays d'Afrique est plus récente. Elle contribue à raison d'un quart à l'accroissement de l'ensemble de population immigrée constate entre 1999 et 2008. Ce sont principalement des personnes venues du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et de la République Démocratique du Congo. (INSEE, 2012a, p. 7)

de no mínimo 100 mil habitantes, como apresenta a Figura 2. É sobretudo no departamento administrativo de Seine-Saint-Denis que a proporção de imigrantes é maior, representando 27% da população.

**Imigrantes nascidos fora da UE, por departamento**



**Figura 2:** Imigrantes nascidos fora da UE, por departamento. Fonte: INSEE (2008b). Adaptação da autora.

Dados mais antigos (INSEE, 2008a) evidenciam a taxa de desemprego relacionada à nacionalidade. A taxa de desemprego entre aqueles que possuem nacionalidade francesa é de 7% enquanto dos estrangeiros provenientes de fora da União Europeia é de 19%. Já em INSEE (2010) se vê que 322.712 pessoas são imigrantes no departamento de Seine-Saint-Denis, sendo que entre eles estão 53.825 argelinos, 31.308 marroquinos e 15.003 tunisianos, o que representa 31% dos imigrantes totais. Destacamos também a intensa migração proveniente do Mali, com 20.574 pessoas.

Segundo dados do INSEE (2012b) o departamento de Seine-Saint-Denis apresentava em 2009 mais de um milhão e meio de habitantes e uma taxa de desemprego média de 16,5%.

Procurei nos dados oficiais do departamento de Seine-Saint-Denis, levantados pelo INSEE, algo que evidenciasse a questão imigratória na realidade de Clichy-sous-Bois. Direcionei então minha pesquisa para estes dados estatísticos. Clichy, com população de aproximadamente 30.077 mil pessoas segundo dados do INSEE (2014a, p. 11), possui superfície de apenas 4km<sup>2</sup> e está situada a apenas 15 km da capital francesa. Outro fato

interessante são os indicadores demográficos da cidade, que segundo INSEE (2012b) conta com 38,6% de sua população com idade abaixo de 20 anos, superando de longe a média do departamento de Seine-Saint-Denis que é de 28%.

Embora haja na cidade um grande potencial de mão-de-obra, a taxa de desemprego em Clichy-sous-Bois é elevada. Segundo dados do INSEE (2012B, p. 8), 22,3% da população entre 15 e 64 anos está desempregada, chegando a representar 24% entre as mulheres de 15 a 64 anos, conforme aponta a Tabela 1:

<b>Desemprego - dos 15 aos 64 anos</b>		
	<b>2009</b>	<b>1999</b>
<b>Número de desempregados</b>	2.795	2.775
<b>Taxa de desemprego em %</b>	22,3	23,5
<b>Taxa de desemprego nos homens</b>	20,6	22,2
<b>Taxa de desemprego nas mulheres</b>	24,6	25,2

**Tabela 1:** Desemprego dos 15 aos 64 anos em Clichy-sous-Bois. Fonte: INSEE (2012b). Adaptação da autora.

Outra característica de Clichy é também a disparidade da escolaridade entre seus habitantes. Se 94,3% dos jovens até 17 anos apresentam algum tipo de diploma, o mesmo não acontece com a população acima dos 30 anos, sendo apenas 1,3% deles certificados de alguma maneira. Tais estimativas já evidenciam que a inserção social dos clicheois não é tão trivial.

Foi então quando tive que lançar um olhar mais profundo sobre a banlieue e perceber que ela possui também os seus contrastes. Para Giblin (2009, p.9) uma *banlieue* possui algumas características como a forte densidade de população, grande concentração de população estrangeira, grande quantidade de jovens, taxa de desemprego elevada, taxa de delinquência superior à média nacional e tensão entre os diferentes grupos sociais.

Como pensar então em compreender essas questões? Procurei então nas pesquisas saber como o Estado Francês intervinha nessa problemática. Quais políticas são direcionadas às

banlieues? Quais políticas se direcionam para o departamento de Seine-Saint-Denis? E quais políticas se direcionam para Clichy-sous-Bois?

Segundo a Préfecture de la Région d'Île-de-France (2007, p.1), Les Fonds Européens, integrados aos setores econômicos e sociais europeus, dispõem em sua política no âmbito regional, um Projeto Urbano Integrado (PUI), voltado para as comunidades de aglomeração de Clichy-sous-Bois e Montfermeil, tendo como objetivo a realização de um *desenvolvimento urbano sustentável*, sobretudo ao território que compreende à sua Zona Urbana Sensível (ZUS), ou seja, as áreas mais carentes e dotadas de habitações de interesse social das duas cidades. Neste Projeto Urbano Integrado, dentre seus objetivos, é possível verificar o reconhecimento do forte déficit nestas localidades em transportes e habitação para esta população. Somente na região de Île-de-France, onde o departamento de Seine-Saint-Denis se situa, cerca de 1.278.300 pessoas residem nas zonas urbanas sensíveis.

Segundo dados do INSEE (2011, p. 1, tradução minha):

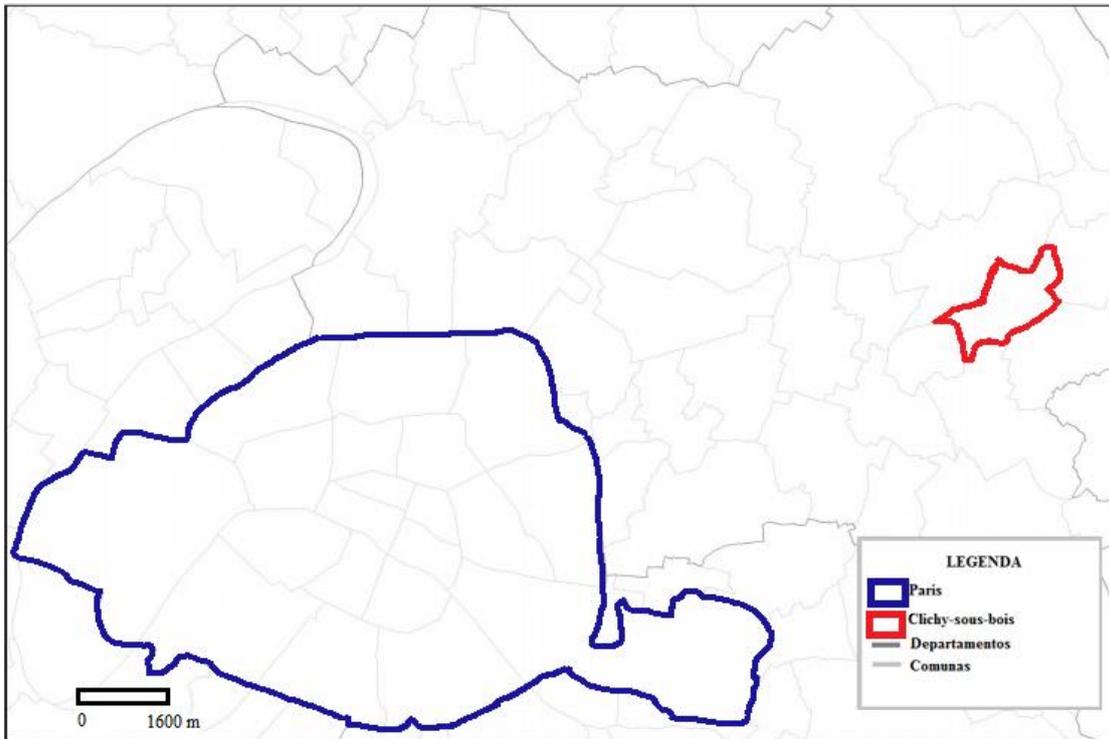
Em 2006, mais de um em 10 habitantes de Île-de-France reside em uma das 157 zonas urbanas sensíveis (ZUS) que conta a região, sendo 1 278 300 pessoas no total. Essas áreas prioritárias são localizadas nas zonas particularmente tocadas pela precariedade social e pobreza. Assim, aproximadamente um a cada quatro moradores de Île-de-France mora em Seine-Saint-Denis. É igualmente nesse departamento que a parte da população residente nas ZUS é a mais importante, 20% contra 6% em Paris.<sup>4</sup>

Existem ainda os Contrats Urbains de Cohésion Sociale (CUCS), que segundo o Comité Interministériel des Villes (2011, p.1), são elaborados em conjunto com os prefeitos das cidades e também pelo prefeito do departamento, em benefício dos bairros em dificuldade, seja no desemprego, violência ou habitação. Na figura 3 é possível observar a localização de Clichy-sous-Bois tendo como referência Paris. Já a Figura 4, é possível observar as ZUS e CUCs em parte do departamento de Seine-Saint-Denis, com Clichy-sous-Bois e Montfermeil ao centro:

---

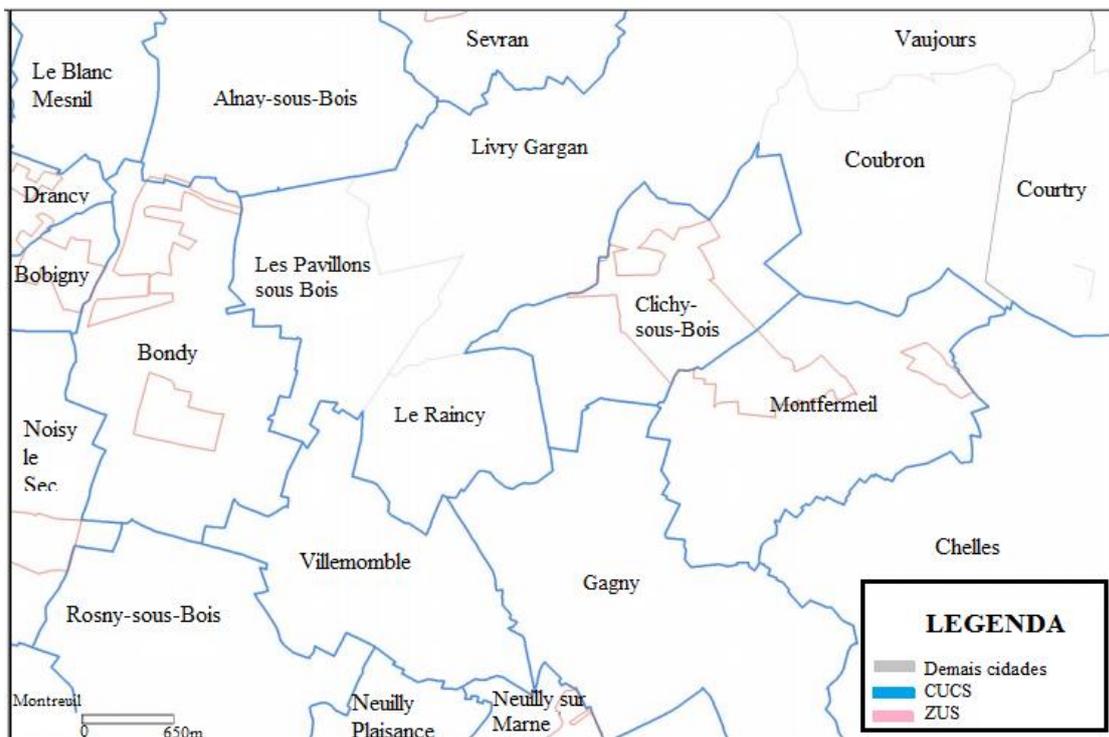
<sup>4</sup> En 2006, plus d'un Francilien sur dix reside dans l'une des 157 zones urbaines sensibles (ZUS) que compte la région, soit 1 278 300 personnes au total. Ces quartiers prioritaires sont localisés dans des zones particulièrement touchées par la précarité sociale et la pauvreté. Ainsi, près d'un Francilien résidant em ZUS sur quatre habite em Seine-Saint-Denis. C'est également dans ce département que la part de la population résidant em ZUS est la plus importante, 20% contre 6% à Paris. (INSEE, 2011, p.1).

## PARIS E CLICHY-SOUS-BOIS



**Figura 3:** Paris e Clichy-sous-Bois. Fonte: Système d'Information Géographique. Adaptação da autora.

## CLICHY-SOUS-BOIS E MONTFERMEIL

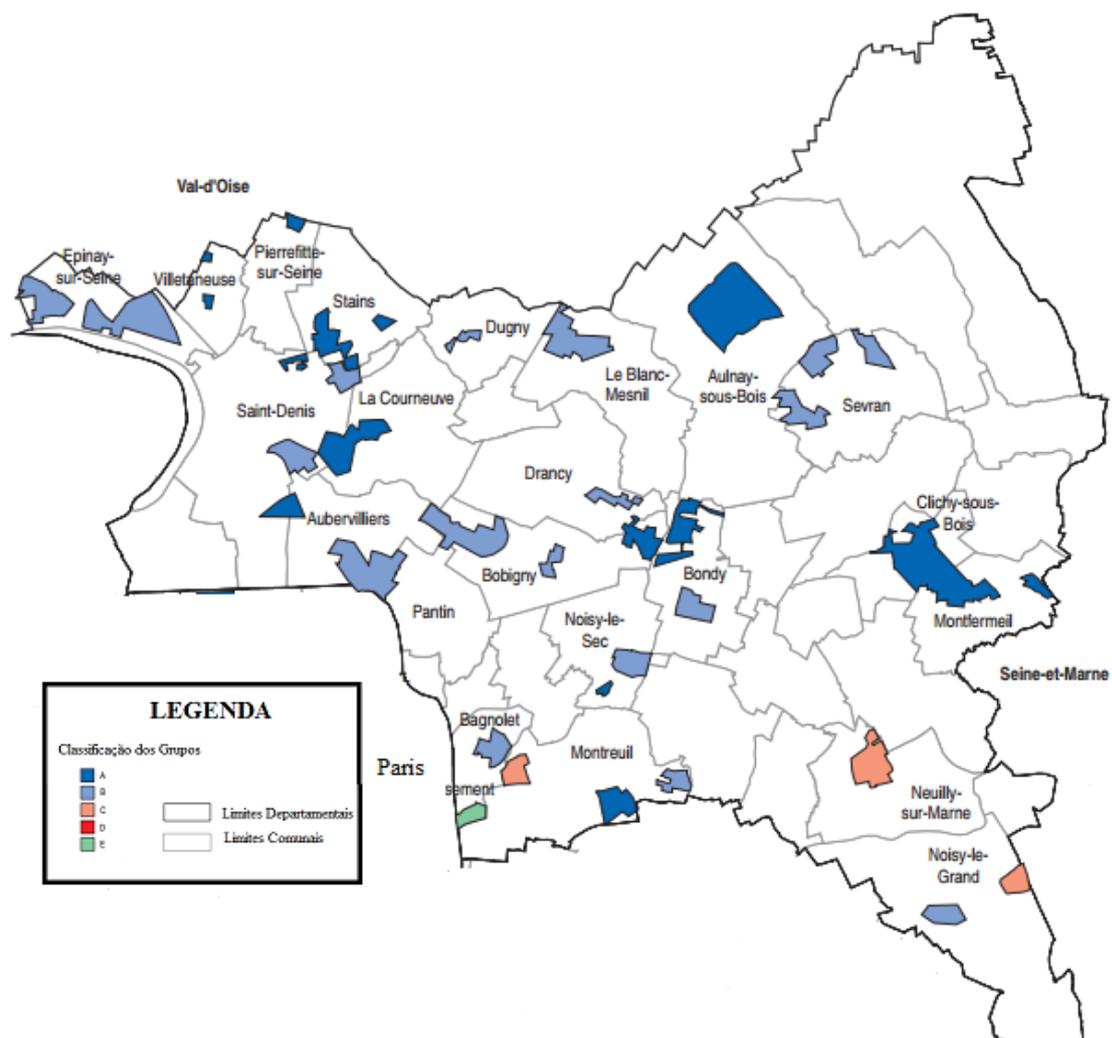


**Figura 4:** Localização de Clichy-sous-Bois e Montfermeil. Fonte: Système d'Information Géographique. Adaptação da autora.

Segundo INSEE (2011, p. 1), um a cada quatro habitantes das ZUS de toda a França estão localizados em Seine-Saint-Denis, representando 20% dos moradores desse departamento, o que é um índice significativo. Foram ainda foram identificados cinco categorias de ZUS no referido estudo, sendo a categoria com maior risco social a maioria em Seine-Saint-Denis. Tal categoria, a categoria A, conta com aproximadamente 112 mil pessoas das 176 mil nesta categoria em toda a França.

Mesmo que haja algumas residências consideradas como ZUS em Paris, essa se enquadra no grupo menos precarizado entre os cinco, a categoria E, contando com 26 médicos de especialidade geral em um raio de 500 metros, contra apenas 5 da categoria A. A Figura 5, a seguir, especializa as categorias de ZUS no departamento de Seine-Saint-Denis:

### Categorias de ZUS no departamento de Seine-Saint-Denis



**Figura 5:** Categorias de ZUS no departamento de Seine-Saint-Denis. Fonte: INSEE (2011, p. 5). Adaptação da autora.

Pode-se dizer então que o departamento de Seine-Saint-Denis destaca-se não somente por ter se tornado um receptor da população imigrante e conseqüentemente dos seus descendentes, mas também se destaca pela grande concentração de habitações localizadas nas ZUS. Pode-se também dizer que grande parte do município de Clichy-sous-Bois é classificada como Zona Urbana Sensível, conforme segue a Figura 6:

### Zona Urbana Sensível em Clichy-sous-Bois



**Figura 6:** Zona Urbana Sensível em Clichy-sous-Bois. Fonte: Clichy-sous-Bois (2014). Adaptação da autora.

Durante a pesquisa, percebi então que as ZUS são extremamente importantes, sobretudo no que toca a demanda de habitação de interesse social existente na França. Segundo Clichy-sous-Bois (2014b, p. 10), há atualmente a demanda de mais de um milhão e seiscentas mil moradias sociais, sendo 500 mil solicitações somente na região de Île-de-France. Clichy-sous-Bois não escapa dessa conjuntura nacional, cuja demanda atual é de 2.700 solicitações segundo os mesmos dados de sua prefeitura. Ainda que a demanda continue alta, 33% das moradias

situadas em Clichy-sous-Bois são consideradas *logements sociaux*, termo que para Giblin (2009, p. 255) se refere ao conjunto de habitações destinadas às pessoas em condições de vida modesta, sendo essas habitações beneficiadas por financiamentos específicos, público ou privado.

Os *logements sociaux* representam hoje em Clichy cerca de três mil e duzentas moradias (CLICHY, 2014b, p. 10), satisfazendo a demanda mínima segundo a lei relativa à Solidariedade e Renovação Urbana (SRU), que exige a taxa mínima de 25% das moradias destinadas às habitações de interesse social. Entretanto esta lei não é respeitada por todas as cidades, sobretudo as que possuem população mais abastada, como é o caso de Neuilly-sur-Seine ao sul de Paris, que prefere pagar uma multa, a receber estes projetos (MANAC’H, 2011).

Clichy também é palco de outras políticas habitacionais pela Agência Nacional para a Renovação Urbana (ANRU), e também palco do processo de “renovação urbana”, termo que segundo Clichy (2014c) refere-se à construção de novas habitações, reformas de outras e renovação dos equipamentos públicos e comerciais. Pensado pela ANRU juntamente com a prefeitura das cidades, no caso Clichy-sous-Bois, o projeto foi iniciado em 2002 com o custo equivalente a cerca de um bilhão e setecentos milhões de reais. Essa reestruturação da cidade, no discurso político, reforçaria as políticas públicas de coesão econômica e social como a questão do emprego, gestão urbana, segurança, inserção social e a implantação de um meio de transporte com o objetivo de uma melhor integração de Clichy-sous-Bois às outras cidades. A descoberta de políticas específicas para Clichy na construção desse trabalho, contribuiu para o meu entendimento de que a cidade não é completamente olvidada pelo poder público. No entanto, há uma dicotomia do que é esperado de resultado da “renovação urbana” e a realidade.

Casos de irregularidades nas instalações elétricas, insetos, umidade e demais características que contribuem para uma habitação que não preza nem pela saúde nem pela segurança dos seus habitantes, são denunciadas na própria revista bimestral da cidade (CLICHY, 2014b).

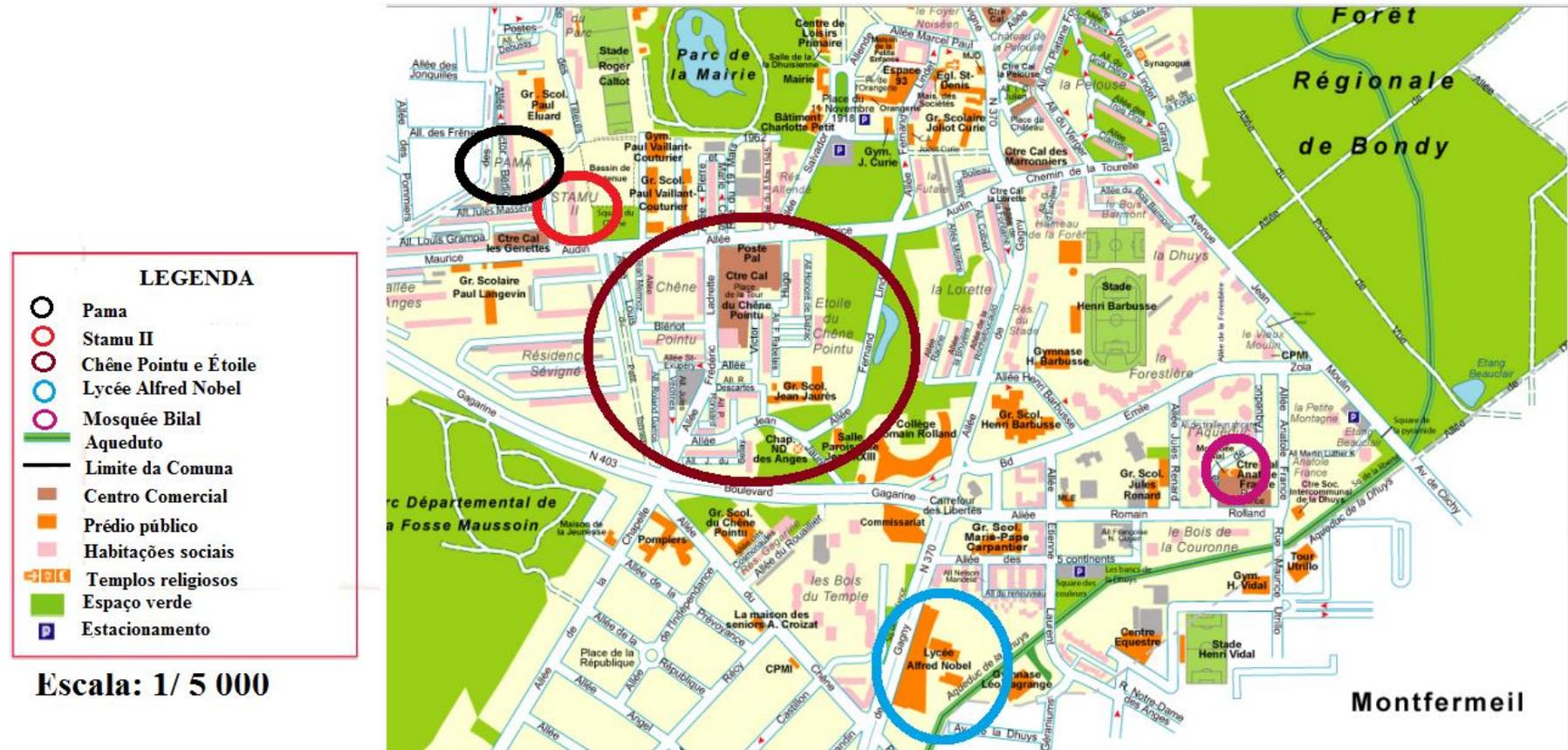
Ainda ao que se refere à habitação em Clichy-sous-Bois, deve-se falar das *copropriétés*. Estas são conjuntos habitacionais verticalizados que tiveram grande funcionalidade com a urbanização intensiva em Clichy a partir da década de 1950.

Com o passar do tempo, algumas copropriétés se degradaram, o que demandou atenção especial por parte do Estado francês e da Agence Nationale de l’Habitat (ANAH, 2014), colocando em prática as *Opérations Programmées d’amélioration de l’habitat* - OPAH a partir de julho de 1994. Segundo a ANAH, uma das funcionalidades da OPAH Copropriété é a busca por melhorias nos espaços externos, ou seja, na parte estética dos *logements sociaux*, assim

como acompanhamento social dos moradores, realojamentos, prevenção de inadimplências, se mostrando uma intervenção pública nas habitações coletivas e privadas que se encontram degradadas.

Existem hoje 14 copropriétés em Clichy-sous-Bois. Dentre as 14, 9 estão sob os cuidados da OPAH e 4 sob cuidados do Plan de Sauvegarde, como é o caso de *Chêne Pointu* na Figura 9, que seria uma intervenção pública ainda mais intensa sobre as copropriétés mais problemáticas, aquelas cujas condições de vida são ainda mais precárias, como por exemplo a própria segurança e serviços de manutenção das moradias. Em Clichy, somente uma copropriété não está sob nenhum dispositivo. Podemos dizer então que as copropriétés *Chêne Pointu*, *Etoile*, *Pama* e *Stamu* estão sob cuidados do *plan de sauvegarde*, enquanto *Château de la Pelouse*, *Domaine de la Pelouse*, *La Futaie*, *La Lorette*, *Les Pommiers*, *Salvador Allende*, *Sévigné*, *Vallée des Anges* e *Veuve Lindet-Girard* estão sob os cuidados da OPAH, sendo somente a copropriété *Le Parc* sob nenhum dispositivo. Podemos visualizar na Figura 7, algumas habitações de interesse social circuladas como o *Pama*, *Stamu II*, *Chêne Pointu* e *Étoile*, sendo todas elas situadas na área de Zona Urbana Sensível em Clichy. No círculo em azul o Lycée Alfred Nobel e no círculo roxo a Mesquita Bilal, a serem estudados mais adiante.

## Clichy-sous-Bois e seus equipamentos urbanos



**Figura 7:** Clichy-sous-Bois e seus equipamentos urbanos. Fonte: CLICHY (2014e). Adaptação da autora.



**Figura 8:** Um dos prédios de Chêne Pointu em Clichy-sous-Bois. Foto tirada pela autora em 17 mar. 2014.

Não pude deixar de perceber que a paisagem da cidade representada pelas moradias sociais verticalizadas contrastam e se destacam na paisagem. No caso de Chêne Pointu, ao longe se nota os prédios altos, mal preservados, a paisagem monótona. Um conjunto de prédios iguais, separados por um espaço verde, correspondendo a uma grama, que se observada mais de perto, com bastante lixo.

Na frente de cada um dos condomínios, tanto de Chêne Pointu quanto de Stamu II uma placa indica justamente o Plan de Sauvegarde mencionados anteriormente, explicando de onde os recursos da obra são provenientes. Observa-se que a origem do recurso para o financiamento de Chêne Pointu é distinto de Stamu II. Em Chêne Pointu o financiamento é proveniente em 47% da ANAH e 49% da Région Île-de-France, enquanto em Stamu II são vários os órgãos de poder público envolvidos



**Figura 9:** Placa elucidativa do Plan de Sauvegarde em Chêne Pointu em Clichy-sous-Bois. Foto tirada pela autora em 17 mar. 2014.



**Figura 10:** Placa elucidativa do Plan de Sauvegarde em Stamu II. Foto tirada pela autora em 17 mar. 2014.

Concernente a presença de transportes públicos em Clichy-sous-Bois, observa-se que a opção de um metrô que ligue essa cidade diretamente aos polos com maiores oportunidades de trabalho, é inexistente. Diferentemente de outras cidades da Île-de-France, em Clichy-sous-Bois o único transporte público é o ônibus.

Durante meus trabalhos de campo em Clichy-sous-Bois, era necessário me deslocar até o RER linha B mais próximo, que coincidentemente era também a última linha RER B, transporte ferroviário urbano que liga a periferia parisiense até o seu centro, de Paris em direção norte, que partia da Gare du Nord e depois era necessário pegar um ônibus para Clichy, o que fazia o deslocamento total durar mais de uma hora.

Em contraste, Paris, localizada na região da Île-de-France, é responsável pelo deslocamento pendular de cerca de 928 mil pessoas diariamente, ou seja, de pessoas que saem para trabalhar e retornam as suas casas no final do dia, segundo dados Chambre Régionale de Commerce et d'industrie – Paris – Île-de-France (CRCI, 2006). Isto demonstra o forte poder centrípeta parisiense, ou seja, sua capacidade de atuar como polo atrativo. Paris está ligada com 71 paradas de tramway, 347 linhas de ônibus, 300 estações de metrô e 246 estações de RER.

Para que esses deslocamentos sejam realizados, é necessário que o espaço, ou seja, o lócus urbano tratado nesse trabalho, seja dotado de uma estrutura de transportes que atenda a demanda de sua população. Entretanto, é na periferia urbana, neste sentido, trato aqui da periferia como lócus e receptáculo da população mais carente, onde os transportes públicos encontram-se ora ineficientes, ora dando poucas ou uma poucas opções aos seus usuários.

É notável pois que aqueles que possuem um carro, levam menos tempo em seus deslocamentos domicílio-trabalho. De acordo com Giblin (2009, p. 405), a má qualidade dos transportes públicos têm numerosos efeitos sobre as condições de vida dos habitantes, sobre seu poder de compra e seu acesso ao emprego. Ainda segundo a autora, ter um carro se torna uma necessidade. E quando nos referimos à população mais carente, incluindo aqueles que estão desempregados? A eles não resta outra alternativa senão pagar duas vezes pelo deslocamento, o que inclui o RER e o ônibus.

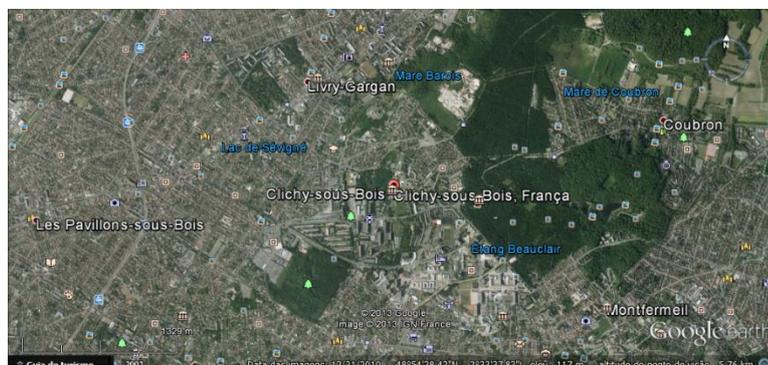
Não pude deixar de notar que quanto mais me afastava de Paris, mais frequentemente via pessoas pulando as catracas do RER, forçando as mesmas a abrirem, com ou sem um funcionário da estação por perto. Seja em Bobigny, Sevran-Livry, Alnay-sous-Bois. Tinha até a impressão que se tratava de uma relação proporcional, quanto mais longe, mais caro o transporte, mais gente burlava a forma de pagamento. E isso de fato não era o que mais me chamava atenção, mas sim o fato de que quem pagava ajudava o outro a passar, deixava o portão

aberto, passava junto, enfim, eram muitas as formas do que, ao meu ver, é uma demonstração de solidariedade. O RER, que correspondia a 4,20 euros, é ao meu ver, caro para quem trabalha e muito mais caro pra quem procura emprego, ou mesmo para quem não está com idade de trabalhar e quer apenas passear, se divertir. Afinal, o transporte é sim capaz de segregar a população não somente em restringir a circulação apenas próximo a sua moradia, mas segrega também em variadas opções de lazer, educação e serviços fora da cidade.

No entanto, o que se percebe é que as desigualdades sociais coexistem no território, como demonstra um rápido acesso ao programa Google Earth (2014) concernente à densidade de opções de deslocamentos urbanos. Nas Figuras 11 e 12 que seguem, é possível perceber a alta densidade de estações metrô em Paris, o que corresponde aos círculos em azul na Figura 11, enquanto em Clichy-sous-Bois (Figura 12) não há sequer um.



**Figura 11:** Alta densidade de estações de metrô em Paris. Fonte: Google Earth. Acesso em 30 jan 2014.



**Figura 12:** Baixa densidade de transportes públicos em Clichy-sous-Bois. Fonte: Google Earth. Acesso em 30 jan 2014.

Essa desigualdade contribui para a criação de um espaço menos fluido mesmo que com a mundialização do capital haja a necessidade da ampliação das redes espaciais, como por exemplo a oferta de uma ampla e eficiente rede de transportes e telemática. Se a evolução da técnica contribui para diminuir o tempo necessário dos deslocamentos, tornando mais fluida a coesão entre pessoas, mercadorias e informações, essa técnica não está presente em todo o território francês. E essa desigualdade, paradoxalmente prejudica o próprio capitalismo. Perde-se tempo nos transportes e perde-se dinheiro trocando de modal.

Em setembro de 2013 foi assinado o projeto que reforçará então a rede de transportes públicos no departamento de Seine-Saint-Denis, com a construção de uma linha de tramway oferecendo maior mobilidade à algumas cidades como Les Pavillons sur Bois, Livry Gargan, Clichy-sous-Bois e Montfermeil (voltar à Figura 4). A linha possuirá 11 estações, com uma distância entre elas de aproximadamente 500 metros, e possui estimativa de atender 37 mil pessoas diariamente, ligando rapidamente às linhas RER “B” e “E”. Três linhas estão previstas para passar em Clichy-Sous-Bois, entretanto tais estações de metrô só entrarão em funcionamento na cidade a partir de 2023, segundo CLICHY (2014b).

Segundo Giblin (2009), a questão dos transportes públicos foi por muito tempo negligenciada pela política urbana francesa, o que tornou Clichy-sous-Bois um enclave. Ainda de acordo com Giblin (2009), durante a década de 1970 e até o ano 2000 houve um forte investimento em autoestradas, o que desfavorecia o transporte público, transporte este que não pode jamais ser dissociado dos moradores das banlieues devido a sua necessidade de deslocamento. Entretanto, com a construção das habitações de interesse social e a queda da realização da infraestrutura dos transportes públicos, houve um impacto decisivo para esses *quartiers* (GIBLIN, 2009, p. 403).

Se esta técnica característica do mundo atual permite uma circulação eficiente e que se esta técnica e objetos que favorecem essa fluidez não estão presentes em determinada parte do território, tal território não se torna competitivo e atrativo para os atores hegemônicos. De acordo com Giblin (2009, p. 396), ao analisar as *banlieues*, o território, é:

[...]sempre uma porção do espaço sobre as quais exerce-se um poder, e frequentemente vários, geralmente rivais, o que pode dar lugar a conflitos. Cada ator ou grupo de atores que vive ou intervém sobre um território possui a tendência de considera-lo como o seu. Em efeito, o termo território subentende-se uma ideia de apropriação, podendo tomar formas muito

diferentes segundo o objetivo do grupo que dele se apropria: econômico, cultural, político. O território designa logo, o entendimento sobre o qual vive um grupo de pessoas, mesmo que bem pequeno – podendo se tratar de um grupo social, étnico ou religioso, ou mesmo de uma família (ao seio do clã familiar) -, e esse grupo considera o território como sua propriedade coletiva, de maneira mais ou menos que exclusiva.<sup>5</sup>

Ao se tratar do conceito de território, não se pode negar a amplitude da complexidade do mesmo, suas tradições e seus enfoques. Segundo Haesbaert (2004, p. 40), a concepção de território possui quatro vertentes básicas, são elas: política, cultural, econômica e naturalista. Pela posição filosófica adotada neste trabalho, prefere-se conceituar e trabalhar sob a vertente política e cultural:

- Política (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado.
- Cultural (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. (HAESBAERT, 2004, p. 40)

As dimensões culturais que relacionam-se com os imigrantes e seus descendentes remete sua história, as tradições que são passadas de geração em geração, os costumes, ainda hoje permanecem no território. Segundo Heidrich (2013):

Nas sociedades modernas, naquelas em que a formação não se baseia na etnicidade de um povo, pode-se desenvolver múltiplas identificações, dada a diversidade de experiências e condições socioeconômicas e culturais. Mas, há uma única identidade possível de ser compartilhada por todos, sem exceção: a que estabelecemos com o território. [...] Todavia, é possível que as vivências territoriais sejam ampliadas, particularmente nas condições atuais. As experiências marcantes, notadamente as que decorrem dos processos

---

<sup>5</sup> [...] toujours une portion d'espace sur laquelle s'exerce un pouvoir, et souvent plusieurs, généralement rivaux, ce qui peut donner lieu à des conflits. Chaque acteur, ou groupe d'acteurs, qui vit ou intervient sur un territoire a tendance à le considérer comme le sien. En effet, le terme même de territoire sous-entend une idée d'appropriation, celle-ci pouvant prendre des formes très différentes selon l'objectif du groupe qui se l'approprie: économique, culturelle, politique. Le territoire designe donc l'étendue sur laquelle vit un groupe de personnes, même très petit – il peut s'agir d'un groupe social, ethnique ou religieux, ou même d'une famille (au sens de clan familial) -, et ce groupe considère le territoire comme sa propriété collective, de façon plus ou moins exclusive.

migratórios, permitem reformular esse sentimento e fazer com que habitantes preservem identidades com lugares vividos anteriormente. Também é comum cultivar uma segunda nacionalidade, particularmente quando migração decorreu há bastante tempo e se tornou marco de povoamento.

“Preservar suas identidades com os lugares vividos anteriormente”, “cultivar uma segunda nacionalidade [...]”, migração que se tornou “marco de povoamento”... ora, mas isso não diz respeito aos imigrantes magrebins e seus descendentes hoje na França, a migração que se territorializa?

Segundo Raffestin (apud HAESBAERT, 2004, p. 81) o espaço pode ser um “trunfo” e o território, o campo de ação dos trunfos, “o território é um trunfo particular, recurso e entrave, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo. O território é o espaço por excelência, o campo de ação dos trunfos”.

Em minha pesquisa de campo, a minha intuição sempre levava a acreditar que o Estado tratava Clichy-sous-Bois como um território. Mas que território seria esse, campo de ação dos trunfos (sendo este uma ação social), que o Estado, um dos múltiplos atores territoriais, se referencia? Qual trunfo? Qual referência então poderia ter para confirmar que o Estado trata Clichy como um território?

Descobri então uma política voltada para a banlieue, intitulada *Espoir Banlieues*, e que foi apresentada pelo ex-presidente francês, Nicolas Sarkozy (2008, tradução minha). Esta política possui como área de intervenção, os territórios classificados como Zonas Urbanas Sensíveis (ZUS), e no discurso de Sarkozy, referenciado como território seguindo sua política, “Eu quero uma política de igualdade de chances sobre o conjunto do território. Eu quero uma França onde não se falará mais dos *quartiers* sensíveis, mas dos *quartiers* populares onde é bom viver”<sup>6</sup>.

Na sua política, segundo a République Française (2008, p. 4-20) a política do *Espoir Banlieues* (em tradução literal, Banlieues Esperança) se destaca no acompanhamento da inserção dos jovens da periferia no mercado de trabalho, na criação de *lycées* de excelência e uma melhor atenção àqueles que possuem alguma defasagem na idade-série escolar com a criação das escolas intituladas *Deuxième Chance*. Ainda no mesmo discurso de lançamento do

---

<sup>6</sup> Je veux une politique d'égalité des chances sur l'ensemble du territoire. Je veux une France où l'on ne parlera plus de quartiers sensibles, mais de quartiers populaires où il fait bon vivre.

projeto *Espoir Banlieues*, Sarkozy (2008, p. 8, tradução minha), se refere aos filhos dos imigrantes:

A esse jovem proveniente da migração, que quer estudar, quero dizer que nosso país não deve mais responder ao seu valor pela laicidade das discriminações. Quero dizer aos filhos dos imigrantes, aqueles que são franceses e que acreditam, frequentemente equivocados, seja qual for a razão, que a França ame-os menos.<sup>7</sup>

Ao abordar os aspectos educacionais, deve-se criar condições para que haja excelência no ensino no que compreende toda a sociedade, independente de nacionalidade, esta francesa ou não, independente da escola ser em uma *banlieue* ou no 1er *arrondissement* parisiense. Entretanto a dicotomia existente entre o ensino das camadas sociais mais tradicionais versus ao ensino oferecido em algumas escolas da periferia francesa para os descendentes dos imigrantes, não contribui para que a disparidade diminua, ocasionando um abismo entre o discurso e a prática.

No que toca à questão da segurança, o plano *Espoir Banlieues* prevê o reforço na relação entre polícia e população além de melhorias neste serviço público. Pode-se destacar também a criação de 200 unidades da polícia somente no departamento de Seine-Saint-Denis, com remanejamento de aproximadamente 4 mil policiais para essa área (RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, 2008). Isso demonstra que o Estado compreende este departamento como uma área de grande risco social.

### 2.3 CLICHY-SOUS-BOIS, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES

Pode-se dizer que esse remanejamento policial teve um contexto social, histórico e político. A morte de dois jovens perseguidos pela polícia francesa em Clichy, no ano de 2005, foi o estopim para levantes sociais, não só nas numerosas comunas periféricas de Paris, mas também em toda a França, nos quais jovens, com o intuito chamar atenção das autoridades, atearam fogo em cerca de 10 mil carros. Fato esse, noticiado por diversas vezes pela imprensa

---

<sup>7</sup> A ce jeune issu de l'immigration, qui travaille à l'école, qui veut faire des études, je veux dire que notre pays ne doit plus répondre à son courage par la lâcheté des discriminations. Je veux le dire aux enfants d'immigrés, qui eux sont français et qui croient, souvent à tort, quelque fois à raison que la France les aime moins.

francesa e mundial como *émeutes*<sup>8</sup>, dando pouco enfoque à problemática do descaso histórico que assola as periferias francesas.

À época, o então Ministro do Interior, Nicolás Sarkozy, se referiu a esses jovens como “escória francesa”, nitidamente uma declaração hostil, que desconsidera a historicidade da questão. Segundo Haesbaert (2012, p. 82), uma das características mais importantes do território é justamente sua historicidade. Dois anos depois, Sarkozy se torna então presidente da França, e paradoxalmente profere um discurso menos contrário no que toca à questão das *banlieues* e também concernente à questão imigratória.

Mesmo que a política do *Espoir Banlieues* esteja oficialmente finalizada ao término do mandato de Nicolás Sarkozy, alguns projetos ainda não foram finalizados, perdurando essa situação por alguns anos, como o já mencionado *tramway* que ficará pronto em 2023. O que se questiona é que a vida dos jovens que anseiam por oportunidades não é capaz de esperar pelas mudanças que ainda são lentas. A pobreza então, tende a se reproduzir

Mesmo que o plano represente alguns avanços em certos aspectos ainda assim não representa a demanda total dessa população, pois no momento em que se privilegia algumas escolas, outras possuem um ensino inferior. Quantitativamente a criação de trinta polos de excelência educacional em algumas cidades que possuem ZUS no departamento de Seine Saint-Denis, é, ao meu ver, menosprezar a necessidade de milhares de pessoas, franceses, imigrantes ou descendentes de imigrantes. É também contribuir para um clima de competição, enquanto o ideal seria que todas as escolas fossem suficientes e de excelência. Assim seria, com a criação de condições de oportunidades profissionais para todos, colocando a escola em um patamar de pluralidade e não limitando o acesso a uma educação de excelência por aqueles que não conseguirem o acesso às melhores escolas. Talvez a existência de um orçamento participativo que atenda o Departamento de Seine-Saint-Denis, sirva como possibilidade de uma melhor escuta dessa população, de maneira igualitária, ou seja, ao meu ver, que reúna a fala dos imigrantes e franceses, o que não deixa de indicar pistas para a continuidade dessa pesquisa futuramente.

Não se pode falar em igualdade enquanto o simples fato de possuir uma origem estrangeira, dificulta a imersão desses imigrantes no mercado de trabalho. A liberdade que cada indivíduo tem de assumir suas origens, passa a ficar em segundo plano, na tentativa de ser aceito

---

<sup>8</sup> Levantes populares.

em um emprego. Segundo INSEE (2008, tradução minha) é mais frequente a discriminação na hora de ser admitido no emprego, quando se trata dos imigrantes provenientes da África:

8% dos imigrantes estimam que um emprego já lhe foi recusado de maneira injusta em razão de sua origem estrangeira. Em dois a cada três casos, a recusa foi precedido de uma entrevista frente ao empregador. Esse sentimento é particularmente forte nos imigrantes originários da África subsariana (15%) que declaram também mais frequentemente que já foram tratados de maneira injusta por seu empregador, seu superior hierárquico ou pelos colegas (14% contra 9% pelo conjunto dos imigrantes que já tiveram um emprego na França). É esse também o caso, em menor dimensão, dos imigrantes originários do Maghreb (11% para os dois tipos de discriminações sentidas). Ao oposto, esses dois sentimentos acontecem mais raramente nos imigrantes originários da Europa e da Ásia.<sup>9</sup>

Mas afinal, se não há liberdade, igualdade e fraternidade na *République Française*, o que difere os imigrantes, principais acometidos pela desigualdade, dos franceses? Sua identidade, cultura, traços étnicos, religião? Seriam esses os motivos pelos quais as disparidades existem? Mas, não são todos livres? Não há fraternidade? Isso não leva a crer que o caráter simbólico age diretamente ao território? Haesbaert (2012, p. 92) lança algumas pistas:

Enquanto a economia globalizada torna os espaços muito mais fluidos, a cultura, a identidade, muitas vezes re-situa os indivíduos em micro ou mesmo mesoespaços (regiões, nações) em torno dos quais eles se agregam na defesa de suas especificidades histórico-sociais e geográficas. Não se trata apenas de que estamos genericamente, “agindo mais sobre as imagens, os simulacros dos objetos, do que sobre os próprios objetos”, como afirma Raffestin. A exclusão social que tende a dissolver os laços territoriais acaba em vários momentos tendo o efeito contrário: as dificuldades cotidianas pela sobrevivência material levam muitos grupos a se aglutinarem em torno de ideologias e mesmo de espaços mais fechados visando assegurar a manutenção de sua identidade cultural, último refúgio na luta por preservar um mínimo de dignidade.

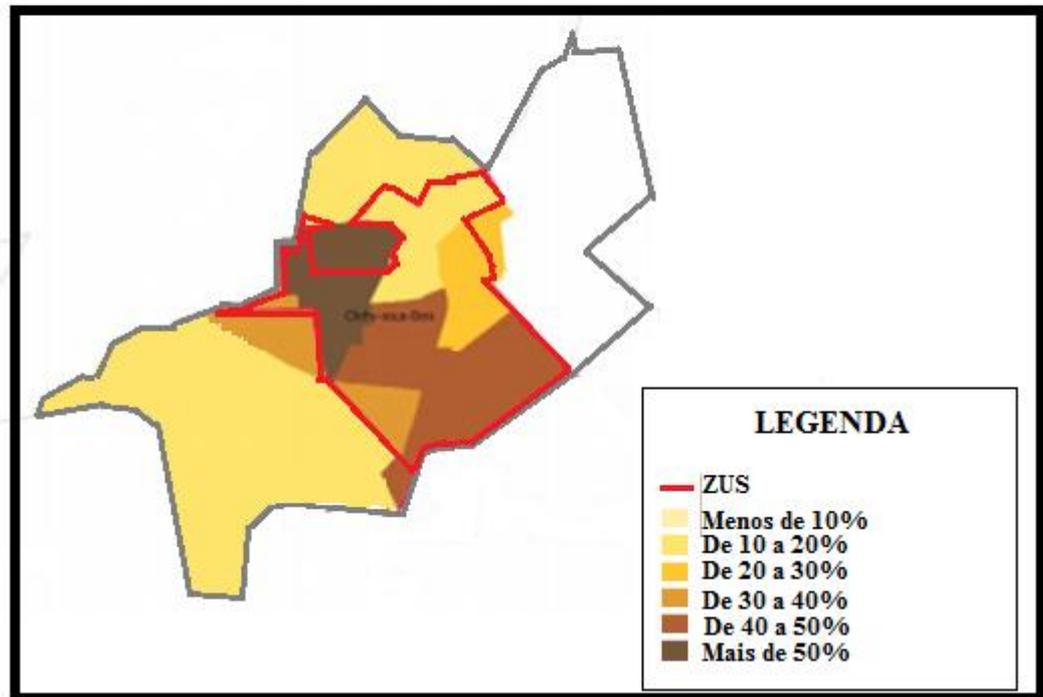
---

<sup>9</sup> 8 % des immigrés estiment qu'un emploi leur a déjà été refusé de façon injuste en raison de leur origine étrangère. Dans deux cas sur trois, ce refus a été précédé d'un entretien en face à face avec l'employeur. Ce sentiment est particulièrement fort chez les immigrés originaires d'Afrique subsaharienne (15 %), qui déclarent aussi plus souvent avoir déjà été traités de façon injuste par leur employeur, leur supérieur hiérarchique ou leurs collègues (14 % contre 9 % pour l'ensemble des immigrés ayant déjà eu un emploi en France). C'est aussi le cas, dans une moindre mesure, des immigrés originaires du Maghreb (11 % pour les deux types de discriminations ressenties). À l'opposé, ces deux sentiments se rencontrent plus rarement chez les immigrés originaires d'Europe et d'Asie.

Seriam então Clichy-sous-Bois de certa maneira um mesoespaço, onde os indivíduos se agregam na defesa de suas especificidades histórico-sociais? Os espaços mais fechados que asseguram a manutenção de sua identidade cultural seriam as banlieues? Durante minha pesquisa, não levantei dados suficientes para compreender o porquê dessa concentração ocorrer em Clichy-sous-Bois, sendo tais estudos a serem trabalhados futuramente. Mas ainda assim, outras dúvidas emergem: Os *logements sociaux*, ou mesmo as ZUS de Clichy-sous-Bois possuem um público específico? E se a população da ZUS de Clichy-sous-Bois for justamente formada pelos imigrantes, seus descendentes, a exclusão social paradoxalmente não trata de reforçar ainda mais os traços culturais desse povo, o que paradoxalmente a política atual da *République Française* de fato não deseja?

Observa-se que justamente na área compreendida pela ZUS onde ocorre os maiores índices de estrangeiros, ou seja, aqueles que ainda não possuem nacionalidade francesa, que ali habitam. A localização coincide justamente com Chêne Pointu, Stamu II e Pama, os conglomerados onde estão mais degradados. Uma observação a respeito da representação abaixo, é que a área *clichoise* em branco corresponde à Fôret de Bondy, ou seja, não há pessoas que lá habitam.

## Pessoas estrangeiras em Clichy-sous-Bois (2006)



**Figura 13:** Pessoas estrangeiras em Clichy-sous-Bois em 2006. Fonte: Système d’Information Géographique. Elaboração da autora.

Indissociáveis, assim devem ser os aspectos tanto políticos quanto culturais da territorialidade, empiricamente, claro, talvez não conceitualmente, pois as representações sociais e culturais são essenciais para a compreensão das territorialidades humanas. Segundo Haesbaert (2012, p. 92-93):

[...] uma noção de território que despreze sua dimensão simbólica, mesmo entre aquelas que enfatizam seu caráter eminentemente político, está fadada a compreender apenas uma parte dos complexos meandros dos laços entre espaço e poder. O poder não pode de maneira alguma ficar restrito a uma leitura materialista, como se pudesse ser devidamente localizado e “objetificado”. Num sentido também aqui relacional, o poder como relação, e não como coisa a qual possuímos ou da qual somos expropriados, envolve não apenas as relações sociais concretas, mas também as representações que elas veiculam e, de certa forma, também produzem. Assim, não há como separar o poder político num sentido mais estrito e o poder simbólico.

Se o conceito de território agrega a abordagem política e cultural, como abordar então a migração, a saída de um grande contingente populacional do Maghreb para a França? O conceito de migrante, com todo o cuidado que ele requer, segundo Haesbaert (2012, p. 245), ancorado em Deleuze, é associado à desterritorialização relativa, sendo sua mobilidade [relativamente] controlada e também direcionada. Há ainda de se considerar as classes econômicas e os grupos culturais aos quais os migrantes se incluem, assim como os níveis de (des)vinculação com o território, seja no acesso aos direitos, serviços básicos infra-estrutura e também na manutenção de sua identidade sociocultural (HAESBAERT, 2012, p. 250). Outra consideração é ainda importante:

[...] não é obrigatoriamente por sair de seu território de origem, mesmo no caso das migrações internacionais, que os migrantes se tornam, automaticamente, “desterritorializados”, o mesmo acontecendo em relação a sua identidade em termos de nacionalidade ou de grupo étnico. Ainda que simbolicamente, é possível manter ou recriar aquilo que Saïd (1990) denominou nossas “geografias imaginárias”.

Ainda segundo Haesbaert (2012, p. 229), as identidades dependem de referências a um determinado recorte geográfico, tenha ela um caráter mais simbólico ou mais concreto. As referências, portanto, dos imigrantes, terá sempre um recorte geográfico. Afinal, quais as referências culturais nas *banlieues*, sobretudo em Clichy-sous-Bois?

### 3. A INTEGRAÇÃO DOS IMIGRANTES E SEUS DESCENDENTES É POSSÍVEL? UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DO LYCÉE ALFRED NOBEL EM CLICHY-SOUS-BOIS.

*J'ai pas choisi de vivre ici  
Entre la soumission, la peur ou l'abandon  
J'm'en sortirai, je te le jure  
A coup de livres, je franchirai tous ces murs.*

Jean Jacques Goldman

Ao estabelecer contato com o Lycée Alfred Nobel, tinha em mente algumas questões: Como o Lycée se inseria culturalmente na periferia, no contexto das tensões culturais envolvendo integração de imigrantes? Haveriam projetos socioeducativos que abordassem a questão imigratória? Como acolher os estudantes que possuíam dificuldade com a língua francesa? E principalmente, tinha o interesse de conversar com esses jovens, saber como eles enxergavam sua cidade, como enxergavam as relações deles ali, quais as relações de pertencimento estabeleciam com o lugar.

Como ex-aluna da Educação Básica Brasileira e agora me tornando professora, vejo que o debate sobre como os jovens de periferia lidam com os espaços mais abastados, com o reconhecimento de sua condição social, reconhecimento de sua cultura, enfim, saber se esse debate existe. Entendo que a existência desse debate na escola é fundamental pois por se tratar de uma institucionalidade potencialmente capaz de integrar esses jovens, a tomada de consciência do lugar desses jovens na sociedade é essencial para a manutenção de um pensamento crítico.

Primeiramente, o Lycée Alfred Nobel é o único estabelecimento de ensino em Clichy-sous-Bois, que equivale ao ensino médio no Brasil, situando-se também no limite com outro município, Montfermeil, atendendo estudantes de ambas as cidades e também do restante do departamento de Seine-Saint-Denis<sup>10</sup>, Seine-et-Marne e outros (LYCÉE ALFRED NOBEL, 2013).

Além do ensino médio, o lycée é hoje um estabelecimento polivalente, isto quer dizer que o mesmo disponibiliza variadas formações como o *Certificat d'Aptitude Professionnelle – CAP 2 ans*, que equivale a um curso técnico de 2 anos e o *Baccalauréat Professionnelle – BAC*

---

<sup>10</sup> Mais conhecido por ser o departamento de número 93.

*Pro*, que dura 3 anos e engloba o técnico e demais matérias<sup>11</sup>. Já a o curso CAP 2 ans é composto por aulas teóricas nas salas de aula ou em laboratórios. Um estágio entre 12 e 16 semanas é obrigatório para a obtenção do diploma (LYCÉE..., 2013). Ainda segundo Lycée Alfred Nobel (2013), a escola é composta em sua infraestrutura por 57 salas de aula distribuídas em 5 prédios que ocupam 13.455m<sup>2</sup> e mais de 1100 alunos. É ainda composta por uma equipe de mais de 150 profissionais, dentre eles um pouco mais de 100 professores.

Foi disponibilizado para esta pesquisa o Bilan Annuel elaborado pela escola, uma espécie de Projeto Político Pedagógico francês, cuja última atualização se deu em 26 de setembro de 2013. O documento aqui estudado relata qualitativamente e quantitativamente os projetos e a gestão realizada na escola desde 2013, além de realizar um planejamento para os projetos escolares em 2014.

Para fins desse trabalho, destacamos alguns projetos como o Grupo de Ajuda à Inserção (Groupe d'Aide à l'Insertion – GAIN)<sup>12</sup>, um dispositivo que visa a prevenção e a luta contra o abandono escolar. Ocorrem reuniões mensais no estabelecimento de ensino, associando olhares e experiências internas e externas à escola, tendo por público-alvo os alunos caracterizados como de risco de abandono escolar ou ainda aqueles que já deixaram o Lycée.

Foi criado então o Pôle d'Accompagnement vers L'apprentissage - Polo de Acompanhamento sobre a Aprendizagem (PAVLA), acompanhamento este que se adaptaria a demanda do aluno, orientando o mesmo durante a trajetória escolar, o que ao meu ver, trata-se de uma aproximação da escola com a realidade e possível dificuldade que o aluno venha a apresentar.

Podemos também destacar que o documento escolar estudado inclui em seus objetivos escolares, a categoria de formação cidadã. Dentro dessa categoria, segundo o Bilan, durante o ano de 2013, foi promovido um atelier de Hip Hop, com o objetivo fomentar o olhar dos estudantes sobre sua vida escolar. Me chamou a atenção o fato da escola colocar o atelier Hip Hop em formação cidadã e não na categoria música ou dança, o que oferece indicativos para se pensar o Hip-Hop como uma expressão da crítica social levantada pelos próprios alunos.

---

<sup>11</sup> Como demais matérias destacam-se o ensino da língua francesa, História-Geografia, Educação Cívica, Matemática, um outro idioma, Educação Física, Educação Artística e dependendo da especialidade, Física, Química.

<sup>12</sup> Composto por professores, assistentes de educação, assistente social, enfermeira escolar, conselheiros de orientação psicológica, conselheiros de missão local, equipe pedagógica, direção e associações da sociedade civil.

Destacamos também a organização de mini-estágios organizados com a finalidade de ajudar os alunos de instituições do que equivale no Brasil ao Ensino Fundamental (*collège*), a conhecer melhor o Lycée e os cursos que oferece. Cerca de onze *collèges* de cidades próximas participaram do projeto<sup>13</sup>.

Um outro projeto interessante no lycée, segundo o referido relatório, é o Forum des Métiers. Este projeto constitui-se e um encontro com profissionais provenientes de instituições públicas e privadas, tais como engenheiros, e técnicos das áreas comerciais, de recursos humanos, bancos, policiais, bombeiros, dentre outras. Há também no projeto a disponibilidade de um profissional para orientação universitária, podendo individualmente realizar entrevistas com as carreiras visadas por eles e os diferentes setores assim representados.

O Lycée Alfred Nobel dispõe de variados projetos com o objetivo de atrair mais alunos para a escola. Projetos relacionados à Literatura, Foto, Cinema, Teatro, Música, Dança, Jogo, Viagens, Cidadania, Saúde, História e Memória, Grafite, Jornal da Escola, RAP, e prática de variados esportes como basquete, judô, badminton, futsal, e também atividades físicas como musculação e *step*, enfim, há uma variedade de temas. Devemos também destacar aqui o projeto que originou o livro *Ce Jour-là*, escrito pelos próprios estudantes desta escola, que descreve a vida deles em Clichy-sous-Bois em estilo ficcional contendo textos organizados em co-autoria com o escritor francês Tanguy Viel (LYCÉE ALFRED NOBEL, 2013).

Para mim, foi uma feliz surpresa tomar conhecimento da existência desse livro. Posso imaginar que por meio dele, os jovens *clichoisés* representados por esses alunos ganharam voz e notoriedade de uma maneira positiva, ao contrário de 2005. Por meio do livro, a notoriedade passa a não ser somente local, qualquer pessoa que se interesse e fale francês, pode adquirir o livro na internet por exemplo. De certa maneira, dar voz a esses estudantes de maneira pública, contribui para a desmistificação da banlieue e de seus jovens, já mencionados como *racaille*.

Alguns dos projetos desenvolvidos no lycée chamam a atenção para esta pesquisa, por exemplo, o encontro com o cientista e ex-ministro argelino, Mohamed Djébar, que deveria palestrar sobre a influência árabe nas ciências; a Conferência com o historiador Benjamin Stora, convidado a abordar sobre memórias da Guerra da Argélia. Isso demonstra que a questão imigratória é algo presente na ação da escola, indicando tal importância para a vida dos alunos, sendo importante o seu conhecimento, estudo e troca de ideias.

---

<sup>13</sup> Foram destacados as seguintes instituições escolares: Collège Jean de Beaumont Collège Robert Doisneau (Clichy), Collège Romain Rolland (Clichy), Collège Jean Jaurès (Montfermeil), Collège Pablo Neruda (Gagny), Collège Madame de Sévigné (Gagny), Collège Jean Zay (Bondy) e o Collège Lavoisier (Pantin).

Outro projeto interessante é o *Immigr en bulles*, o que em tradução literal seria Immigr(ação/antes) em balões. A palavra *bulle* corresponderia em português aos balões dos desenhos em quadrinhos que trazem uma fala dos personagens. Tal projeto, segundo o Bilan, trabalha sobre a temática da identidade utilizando a leitura de autores que estudam a história da imigração.

Outros projetos de cunho cultural também chamam a atenção na programação da escola: o atelier de Grafite, a realização de curtas-metragens e o atelier de RAP/música. Segundo os dados do Bilan, tais atéliers poderiam resultar em uma exposição na Prefeitura de Clichy-sous-Bois ou no *Espace 93*, um equipamento cultural da cidade localizado em frente à Prefeitura de Clichy-sous-Bois e na área que compreende a ZUS. Esses projetos chamam a atenção pois associam fortemente a questão identitária relacionada aos próprios alunos ao seu cotidiano e vida escolar e na minha concepção valoriza a fala de quem ali vive e de sua própria cidade.

O Espace 93 é um dos únicos espaços em Clichy-sous-Bois reservados para exposições e apresentações de dança, música ou teatro e que atende também aos municípios vizinhos. São poucas as opções de espaços como esses na banlieue, se comparado à Paris



**Figura 14:** Espace 93 em Clichy-sous-Bois. Foto tirada pela autora em 25 mar. 2014.

Retomando ao projeto mais emblemático na minha concepção, o projeto que originou o livro *Ce Jour-là*, este que ganhou notoriedade midiática e também entre órgãos do poder público como a *Academie de Créteil* e pelo *Ministère des Droits des Femmes, de la Ville, de la*

*Jeneusse et des Sports*<sup>14</sup>, durante seis meses os alunos do Lycée Alfred Nobel acolheram o romancista Tanguy Viel para escrever com ele uma espécie de romance da cidade. No livro, uma mistura de ficção e fatos, personagens se entrecruzam e tocam em alguns temas como o próprio cotidiano, identidade, preconceito, estigmatização, amor e solidariedade (CICHY-SOUS-BOIS, 2013). Alguns trechos chamam a atenção:

Clichy-sous-Bois é a cidade que não se ousa nomear. Sendo uma das vilas mais arborizadas na França segundo o Censo, bem pessoalmente, não há nenhuma árvore que seja perceptível, vejo unicamente torres. Isso começa desde a declividade do terreno do centro comercial Leclerc até o centro comercial da Bruyère. Uma cidade-dormitório, ocupada pelo resto da Île-de-France, com uma enorme reputação após os eventos de 27 de outubro de 2005. Essa cidade é maldita, tudo é rígido como se ela estivesse bloqueada há trinta anos. Não é preciso mentir, nós estamos imersos em uma situação precária. E para sair disso, certas pessoas se inserem no ilícito e tudo isso termina pelos acertos de contas e pelas mães que perdem seus filhos. Eu conheço isso, mães como essas, também conheço os garotos que vendem droga, isso se chama de *bicrave* aqui. Eu meio que cresci com eles, eles estão sempre em baixo de onde eu moro, próximo aos muros ou dentro de um carro, um clio branco mais precisamente porque faz cinco anos que ele serve de abrigo pela noite, música ao fundo. Mas eu, amo isso porque a partir das 23hr minha cidade se transforma em karaokê. Eles cantam, dançam, bebem, eles se divertem. E quando eu durmo fora, bem, isso me parece muito estranho porque às 23 horas não há música. Isso quase me faz falta porque é como se fosse uma canção de ninar para mim. No verão, eles fazem churrasco ao ar livre, o vendedor de sorvete chega com sua melodia. A gente reconhece sua chegada quando todas as crianças se colocam a gritar e eu amo isso. Apesar de todas as coisas ruins que há aqui, eu não poderia jamais partir daqui. É meu cotidiano, tudo isso, está no meu hábito de vê-los nos bancos quando eu vou ao lycée, no Simply Market ou mesmo na biblioteca, eu cresci com eles, eles são sempre respeitosos e agradáveis. Apesar de suas aparências, eles aprenderam na escola da vida e em nenhum caso eles me incitaram a fazer o mal ou atividades ilícitas, ao contrário. Eu não posso deixar o cheiro dos kebabs e do cigarro que sobe até minha casa, eu não posso deixar os “melhores votos de feliz ano novo, saúde” que eles nos dizem todos os trinta e uns de dezembro, das guerras de

---

<sup>14</sup> Academia de Créteil e Ministério dos Direitos das Mulheres, da Cidade, da Juventude e dos Esportes.

estalinho na noite de 14 de julho, das guerras de neve que duram toda a noite, eu não posso deixar, é isso. (LES ÉLÉVES et al, 2012, p. 12-13, tradução minha)<sup>15</sup>

Por meio desse extrato do livro, algumas características se mostram evidentes. Pode-se perceber uma ruptura na paisagem de Clichy conforme o apontamento “não há nenhuma árvore que seja perceptível, vejo unicamente torres”, mesmo que a presença significativa de bosques na cidade representem parte do seu território, não são as árvores que marcam a paisagem. Ainda hoje os *grands bâtiments* se mostram como um símbolo das banlieues e da segregação. Destacamos outro trecho:

A impaciência, o cheio de urina nos elevadores, as mães atrás das cortinas, os comércios sobre os bancos, o stress quando vejo um cachorro, essa ambiência que lembra o *bled*<sup>16</sup>, os jovens embaixo dos blocos, a lentidão dos elevadores, a boa ambiência dos *darboukas*<sup>17</sup> nas noites de verão. Os levantes populares e as mortes por nada, os ratos que saem dos esgotos, ficar lá fora até não ter hora nas noites de Ramadã, a situação precária nos dias de chuva, os franceses com sotaque de *bledards*, todos os muçulmanos vestidos de branco nos dias de prece às sextas, os excrementos dos pombos nos carros, o cheiro de fumaça e de cachorro molhado nos *halls*, a solidariedade das mulheres

---

<sup>15</sup> Clichy-sous-Bois, c'est la ville que je n'ose pas nommer. Censée être l'une des villes les plus boisées de France, ben personnellement, il n'y a aucun arbre à portée de vue, je vois uniquement des tours. Ça commence dès la pente du centre commercial Leclerc jusqu'au centre commercial de la Bruyère. Une ville dortoir, coupée du reste de Île-de-France, avec une enorme réputation suite aux événements du 27 octobre 2005. Cette ville est maudite, tout est figé comme si elle était restée bloquée il y a trente ans. Il ne faut pas se mentir, nous sommes plongés dans une galère. Et pour sortir de cette galère, certaines personnes se mettent dans l'illicite et tout ça termine par des règlements de comptes et des mères qui perdent leurs enfants. J'en connais, des mères comme ça, puis j'en connais aussi, des garçons qui sont dans la vente de drogue, ça s'appelle la “bicrave” ici. J'ai presque grandi avec eux, ils sont toujours em bas de chez moi à tenir les murs ou à être dans une voiture, une clio blanche plus précisément parce que ça fait cinq ans qu'elle leur sert de boîte de nuit, musique à fond. Mais moi, j'aime ça parce qu'à partir de 23h00 ma cité se transforme em karaokê. Ils chantent, dansent, boivent, ils s'amuse, quoi. Et quand je découche, ben, ça me fait tout bizarre parce qu'à 23h00, il 'y a pas de musique. Presque ça me manque parce que c'est comme une berceuse pour moi. En été, ils font de barbecues em plein air, le marchand de glace arrive avec sa mélodie. On reconnaît son arrivée quand tous les petits enfants se mettent à crier, et moi j'aime ça. Malgré toutes les mauvaises choses qu'il y a ici, je ne pourrai jamais partir d'ici. C'est mon quotidien, tout ça, c'est dans mon habitude de les voir poser sur les bancs quando je vais au lycée, à Simply Market ou même à la bibliothèque, j'ai grandi avec eux, il ont toujours été respectueux et agréables. Malgré les apparences, ils m'ont appris l'école de la vie et en aucun cas ils ne m'ont incitée à faire du mal ou de l'illicite, bien au contraire. Je ne peux pas quitter l'odeur des kebabs et de la cigarette qui remonte jusqu'à chez moi, je ne peux pas quitter les “meilleurs vœux, bonne année, bonne santé”, qu'ils nous disent tous les 31 décembre, les batailles de pétards la nuit du 14 juillet, et les batailles de neige qui durent tout ela nuit, je ne peux pas, c'est comme ça.

<sup>16</sup> Região que compreende o interior das terras da África do Norte; campestre. Fonte: Le Trésor de la Langue Française Informatisé.

<sup>17</sup> Instrumento de percussão; instrumento musical árabe. Fonte: Le Trésor de la Langue Française Informatisé.

em *djellabahs*<sup>18</sup>, os homens barbudos em frente às mesquitas, os jovens que habitam em Palma.(LES ÉLÈVES et al, 2012, p. 64, tradução minha)<sup>19</sup>

Já nesse trecho, o retrato da degradação nas habitações se destaca. O trecho também faz menção aos levantes populares, possivelmente se referenciando à 2005 e suas implicações posteriores. Já alguns traços que evocam a cultura muçulmana também aparecem em “as noites do Ramadã [...] *os franceses com sotaque de bledards, todos os muçulmanos vestidos de branco nos dias de prece às sextas, [...] a solidariedade das mulheres em djellabhs, os homens barbudos em frente às mesquitas*”. Podemos ainda destacar outro trecho, como o de *Omar*:

Eu me chamo Omar, tenho 17 anos e vivo em Clichy-sous-Bois, mais precisamente em Chêne Pointu, uma cidade<sup>20</sup> escura e sem luz. Os edifícios são recobertos de pichações no interior e no exterior, insultando a polícia. Na minha cidade, nos aniversários ou no Natal, não há presentes. O único objetivo dos jovens é conseguir dinheiro para os pais, para que eles fiquem orgulhosos de nós. Se eu parar a escola, não será para trabalhar, porque procurar trabalho aqui é como procurar uma agulha em um palheiro. Vejo pelos outros. Eles passam seus dias procurando um trabalho, sem nenhum resultado, os chefes os ridicularizam, quando eles dizem que vêm de Clichy-sous-Bois. Frequentemente eu perco meu tempo debaixo do prédio, e como dizem no bairro, em meus muros. Mas meu pai briga comigo, diz que não é para perder meu tempo assim, que a polícia pode nos parar por nada. A delegacia está sendo construída. O Estado pensa que é uma boa coisa,

---

<sup>18</sup> Vestimenta em forma de robe largo com mangas compridas, utilizada tanto pelos homens quanto pelas mulheres principalmente no Magrebe.

<sup>19</sup> L’impatience, l’odeur d’urine dans les ascenseurs, les mères derrière les rideaux, les commerces sur les bancs, le stress quand je vois un chien, cette ambiance qui rappelle le bled, les jeunes en bas des blocs, la lenteur des ascenseurs, la bonne ambiance des darboukas les soirs d’été. Les émeutes et les morts pour rien, les rats qui sortent des écoutes, dehors jusqu’à pas d’heure, les soirs de ramadan, la galère les jours de pluie, le français avec l’accent de bledards, tous les musulmans vêtus de blanc les jours de la prière du vendredi, les excréments des pigeons sur les voitures, l’odeur de fumée et de chien mouillé dans les halls, les rondes de la bac, la solidarité des femmes em djellabahs, les hommes barbus devant les mosquées, les jeunes qui habitent à la Palma.

<sup>20</sup> No relato original, a palavra que aparece é  *cité*, que segundo Le Trésor de la Langue Française Informatisé, significa uma comunidade política independente. É possível que a utilização da palavra  *cité* no relato, queira sugerir que *Chêne Pointu* seria uma “cidade” dentro de outra “cidade”, uma instância política sobreposta à outra.

mas para mim, isso pode senão agravar as coisas. (LES ÉLÈVES et al, 2012, p. 64-65, tradução minha)<sup>21</sup>

O relato de Omar, morador do maior conjunto habitacional de Clichy-sous-Bois, Chêne Pointu, caracteriza sua *cit * como “*uma cit  escura e sem luz*”. Os prédios, seja no seu exterior como no seu interior, estão rabiscados com insultos   polícia. Parar a escola também não é a soluço, pois arrumar emprego em Clichy, segundo o relato, não é uma atividade trivial e aqueles que procuram uma ocupa o, são ridicularizados ao dizer sua origem. Concernente a chegada da Polícia (a delegacia de polícia foi construída em Clichy em 2010), ainda há dúvidas sobre sua pertinência. Destacamos ainda outro trecho:

O vento que sopra, o sol que aparece, as casas novas, os amigos que se mudam, aqueles que nos fazem falta, os garotos que fumam suas drogas, o período na cidade pela noite, a luz no quarto pela manhã, as mães que falam alto no telefone, os pequenos que atravessam a rua para ir para a escola, os professores que gritam por nada, a fofoca dos colegas, os carrinhos de bebe que tomam lugar no ônibus, os motoristas que aceleram quando uma pessoa quer subir, os sábados pela tarde em L clerc, os tratores, a poeira, o sol nos olhos, os vendedores de droga, as deten oes, o cheiro do Mac Donalds, as pessoas que correm, os jardins repletos de crianças, os roubos, o sentimento de rejei o, a hipocrisia. (LES  L VES et al, 2012, p. 87, tradu o minha.)<sup>22</sup>

Aqui ocorre uma mistura do andamento comum da cidade, as percep oes, as sensa oes, os sentidos e os sentimentos, “*o sentimento de rejei o, a hipocrisia*” que parecem estar t o presentes no cotidiano quanto “*o vento que sopra, o sol que aparece...*”.

---

21 Je m'appelle Omar, j'ai 17 ans je vis à Clichy sous Bois, plus précisement au Chêne Pointu, une cité noire et sans lumière. Les bâtiments à l'intérieur et à l'extérieur sont recouverts de tags qui insultent la police. Dans ma cité, à l'anniversaire ou à Noël, il n'y a pas de cadeaux. Le seul but de tous les jeunes, c'est de ramener de l'argent pour nous parents pour qu'ils soient fiers de nous. Moi si j'arrête l' cole, c'est pas pour travailler, parce que chercher un travail ici, c'est comme chercher une aiguille dans une botte de foin. J'ai bien vu les autres. Ils passent leurs journées à chercher un boulot sans aucun résultat, les patrons se moquent d'eux quando ils disent qu'ils viennent de Clichy-sous-Bois. Souvent je traîne en bas de chez moi et comme on dit dans mon quartier, je tiens les murs. Mais mon père me casse la tête, il me dit de ne pas traîner comme ça, que la police peut nous arrêter rien que pour ça. Le commissariat vien d'être construit. L' tat pense que c'est une bonne chose mais pour moi ça ne peut qu'aggraver les choses.

22 Le vent qui souffle, le soleil qui apparaît, les maisons neuves, les amis qui déménagent, ceux qui nous manquent, les jeunes garçons qui fument leurs drogues, le danger dans les cité la nuit, la lumière dans la chambre le matin, les mamans qui parlent fort au téléphone, les petits qui traversent pour aller à l' cole, les profs qui crient pour rien, le commérage des copines, les poussettes qui prennent de la place dans le bus, les chauffers qui accélèrent quando une personne veut monter, les samedis après-midi à Leclerc, les bulldozers, la poussière, le soleil dans les yeux, les vendeurs de drogue, les arrestations, l'odeur du Mac Do, les gens qui courent, les squares remplis d'enfants, les vols, le sentiment de rejet, l'hypocrisie.

De forma bem interessante, a segregação que é vista em parte dos relatos aqui destacados retratada em um livro que justamente busca integrar esses jovens, dar voz aos mesmos e por meio do livro que foi publicado, chegar a diversos leitores. Talvez a mistura de ficção e realidade que se fundem, torne menos densa a sua leitura e até mais aceitável aos que se negam a enxergar a realidade alhures.

Entendo que a escola como institucionalidade é fundamental para a integração desses jovens e isso se expressa no referido relatório e nas atividades culturais, no livro citado. No entanto é necessário um grande esforço, inclusive político, na tentativa de mostrar aos alunos realidades que os possibilitem desejar, sonhar, acreditarem em si próprios. Evidente que a escola não é capaz de fazer isso sozinha, sem antes ter uma base estrutural que a apoie, inclusive uma base proveniente do poder público, base esta que seja disposta a contribuir para a transformação social crítica dos alunos, dentro e fora da escola, inclusive no meio ao qual os jovens *clichosés* estão submetidos, como é o caso de uma *banlieue*, mais propriamente se tratando de uma área considerada ZUS. Cavalcanti (2008, p. 141) aponta quais deveriam ser as premissas na articulação da análise urbana ao Ensino de Geografia. Segundo ela:

[...] a escola tem um papel político-social ligado à formação de cidadãos mais críticos, mais participativos e mais conscientes de seus limites e de suas possibilidades de exercer efetivamente sua cidadania. A segunda premissa é a de que é fundamental propiciar instrumentos simbólicos para a formação do pensamento autônomo, necessário ao cidadão, por meio do trabalho realizado com conteúdo escolares. [...] A terceira premissa é a de que a geografia exerce um papel muito importante nesse processo, na medida em que tem a possibilidade de trabalhar com os alunos o desenvolvimento do seu pensamento espacial.

É papel da escolar situar seus alunos um pensamento mais crítico, considerando o seu envolvimento com a cidade, suas experiências. A análise geográfica é profícua pois é capaz de sistematizar teoricamente e empiricamente a cidade apontando também uma análise crítica, social e cultural, que cercam este espaço. Ainda Segundo Cavalcanti (2008, p. 141):

É no encontro/confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da geografia científica, do espaço concebido por essa essência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido. Assim, devemos levar em conta o lugar e a realidade

cotidiana do aluno, com o pressuposto de que isso torna o ensino mais significativo e o aluno mais interessado pelas atividades escolares.

Ao se considerar a realidade cotidiana do aluno, atribuindo importância ao mesmo e realizando projetos que envolvam a temática, o aluno se reconhece na escola e o ensino se torna mais significativo, atraindo mais e mais esse aluno para o conhecimento, para o ambiente escolar. Clichy-sous-Bois, por sua problemática urbana intrínseca a sua realidade, é capaz de realizar várias pontes com a Geografia. Potenciais olhares influenciados pela Geografia Urbana, Cultural ou Política foram o que mais me chamaram a atenção para este contexto do trabalho pedagógico no ensino de geografia, mas muitas outras abordagens geográficas podem ser descobertas em Clichy.

A utilização dos conceitos geográficos de território e lugar contribuíram para que eu refletisse e tivesse uma melhor compreensão de toda a temática, desde os levantamentos históricos até minha chegada à cidade. Segundo Cavalcanti (2008, p. 145), “os conceitos de território e lugar se relacionam com a formação de identidades, com a vida cotidiana e com o exercício do direito à vida nesse pedaço da cidade”. Como então, no meu papel de professora, não retomar a metodologia fenomenológica-hermenêutica ao considerar as experiências vividas e múltiplas identidades dos alunos em sua cidade?

Stein (apud ARAÚJO, 2007, p. 155), coloca que a “hermenêutica não trata de objetos propriamente, mas, contrariamente do modo como os objetos [e sujeitos] se dão, trata das condições de possibilidades”. Não me interessou para fins deste trabalho o estudo da *banlieue* pela *banlieue* ou de *Clichy* por *Clichy*, dos imigrantes pelos imigrantes ou dos *clichois* pelos *clichois* mas sim como estes pontos se cruzam, dialogam e se relacionam. E quantas possibilidades haveriam de existir ao se tratar de tais temáticas no Ensino de Geografia?

#### 4. COMPREENDENDO A QUESTÃO PÓS-COLONIAL POR MEIO DA GEOGRAFIA CULTURAL

*Je ne connais pas ce soleil  
 Qui brûle les dunes sans fins  
 Je ne connais pas d'autres terres  
 Que celle qui m'a tendu la main  
 Et si un jour je pars d'ici  
 Que je traverse le désert  
 Pour aller voir d'ou vient ma vie  
 Dans quelle rue jouait mon père  
 Moi qui suis né près de paris  
 Sous tout ce vent, toute cette pluie  
 Je n'oublierai jamais mon pays.*

Fauvel

Como já foi colocado anteriormente, algumas formas simbólicas são valorizadas pela Geografia Cultural. Materializados e imaterializados no espaço, as estátuas, obeliscos, templos e memoriais, entre outras formas simbólicas espaciais, eram até o final da primeira metade do século XX importantes meios visuais (ROSENDAHL e CORRÊA, 2010, p. 22). Por meio deles, mensagens associadas à identidade, poder e continuidade de valores eram comunicadas

Inicialmente na pesquisa, meu interesse concernente aos aspectos da Geografia Cultural da questão pós-colonial, me levava justamente a investigar a existência dos símbolos magrebinos participam da produção cultural espacializada, tanto parisiense quanto o de Clichy-sous-Bois, pois na minha inicial concepção, os signos possuíam alguma capacidade de comunicação, de expressão de um povo, de sua cultura, ainda que vigiada e geralmente reprimida diante dos temores da cultura oficial francesa. Acontece que quanto mais eu avançava nas pesquisa, mais eu percebia a existência de aspectos culturais imaterializados que sobreviviam em meios às brechas da cultura francesa hegemônica.

A Geografia Cultural de certa maneira me amparava em sua fundamentação e metodologia pois uma análise que considera apenas os fatores históricos, políticos e sociais ainda me era insuficiente para uma compreensão da presença da cultura magrebina, seja em Paris ou em Clichy-sous-Bois. A tensão imigração-integração, na minha percepção de pesquisadora, também perpassava por aspectos culturais e na minha intuição, eram centrais em minhas buscas.

O que eu via então como oportunidade privilegiada oferecida pela contribuição da Geografia Cultural na minha pesquisa? Inicialmente, no contexto das tradições magrebina, percebi que algumas datas simbólicas se relacionam com o espaço alhures, as mesquitas remetiam à religião desses povos, a religião muçulmana que se insere na França, dialogando com a dinâmica do espaço, co-produzindo o espaço, em um contexto de resistência e sobrevivência cultural. No decorrer da pesquisa, a presença da língua árabe e sua influência na França, me chamou atenção. Como compreender as divergências produzidas com a colonização, entre língua francesa versus a língua árabe na contemporaneidade? Como compreender que a língua francesa, que serviu como instrumento colonizador, estaria correndo o risco de perder seu prestígio em seu próprio território?

Retornando ao objetivo desse trabalho, que seria o de demonstrar algumas relações socioespaciais na conjuntura pós-colonial francesa, atuando em território nacional francês, no que toca a imigração magrebina e sua posterior inserção nas banlieues, tento agora buscar pistas e evidências de como o assunto poderia ser abordado no Ensino de Geografia no Brasil. Como então falar dessa relação pós-colonial, sem tocar na busca de identidade por esses jovens descendentes dos imigrantes magrebinos? Como não desnaturalizar a “Liberdade”, se a própria França instaura suas leis coibindo por exemplo, o uso do véu integral? Por isso, inicialmente, as formas materializadas nos elementos urbanos por si mesmas, não me ajudavam a compreender outros tantos elementos culturais dessa dinâmica, justamente por sua inibição ou ocultação social no território “estrangeiro”. Os elementos políticos tinham que ser considerados pois na minha concepção, o próprio Estado era ator fundamental que intervinha na expressão cultural permitida na França. Entendi então que a cultura então estava dentro de um contexto, um reflexo, meio e condição, tal como diz Corrêa (CORRÊA e ROSENDAHL, 2010, p.14). Para este mesmo autor, a Geografia Cultural é marcada por uma pluralidade epistemológica, teórica e temática que a torna uma heterotopia, marcada por uma pluralidade epistemológica, teórica e temática. Esta, foi submetida a diversas influências (tais) como a geografia social inglesa, a geografia humanista e as humanidades.

Como então inserir a questão da imigração na França e especificamente o contexto de Clichy-sous-Bois na problemática abordada pela Geografia Cultural? Corrêa (apud CORRÊA e ROSENDAHL, 2010, p. 20) resgata o conceito de *região cultural*, presente na escola de Berkeley e na Geografia Francesa. Tal conceito, ao meu ver, colabora na tematização da *banlieue*, sobretudo à Clichy-sous-Bois, considerada como tal. Em contextos como este, segundo Corrêa (apud CORRÊA e ROSENDAHL, 2010, p. 21):

Existem fortes tensões culturais entre tradições diferentes, às vezes antagônicas, que se traduzem em embates políticos em torno de significados. A paisagem regional é complexa, poligenética, com formas criadas por agentes das diferentes culturas e em tempos distintos.

Como então essa forte tensão cultural entre tradições diferentes, que passa pelo mundo vivido dos *clichoisés*, aparece de forma metodológica na minha pesquisa? Mais uma vez retomo ao método fenomenológico-hermeneutico, me atendo primeiro à fenomenologia.

Para compreender o mundo vivido, aceitando a consideração de que sendo a fenomenologia uma filosofia dos mundos vividos, retomo a definição de *compreensão* para tal corrente de pensamento. Segundo Gomes (2010, p. 113), a noção de compreensão refere-se ao desafio do alcance de uma significação, explicar o obscuro, revelar uma essência: procurar a essência das coisas significa refletir sobre aquilo que nos aparece sem hipóteses sobre as totalidades. O que mais nos interessa aqui seria buscar ferramentas que nos auxiliassem à dialogar com as representações culturais do indivíduo, sobretudo do imigrante magrebino na França, sua inserção na sociedade. Nesse sentido, a filosofia hermenêutica contribui com uma definição ontológica para a compreensão do ser humano: “o ser humano – o ser aí – encontra-se sempre inserido dentro de uma cultura, de uma história, de um espaço geográfico, enfim, de um contexto – uma sociedade – que é por ele vivido, apreendido [...]” (ARAÚJO, 2007, p. 156). Como pesquisadora, ao lançar o meu olhar, interpreto o outro pelo contexto e pela sua cultura, pelo seu *constructum*, o que me leva a uma pluralidade de caminhos.

Neste trabalho, portanto, serão utilizadas referências tanto a partir de pensadores do campo geográfico que se identificam tanto com a corrente da Geografia Humanística, quanto com a corrente da Geografia Cultural. A Geografia Humanista é profícua para este trabalho, pois a mesma contribui para pensar o lugar da forma como é percebido e vivido, respeitando e valorizando sua tradição e cultura, não significando por isso, a alienação dos problemas sociais, como aqueles encontrados em Clichy-sous-Bois.

Iniciei então minha pesquisa por Yi-Fu Tuan (2012, p.19). O conceito de topofilia em seu livro homônimo seria para o autor “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”. Tuan aperfeiçoa sua concepção, colocando-o difuso como conceito, mas que seria concreta como experiência pessoal. Este conceito, ao meu ver, se torna também complexo, ao considerar os sentimentos:

A palavra “topofilia” é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o

meio ambiente natural. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água e terra. Mais permanente e mais difíceis de expressar são sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o lócus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida. (TUAN, 2012, p. 136)

Tal conceito ajudou muito em minha pesquisa ao favorecer uma maior abertura ao *outro* e seus significados produzidos na vivência do lugar, de considerar suas experiências para com o espaço. Ao ler *Ce Jour Là*, como não me lembrar das considerações topofílicas? Proveniente desses sentimentos, emerge a força da visão crítica ao próprio lugar, de defendê-lo, de resguardá-lo, e também de transformá-lo politicamente. Associei ainda à sensação de beleza e estética dos *grands bâtiments*, sentida e expressa no livro. O lugar como meio de ganhar a vida e que no caso de Clichy-sous-Bois toda a problemática que isso envolve, como observado no relato de *Omar*. E sim, foi um conceito crucial a ser trabalhado na minha intervenção no Lycée Alfred Nobel pois ele evidenciaria o apego desses jovens ao seu lugar e talvez as suas origens francesas ou alhures.

Tuan ainda evidencia a percepção, atitude, valor e visão de mundo como as palavras-chave de seu trabalho e completa com algumas definições preliminares. Tais conceitos seriam fundamentais para a compreensão da topofilia, seja na forma com que se percebe, estrutura e avalia o meio ambiente humanizado:

*Percepção* é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura. *Atitude* é primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. Ela tem maior estabilidade do que a percepção e é formada de uma longa sucessão de percepções, isto é, de experiências. [...] A *visão de mundo* é a experiência conceitualizada. Ela é parcialmente pessoal, em grande parte social. Ela é uma atitude ou um sistema de crenças; a palavra sistema implica que as atitudes e crenças estão estruturadas, por mais arbitrárias que as

ligações possam parecer, sob uma perspectiva impessoal (objetiva). (TUAN, 2012, p. 18-19)

Não poderia deixar de ler esta obra específica sem refletir sobre o meu próprio papel de pesquisadora, de professora que eu possa vir a me tornar. Inicialmente, deixei que essa pesquisa fosse levada pelas minhas *percepções*, minhas intuições, procurei no levantamento bibliográfico algumas respostas. Tive pois que ter a *atitude*, continuar com o tema? Após a sucessão de percepções, qual seria a minha postura? Entretanto o olhar que lanço para o lugar não é o mesmo de quem ali é nativo, não passo de uma visitante, focalizo aspectos bem diferentes de Clichy. Segundo Tuan (2012, p. 96), “o nativo tem uma atitude complexa, derivada da sua imersão na totalidade de seu meio ambiente”.

E para os outros? E para os magrebinos, imigrantes, clichoisés? Como trabalhar o conceito, conhecer essas pessoas, saber suas experiências? Foi quando mais uma vez a escola se torna o lócus da minha pesquisa e construção desse trabalho. O conceito de Topofilia, que interpretei ao ler *Ce Jour Là* também se evidencia na minha intervenção no Lycée Alfred Nobel, intervenção esta a ser trabalhada no último capítulo desta monografia. Preliminarmente falando, nas narrativas dos alunos as evidências da Topofilia estão a todo momento presentes.

Pois agora retomo a filosofia hermenêutica que contribui para a compreensão dos horizontes do mundo vivido, experienciável. Geraldes, (2011, p. 8) contribui nesse sentido, ao abordar a proposta hermenêutica:

[...] pode oferecer uma alternativa interessante para uma abordagem que se aproxime dos significados mais imediatos e pertinentes ao mundo vivido enquanto vivências em fluxo. Considerando que o mundo-da-vida necessariamente se apoia em um contexto histórico e cultural inerentemente dinâmico, a necessidade de compreensão das referências imperantes mobiliza a intersubjetividade como fundamento, e o diálogo como recurso metodológico. O caminho para a compreensão exige a apropriação do mundo vivido delineado pela situação histórica e cultural, sem esquecer que qualquer interpretação está sempre limitada ao horizonte do próprio intérprete e implica o enfrentamento da distância que o separa da situação do mundo a ser compreendido. A conduta hermenêutica revela-se promissora ao explorar o processo dessa superação, na qual os limites do horizonte do intérprete confrontam o horizonte proposto pela dinâmica do mundo vivido. Nasce daí uma possibilidade concreta de transformação do mundo vivido a partir do

processo de conhecimento e uma abertura para uma ciência produzida através do diálogo direto com o mundo da vida.

A apropriação do mundo vivido para a compreensão do horizonte histórico e cultural, seja para si ou para os outros, ao meu ver, remete à conduta hermenêutica, esta que será sempre limitada ao horizonte do próprio hermeneuta. Porém, a transformação do mundo vivido é possível com o diálogo direto com o mundo, enquanto vivência em fluxo. O espaço é dinâmico, o tempo, as percepções, atitudes, visões do mundo também, por isso a união de toda essa dinamicidade não é algo trivial.

Nesse contexto, percebe-se que com a migração de argelinos, marroquinos e tunisianos para a França, houve a transposição de laços e resquícios de sua cultura natal ao novo país, atribuindo a esse espaço novas características, uma nova diversidade cultural. Essa transposição é realizada por meio da reprodução dos símbolos e signos que de alguma maneira remetem a traços de identidade do país ao qual mantém suas raízes, a cultura de seus antepassados e também remete ao sentimento íntimo e sociohistórico de identidade.

Nesse sentido, os signos geográficos, segundo Bonnemaïson (apud SAHR, 2007, p.9) seria um conceito representando um “espaço delimitado e reificado numa condição idealizada, definida, identitária, ritual-simbólica ou política”. É na compreensão dos signos, por meio da análise da *paisagem*, que podemos dizer que tal compreensão não se esgota em uma narração do que é apenas visto, do mundo concreto ou material. Contemplar a paisagem implica no direcionamento do seu olhar, em interpretar o que se vê. Portanto, na minha concepção, analisar a paisagem, lançar o seu olhar sobre ela, é de natureza uma atitude hermenêutica, atitude esta que muitas vezes não é reconhecida ou sequer identificada pelos geógrafos. Assumir o caráter hermenêutico à pesquisa geográfica faz com que a mesma agregue ainda mais fundamentação.

Cosgrove (apud MACIEL, 2002) questionou o conceito de paisagem apropriado pelo método das ciências naturais, distanciando do seu conteúdo subjetivo e de suas raízes estéticas. É então quando a geografia cultural se renova e se apropria da paisagem pelo seu conteúdo simbólico. Mais uma vez o papel das contra-correntes é fundamental e dentre elas, a hermenêutica se destaca. Assim argumenta Maciel (2002, p.7):

[...] é justamente devido à ambigüidade de buscar compreender o espaço terrestre tanto como sujeito quanto como objeto da ação humana que a geografia pode ser melhor alinhada aos objetivos e métodos das humanidades - e mais precisamente aos seus modos de compreensão hermenêuticos. Tanto

quanto a abordagem semiológica, a hermenêutica aceita que o conceito de paisagem comporta necessariamente um componente visual (morfológico), e assim sendo se deve considerar a questão dos significados atribuídos àquilo que se percebe. [...] A hermenêutica, por seu turno, privilegia a história e a cultura em seu sentido mais amplo, instrumentalizando reflexões orientadas pelo e para o humanismo.

Ao meu ver, a paisagem é um *constructum*, e que por isso é diferenciada de indivíduo para indivíduo, mas também é fruto do horizonte social, histórico, político e cultural ao qual estamos inseridos, ao qual o hermenêuta está inserido e também insere-se sua pesquisa. Não se procura negar aqui o aspecto descritivo que a paisagem é capaz de conferir objetivamente, no entanto, é preciso destacar que a observação é também reveladora de mensagens. Cada um, imbricado nas visões de mundo, sociais, lança um olhar sobre a paisagem e a interpreta. A paisagem se torna simbólica desde o momento que não é considerada apenas por sua forma, mas quando se considera o horizonte de quem a interpreta. Portanto a paisagem também carrega consigo o aspecto subjetivo e não apenas o aparente, do objeto, como se houvesse apenas *um* horizonte descritivo intrínseco a ela. Como afirma Turri:

[...] a paisagem corresponde aos cenários visíveis que geram imagens e representações vinculadas à subjetividade do observador e decodificadas em consonância com a percepção das pessoas e com os valores de cada sociedade. É impressa na natureza por meio das motivações culturais religiosas, estéticas, econômicas e políticas, intimamente vinculadas à vida cotidiana e aos signos instituídos historicamente. A cultura é entendida de maneira ampla, como síntese da relação dialética sociedade-ambiente terrestre, gerando paisagens e signos. Estes últimos estão presentes tanto nas edificações e no enraizamento como na mobilidade (nas redes). (apud SAQUET, 2013, p. 44)

A superação da concepção da paisagem como tendo como procedimento uma análise que considera apenas o descritivo, para a paisagem humanizada, considera uma paisagem culturalmente caracterizada. Essa atitude valoriza os aspectos imateriais, portanto, conferindo maior subjetividade a esse conceito.

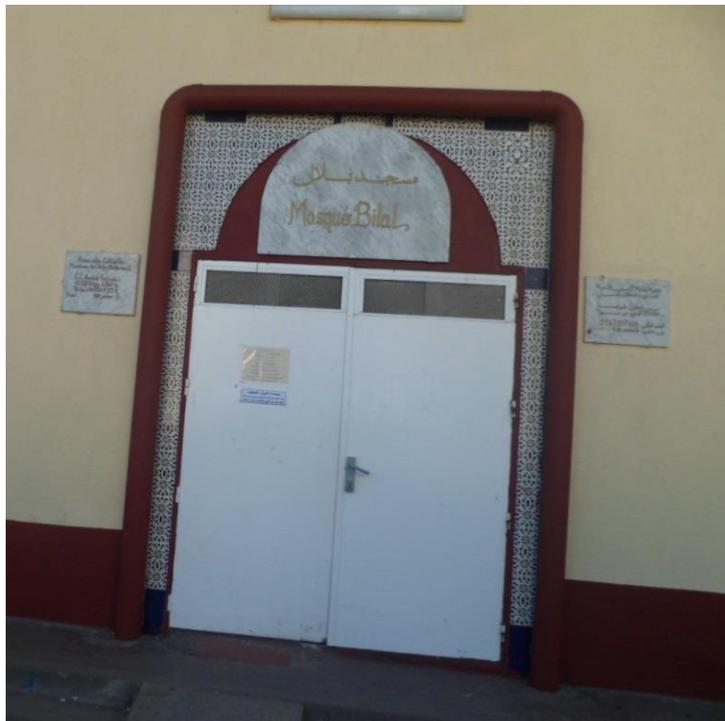
Por exemplo, no caso de Clichy-sous-Bois, os equipamentos culturais que expressam a identidade de determinado grupo, imprime na paisagem os hábitos e as crenças de quem vive o lugar. Não pude, portanto, andar por Clichy-sous-Bois sem procurar na paisagem elementos e equipamentos culturais que exprimissem a visão de mundo de quem ali vive.

O primeiro hábito que me chamou atenção foi o uso do véu. De acordo com Giblin (2009, p. 35), o uso do véu é para alguns sociólogos a “marca dos valores religiosos e preservação dos valores culturais aos quais as famílias muçulmanas atribuem importância, havendo uma concentração desse uso nos *quartiers*”.

Encontrar mulheres usando o véu em Clichy-sous-Bois era algo bem corriqueiro. De fato, onde houvesse uma concentração de pessoas, ou de crianças, ali estavam elas. No *fast food* ou dentro dos ônibus, em Chêne Pointu e claro, próximo à mesquita, o uso do véu parecia reafirmar sua identidade.

Ainda em Clichy-sous-Bois, fui à prefeitura e perguntei onde se localizava a mesquita da cidade. Fui informada que não existiam mesquitas mas sim locais de oração dispersos. No entanto, em uma leitura mais atenta ao mapa de Clichy (Figura 7), ali estava sinalizado discretamente a localização da Mosquée Bilal, situada atrás de um Centro Comercial Anatole France, que possui a função de vender principalmente frutas, verduras e legumes, ficando também próxima ao Lycée Alfred Nobel.

No primeiro olhar lançado para aquela paisagem, poderia se imaginar que o espaço ao fundo daria lugar a algum tipo de área de estoque, mas era justamente ali que se localizava a Mosquée Bilal, discreta.



**Figura 15:** Mosquée Bilal. Foto tirada pela autora em 20 mar. 2014.

Diferentemente do período anterior aos levantes de 2005, a Mesquita Bilal era um signo importante durante o Ramadã e também por ser um espaço a ser respeitado mesmo durante os levantes populares. Entretanto, segundo Giblin (2009) o lançamento, dia 31 de outubro de 2005, de uma bomba de gás lacrimogênio pela polícia em frente à mesquita, justamente no horário da oração, agravou ainda mais o sentimento de insatisfação dos jovens magrebinos.

Mais uma vez o conceito de *paisagem* não deve se distanciar do conceito de *lugar*, nem da associação com a noção relacional de *topofilia*. Se a mesma é “vívida e concreta como experiência pessoal”, podemos esperar que ela imprima na paisagem suas marcas. A vivência dos *clichés*, imprime em sua paisagem sua marca, o símbolo de sua cultura, sua mesquita. Segundo Bezzi e Caetano (2011, p. 8):

A representatividade cultural da paisagem não se refere, apenas, aos aspectos materializados, mas a tudo que faz parte dela, sejam os aromas, sons, as pessoas, animais e objetos que "preenchem" essa paisagem de vida, cores e peculiaridades. Essa categoria do espaço exige, não apenas uma observação superficial, mas uma leitura aguçada do significado das funções que exerce, das formas que apresenta e dos sentimentos que desperta nos indivíduos que vivenciam o cotidiano da mesma.

Diferentes símbolos culturais que se manifestam na paisagem, imprimem na mesma a herança social e histórica passada por gerações, reafirmando a presença de um grupo sócio-cultural, no espaço, o que demanda uma análise hermenêutica, além de claro, a co-existência de grupos sócio-culturais que não podem se expressar mas vivem ocultos. Valorizar os códigos culturais denota conhecimento e reconhecimento desses grupos. Cosgrove (apud BEZZI e CAETANO, 2011, p.9), em referência explícita aos *gêneros de vida* de Vidal de La Blache afirma que:

Os seres humanos experienciam e transformam o mundo natural em um mundo humano, através de seu engajamento direto enquanto seres pensantes, com sua realidade sensorial e material. A produção e reprodução da vida material são, necessariamente, uma arte coletiva, mediada na consciência e sustentada através de códigos de comunicação. Esta última é produção simbólica. Tais códigos incluem não apenas a linguagem em seu sentido formal, mas também o gesto, o vestuário, a conduta pessoal e social, a música, pintura, a dança, o ritual, a cerimônia e as construções. Mesmo essa lista não

esgota a série de produções simbólicas através das quais mantemos o nosso mundo vivido, porque toda atividade humana é, ao mesmo tempo, material e simbólica, produção e comunicação. Essa apropriação simbólica do mundo produz estilos de vida (genres de vie) distintos e paisagens distintas, que são histórica e geograficamente específicos. A tarefa da geografia cultural é apreender e compreender essa dimensão da interação humana com a natureza e seu papel na ordenação do espaço.

Interessei-me então em saber como Paris manifesta os símbolos culturais de cultura árabe em seu espaço, se seriam de maneira discreta, tal como a mesquita de Clichy ou de maneira mais suntuosa. Inversamente à situação de Clichy-sous-Bois, a Grande Mosquée de Paris sempre foi um lugar de prestígio e também local turístico e de relevância para a cultura muçulmana parisiense. A presença de um café, restaurante e também de visitas guiadas em seu interior, não se assemelha à funcionalidade da Mosquée Bilal em Clichy-sous-Bois, cuja atividade seja de representar um lugar de oração, mesmo que já tenha sido confrontado pela polícia.



**Figura 16:** Grande Mosquée de Paris. Foto tirada pela autora em 22 mar. 2014.

Outro lugar de prestígio e também turístico, que se destaca na paisagem, é o *Institut du Monde Arabe* em Paris. O local reafirma a cultura árabe por meio de seu museu, de sua livraria, e também por meio de sua agenda cultural. Tenho a impressão que por mais que estes

sejam espaços representativos para a cultura árabe-muçulmana na França, que por vezes é tratada de maneira pejorativa, ambos se integram de maneira coesa na paisagem cultural parisiense.



**Figura 17:** Institut du Monde Arabe. Foto tirada pela autora em 22 mar. 2014.

Cosgrove (1989) decodifica as paisagens simbólicas em duas categorias: as paisagens de cultura dominante e as paisagens alternativas, que por natureza, seriam menos visíveis na paisagem do que as dominantes. Pode perceber tal fato, de maneira discreta, através do *Mémorial National de la Guerre d'Algérie et des combats du Maroc et de la Tunisie* e sua inserção na paisagem parisiense. Classificamos tal Memorial na paisagem alternativa por ser a mesma subdominante à cultura nacional oficial (COSGROVE, 1989, p. 233). Nesta escala, a paisagem da cultura dominante é mais clara no espaço, cujo poder é mantido e reproduzido. Como não notar a diferença de prestígio atribuída ao Museu do Louvre, à Torre Eiffel, ao Palácio de Versalhes? Poderia, enfim, enumerar demasiados símbolos culturais que exaltam o poder francês. Como não notar a distinta importância atribuída a esses símbolos em comparação aos já aqui mencionados, que passam muitas vezes despercebidos na paisagem? Segundo Corrêa (2013, p. 75):

Construídos pelo Estado, os monumentos objetivam o fortalecimento de identidades nacionais em baixa ou que necessitam ser criadas, ou, ainda, enfatizadas em razão das conquistas imperiais. Eles celebram e glorificam o passado nacional e as histórias heroicas, que “articularam e legitimaram

circunstâncias políticas do momento e aspirações futuras” (Johnson, 1994, p. 78). Pretende-se, assim, dar continuidade ao passado, torna-lo presente [...].



**Figura 18:** Mémorial National de la Guerre d’Algérie et des combats du Maroc et de la Tunisie. Foto tirada pela autora em 19 mar. 2014.

O dia 19 de março é lembrado na França por marcar o fim da Guerra da Argélia no ano de 1962. Atualmente, nessa data, duas comemorações acontecem em Paris. A primeira é o desfile dos antigos combatentes na Champs-Élysées. A segunda comemoração é no citado Memorial. Há portanto, segundo Mello (2010, p. 261):

[...] eles entre tempo e espaço por intermédio do reaproveitamento de datas cívicas e religiosas para o soerguimento de majestosas inaugurações. Estamos falando de simbólicas datas, consagradas pelo calendário, e as estratégias do poder público e de entidades para cunhar, inscrever suas marcas com expressiva ressonância. Isto denota a natureza política das formas simbólicas em sua espacialidade.

Os memoriais são ainda segundo Corrêa (2013, p. 83), “parte da memória política de uma nação, objetos de afirmação nacional ou de contestação”. Corrêa ainda se questiona se as contradições e conflitos se traduziriam em representações por meio de monumentos (CORRÊA, 2013).

A data de 19 de março é simbólica tanto para a França quanto para o Maghreb pois marca o fim de uma Guerra com perdas para ambos os lados, a perda francesa de sua colônia, e a perda de demasiados combatentes do lado argelino. Tal data também se inscreve no espaço, e que em Clichy-sous-Bois, deu o nome a uma aléia próxima à Chêne Pointu.



**Figura 19:** Aleia 19 de Março de 1962. Foto tirada pela autora em 17 mar. 2014.

Não apenas o que é materializado no espaço é considerado aporte para a geografia cultural. Outro importante código cultural é o idioma. Ele é importante para este trabalho pois há de se buscar compreender as relações entre a língua árabe e a língua francesa. Por ser um código cultural seja por meio de um idioma, seja por meio de um dialeto, pode ser documentado, de outro lado, pode ser também imaterial, quando se é utilizado de maneira somente oral, ou passado de geração em geração por sua tradição. Segundo Cosgrove (apud BEZZI e CAETANO 2011):

A comunicação é o alicerce da intersubjetividade, ou seja, os valores e crenças compartilhados constituem a imaginação coletiva e definem a cultura não-material. A linguagem é o modo primário da comunicação humana, constituidora da própria individualidade daqueles que a utilizam.

Por isso, a Geografia Cultural em seu método, vê na comunicação um importante código cultural, capaz de transmitir valores e crenças na sociedade. Foi durante a neocolonização francesa, entre o Tratado de Berlim (1878) e até 1962 com a independência da Argélia, que a língua francesa foi verdadeiramente imposta como idioma a ser ensinado nas escolas e se impôs também na parte político-administrativa. O árabe entretanto, foi colocado

em situação desprestigiada, cabendo somente a oralidade e à população que não tinha acesso a língua francesa na escolar (SOARES, 1990, p.1)

Foi então com a descolonização da África Francesa que a língua árabe retoma o seu prestígio, se tornando símbolo desse processo. Entretanto a herança da língua francesa não deve ser desconsiderada pois mesmo representando traços da cultura do colonizador sobre o colonizado, documentou parte da História dessa região.

Não se pode negar também a influência da cultura berbere nessa região. Esse povo é responsável por culturas passadas de geração em geração e que permanecem hoje espalhadas por toda essa região, comunicando-se por meio de dialetos de origem comum, ou seja, tradicionalmente a oralidade é crucial para a sobrevivência de sua cultura pois nas escolas só é ensinado o francês e o árabe clássico (SOARES, 1990). Portanto a questão linguística no Magrebe, trata-se historicamente de uma questão também política. A língua também foi objeto de dominação por se tratar do símbolo e perpetuação de uma cultura. A imposição da língua do colonizador sobre o colonizado ocorre de maneira a preservar a tradição eurocêntrica.

Não por acaso, o termo *francophonie* (francofonia), foi criado em 1880 pelo geógrafo francês Onésime Reclus (1837-1916). Réclus, escreveu um livro, intitulado “France, Algérie et Colonies” (França, Argélia e Colônias) pela Librarie Hachette no ano de 1886. Chamamos atenção para dois capítulos desse livro. O primeiro, cujo título é *L’Afrique, L’Algérie, son avenir* (África, Argélia e seu futuro) ao qual ele destaca logo no início, o ano de 1830 cuja fala segue:

**Ano 1839 – A África – A Argélia – Conquista da África do Norte**

– 1830 foi um feliz ano para a França que viu abrir um novo e vasto horizonte. Nosso povo estava então perdido na contemplação de si próprio: mastigávamos em vão a infecunda lembrança de nossas “vitórias e conquistas”, nós admiramos senão Paris, por meio de seu luxo, seus prazeres, seus teatros, suas maneiras particulares, suas excentricidades. Desde que *Álger* abrisse suas portas a uma de suas intrépidas armadas que saem da nação frívola, foi necessário se preocupar com os árabes e berberes, levar em consideração o Tell<sup>23</sup>, o oásis, o maior dos desertos, os caminhos do país dos negros, a tudo que exige sementes, a tudo o que promete ceifar a terra que nos convida a reinar a África. Pois, por meio da Argélia, nós empreendemos este

---

<sup>23</sup> Relevo representativo do norte da Argélia, onde se encontra a maior parte das terras férteis do país.

continente bárbaro três vezes maior que a Europa, cinquenta vezes maior que a França<sup>24</sup>.

Percebe-se o cunho colonialista em sua fala, preocupado com a colonização na África, destacando o tamanho do continente, caracterizando-o como bárbaro e colocando o mesmo sob um ponto de vista eurocêntrico.

Notadamente, Réclus não esconde o interesse colonialista no que ele intitula de *Trois Couchants*<sup>25</sup>, o Magrebe. O primeiro poente, aquele mais próximo, “*Le Couchant, le plus rapproché*” é a Tunísia, o poente do meio “*le Couchant du milieu*” é a Argélia e por último o Marrocos como “*le couchant le plus éloigné*”. (RÉCLUS, 1986, p. 595-596).

O segundo capítulo que destacamos do livro “*Algérie et Colonies*” chama novamente à atenção para a *francofonia*. Nele, Réclus faz um levantamento da língua francesa presente no mundo e afirma:

[...] nós aceitamos como francófonos todos aqueles que são ou aparentam destinados a permanecer ou tornar-se participante de nossa língua. Breton e Basco da França, Árabes ou Berberes do Tell, dos quais já somos soberanos. (RÉCLUS, 1886, p. 422).<sup>26</sup>

Vale ainda dizer que o termo *francofonia* por Onésime Réclus, materializa sua concepção territorial e visão imperialista, fortalecendo a França como polo cultural dominante, por sua visão etnocêntrica. É perceptível em sua fala que a *francofonia* contribui para o domínio da França alhures, colocando os colonos como personas que possuem a certeza de povoar esse continente, levando consigo sua língua maternal:

Na África, ao contrário, há raízes que pulsam, a cada dia se misturam e se compreendem. É a língua maternal ou a língua oficial de 400.000 colonos da

---

24 L’an 1830. – L’Afrique. – L’Algérie. – Conquête de l’Afrique du Nord. – 1830 fut une heureuse année pour la France, qui vit s’ouvrir un nouvel et vaste horizon. Notre peuple était alors perdu dans la contemplation de lui-même: nous mûchion à vide le stérile souvenir de nos <<victoires et conquêtes>>, nous n’admirion que Paris, son luxe, ses plaisirs, ses théâtres, ses modes, ses excentricités, ses travers. Dès qu’Álger eût ouvert ses portes à l’une de ces vaillantes armées qui sortent de la nation frivole, il fallut prendre souci des Arabes et des Berbères, songer au Tell<sup>24</sup>, aux oasis, au plus grand des déserts, aux routes du pays des Noirs, à tout ce qu’exige de semence, à tout ce que promet de moisson la terre qui nous convie à régner en Afrique. [grifo nosso] Car, par l’Algérie, nous entamons ce vaste continen barbare, trois fois plus grand que l’Europe, cinquante fois plus grand que la France. (RÉCLUS, 1886, p. 501)

25 Très Poentes.

26 [...] nous acceptons comme francophones tous ceux qui sont ou semblent destinés à rester ou à devenir participant de notre langue: Breton et Basques de France, Arabes et Berbères du Tell dont nous sommes déjà les maîtres

Argélia, que têm esperança de povoar ao longo desse continente: mais que esperança, a certeza. (RÉCLUS, 1886, p. 419)<sup>27</sup>

Devido à herança de suas matrizes históricas, a *francofonia* é ainda hoje um fenômeno contemporâneo, sendo celebrado no dia 20 de março, tendo inclusive uma Organização Internacional da Francofonia que conta com 57 Estados-membros. Dos países Magrebinos, Tunísia e Marrocos estão inclusos como Estados-membros, entretanto a Argélia não figura entre os Estados.

Será que a não participação da Argélia nisso acima toca a questão nacionalista desse país e também da própria França? Por que outras ex-colônias francesas são países membros e a Argélia não? Seria essa uma maneira da Argélia impor sua cultura, de ser nacionalista? O patriotismo e a nacionalidade seriam segundo Heidrich (2013, p. 58):

A nacionalidade é uma manifestação da construção do social amplo, tendendo a ocupar hegemonicamente o espaço das culturas. Ela tornou-se o mais importante atributo do território de um país. Ela passa a constituir o próprio sentimento de pertencimento e vínculo de um grupo a uma sociedade. Ela anima o poder dessa sociedade, mas não anula os referenciais culturais dos pequenos grupos, das etnias. Os migrantes, por exemplo, quando constituem um grupo ligado por laços étnicos, tendem a se agregar, a residir numa mesma área. Quando tal área não for uma extensão material efetiva, poderá ser uma área imaginada, formada por encontros, ou simples ideias. Por essa razão, a convivência se fortalece mais ainda, intermediada pelas experiências no novo país. Tendem a ser vistos como estrangeiros.

Para mim, no trabalho de campo, ficou muito notório que na *banlieue*, conforme apontado acima, não há a exarcebação do sentimento francês, do nacionalismo, do patriotismo. Se não há o reconhecimento da nacionalidade francesa para os imigrantes, seria este um indicativo que sentimento nacionalista francês não seria tão preponderante em seu próprio território? E quanto mais os imigrantes estão juntos, mais sua cultura se fortalece, seus referenciais culturais tendem a ser reconhecidos no espaço, o que reforça ainda mais a ideia de serem apenas estrangeiros e não franceses. A concepção de identidade francesa largamente difundida com a contribuição dos países membros da Organização Internacional da Francofonia

---

27 En Afrique, au contraire, il y a des racines puissantes qui, chaque jour, s'enfoncent et s'étendent. C'est la langue maternelle ou la langue officielle des 400 000 colons de l'Algérie, qui ont l'espoir de peupler au loin ce continent: plus que l'espoir, la certitude.

por exemplo, estaria então se enfraquecendo? Ribeiro (2008, p. 313-314) faz algumas considerações sobre identidade na França:

Logo, “o que entender por identidade da França? O que senão uma espécie de superlativo, uma problemática central, uma tomada em suas próprias mãos da França por ela mesma, o resultado vívido daquilo que o passado interminável depositou pacientemente, em camadas sucessivas, tal qual o imperceptível depósito de sedimentos marinhos que cria, por força da duração, as bases poderosas da crosta terrestre? Em suma, um resíduo, um amálgama, adições, misturas. Um processo, um combate contra si mesmo, destinado a se perpetuar. Se ele se interrompesse, tudo desmoronaria. Uma nação só pode ser em troca da busca sem fim de si mesma; do seu transformar-se no sentido de sua evolução lógica; de se opor a outrem em franquejar; de se identificar ao melhor, ao essencial de si mesma; conseqüentemente, de se reconhecer diante de imagens de marca, de senhas conhecidas por iniciados (sejam eles uma elite ou então toda a massa do país, o que nem sempre ocorre). Reconhecer-se em mil testes, crenças, discursos, álibis, vasto inconsciente sem margens, obscuras confluências, ideologias, mitos, fantasmas... Além disso, toda identidade nacional implica, forçosamente, uma certa unidade nacional, ela é como que seu reflexo, sua transposição, sua condição.

Mesmo que haja o reconhecimento da identidade francesa, da nacionalidade francesa, de acordo com Giblin (2009) ainda há a dificuldade de se reconhecer francês sem haver ao menos o sentimento de trair a legitimidade dos combates contra a França, sobretudo no que concerne aos filhos dos imigrantes argelinos. O sentimento de que a família já ofereceu muito à França com seu trabalho, o engajamento militar de seus avós, o que é dificilmente reconhecido pelo Estado Francês.

Entretanto, segundo Giblin (2009) o sentimento nacionalista subsiste para a maioria dos franceses. É notório que a ideia geopolítica de nação é fundamental aqui neste contexto. Na França, um dos mais antigos Estados europeus, a ideia de nação provém desde a monarquia. E onde há uma nação, há uma nacionalidade, logo, ser francês de direito é uma questão antiga mas que no debate político sempre é atual e passa por renovações.

O próprio Front National (FN), partido de extrema direita, cogitou a ideia de que aqueles que manifestaram a “rejeição à França” em 2005, a vontade de “destruir a nação”, aos jovens estrangeiros naturalizados franceses, a eles lhes fossem tirada a nacionalidade francesa. Como já citado em capítulo anterior, o Front National postula que esses jovens, mesmo que

juridicamente franceses, cresceram em uma outra cultura e que os problemas das banlieues seria provocados por essa distância cultural (GIBLIN, 2009). Como então não relacionar a ruptura pós-colonial aos elementos culturais?

## 5. INTEGRAÇÃO E MULTICULTURALIDADE: UMA INTERVENÇÃO NO LYCÉE ALFRED NOBEL

*Regarde nos racines  
elles sont gorgées de soleil  
la sève qui nous anime  
fait bruler les étincelles  
Regarde mes racines  
elles sont si proches des tiennent  
même chaleur dans les veines.*

Faudel.

Como licencianda em geografia e também por acreditar que a escola é um lugar rico em troca de experiências e conhecimento, parte de meu desafio metodológico, conforme citado antes, não poder deixar de realizar uma intervenção em uma escola de Clichy-sous-Bois, e em especial em uma aula de Geografia, em minha ida à França).

Durante os estágios supervisionados em meu curso aqui no Brasil, requisitos obrigatórios para a minha formação, percebi que a escola é um lugar muito interessante seja na interação, na reflexão e no aprendizado consolidado com os próprios alunos por meio de múltiplos intercâmbios, e isso diz respeito a não somente quem faz licenciatura.

E por acreditar que o professor é sim aprendiz nessa relação, reconheci que ali estava no Lycée Alfred Nobel como aprendiz. Estava ali mais para aprender que para ensinar tendo como oportunidade, compreender melhor os sentidos ali produzidos pelos jovens. Ao meu ver, minha falta de vivência é o fato de eu não ser francesa nem magrebina, me distancia do tema. Preciso lembrar ao leitor que esse este é um trabalho sob a perspectiva de uma brasileira, não de uma francesa, marroquina, tunisiana...meu contexto e minha vivência influenciam no meu recorte, nas minhas reflexões, nas minhas conclusões. Ali, na escola de Clichy, estava eu, em uma realidade “distante” da minha, mas com uma vontade de conhecer, conhecer a fundo essas questões, ainda que reconheça que não importa o quanto estude, a questão é demasiadamente complexa: exige mais e mais leituras e provavelmente, mesmo após o encerramento desta redação ela estará sujeita a mais e mais considerações.

No dia 25 de março de 2014, quando cheguei na referida escola, em Clichy, estava tomada por um conflito interno. Fazendo uma retrospectiva, desde o início da faculdade, muito aprendi sobre a temática que envolve essa pesquisa, sobretudo nos últimos meses quando pude ter com um foco maior na monografia. Tinha a sensação de quanto mais eu estudava, mais as leituras me acalmavam, amparavam minhas dúvidas e sim, davam respostas e novas provocações referentes ao meu papel social e político no mundo. Mas ao mesmo tempo, essas

leituras não eram capazes de me fazer experimentar, dialogar, ouvir quem vive a realidade que estudei por tanto tempo e isso ainda me inquietava.

Quando consegui finalmente viabilizar a oportunidade de desenvolver uma intervenção em uma escola em Clichy, um fato que eu deveria me ater é que no dia 25 março - única data viável para a atividade - eu só teria 45 minutos para desenvolvê-la. Então o tão estudado *plano de aula* me veio à mente. Mas, com um tempo tão escasso assim, como convencer os alunos que merecia a confiança dos mesmos? Precisava transmitir o meu recado, o porquê de estar ali, como cheguei até Clichy nos meus estudos, as minhas impressões sobre a cidade e de como estar ali era importante. E a maneira através da qual eu faria isso seria decisiva, pois só assim os alunos poderiam dialogar comigo e assim eu poderia aprender com eles.

A fenomenologia me amparava no plano de aula pois contribuía para a compreensão de como o objeto se deixava evidenciar, a hermenêutica contribuía ao considerar a minha vivência, a vivência dos alunos, de me colocar como uma hermeneuta, capaz de desvendar pelo diálogo o que ali ainda me era oculto. De acordo com Gomes (2010, p. 116), o fenômeno para a fenomenologia:

[...] é aquilo que nos aparece pela percepção e seu conhecimento depende do entendimento humano, definido ao mesmo tempo pela forma de sensibilidade e pela forma de inteligência. O conhecimento é, portanto, função da intuição sensível e das categorias gerais do conhecimento frente à diversidade fenomenal. O fenômeno é a parte inteligível de uma experiência ao mesmo tempo sensível e racional.

Era preciso então que eu aproveitasse os 45 minutos que eu tinha e que, de maneira otimizada, buscasse a essência de toda a minha inquietação durante a minha intervenção. Dias antes, havia conversado com a professora que me acolheria sobre o meu estudo, e a mesma procurou me colocar diante da turma que melhor poderia contribuir na minha intervenção. Conversamos por aproximadamente 20 minutos sobre a minha trajetória de pesquisa no Brasil e meus dias de pesquisa na França. A professora então foi me contando sobre suas turmas até que encontramos em uma delas o perfil do meu conteúdo pois a turma estudava na época o conceitos relacionados à Geografia Urbana, como por exemplo, *gentrificação*.

A turma era composta por aproximadamente 30 alunos e no rosto de cada um deles, traços caracteristicamente heterogêneos. Como isso era bonito de se observar, tantas histórias diferentes ali, na minha frente. Eram meus últimos meses de pesquisa de certa maneira materializados, ali, diante dos meus olhos, pois aqueles alunos eram na verdade aqueles que viviam e experienciavam Clichy.

Iniciei então a minha aula sob os olhares curiosos. Uma sala em silêncio, mas não aquele silêncio tedioso. Via que todos ali me acompanhavam, se expressavam com o olhar, com a cabeça, via nos alunos uma resposta. Ali era construída também a minha Clichy, o meu mundo vivido, experienciável e ali, naquele momento, era uma professora do Lycée Alfred Nobel.



**Figura 20.** Intervenção no Lycée Alfred Nobel.

Sob minhas limitações, estava ali na tentativa de aprender juntamente com os alunos, sabendo que não seriam todos os questionamentos, dúvidas, problemáticas, compreendidos somente naquela aula, o que ao meu ver, é uma posição que a hermenêutica se coloca:

A hermenêutica nos mostra que nem tudo aquilo que é desconhecido é transformado em conhecido, como pretendia o conceito iluminista de progresso. E os processos pedagógicos, a despeito do domínio buscado por diferentes técnicas, trazem consigo o movimento próprio da existência humana, que é a tensão entre iluminação e encobrimento. (HERMANN, 2002, p. 88)

Comecei a aula me apresentando. Acho que dos 45 minutos da aula, fiquei uns 15, não sei precisar ao certo, apresentando a minha pesquisa, minhas dúvidas. Uma das primeiras coisas que disse é que não queria ninguém calado na aula, que poderiam me fazer perguntas a qualquer momento, que estava ali para ouvi-los. Alguns riram, mas não era um riso de deboche, era um riso por simplesmente ser uma situação engraçada.

Então, comecei a narrar a minha relação com a França, enfim, tudo ou quase tudo já citado aqui. As trajetórias percorridas até chegar na França, como comecei a aprender francês, como a questão da *banlieue* me intrigava, como cheguei até Clichy, o jogo de influências culturais, a paisagem de Clichy versus a paisagem parisiense. O papel da mídia francesa sobre a questão.

E como brasileira, contava, sob minha perspectiva, como eram as escolas no Brasil, comparava o ensino que é dado nas escolas públicas brasileiras e nas escolas públicas francesas, apontava algumas considerações sobre a periferia brasileira e um ponto de encontro entre os dois países: a hipocrisia em comum ao se falar de periferia, seja na mídia, seja na política, seja no discurso da própria sociedade. Enquanto isso, o olhar atento dos estudantes e também da professora, iam me deixando mais à vontade para o diálogo.

Então chegou enfim o momento de pedir aos alunos que me ajudassem a compreender um pouco mais sobre o que eu estudava. Não consegui pensar em outra maneira de documentar a resposta deles, senão por meio de uma redação, que solicitei que me fosse entregue ao final, para o fim da pesquisa. Os vinte e poucos minutos restantes não seriam suficientes para ouvir cada um, eu corria o risco de ser seria injusta com alguém. Sei que na metodologia escolhida para esta intervenção, posso ter prejudicado aqueles que se expressam melhor oralmente e não pela escrita, mas ainda tinha um medo quando fui preparar a aula, o medo de não ter receptividade por parte dos alunos. O medo de não ser entendida, de encontrar um ambiente hostil. O medo de encontrar alunos pouco interessados na minha busca. Então, penso eu, que o retorno deles por escrito seria capaz de “democratizar” a fala dos alunos e caso sobrasse tempo (o que acabou acontecendo), um diálogo.

Procurei então no meu plano de aula, fazer algumas perguntas abertas que poderiam compor uma redação. A cada pergunta, sugeri algumas questões a serem analisadas, mas o aluno estaria livre para colocar o que quisesse, responder o que quisesse, dar maior ênfase ao que achasse melhor.

A primeira pergunta era, “Quem eu sou?” e como sugestão, a idade, onde eu moro, minhas raízes, de onde eu venho, de onde vêm os meus pais, identidades, meu papel na minha família, meu papel no mundo, minha nacionalidade, meus desafios. A segunda pergunta era “O que Clichy-sous-Bois representa para mim? E para os outros?” A terceira pergunta era: E Paris, o que Paris representa para mim e para os outros? A quarta pergunta consistia em “Como compreender a questão da migração, sobretudo a magrebina na França? Haveria integração?” A quinta pergunta consistia em: “Haveriam influências culturais magrebina na França? A penúltima pergunta, “O que você considera como sua cultura?”. A última questão era sobre os

sonhos, o que esperava sobre o seu futuro. Deixei os alunos livres para se expressarem, seja por meio de perguntas fechadas ou por meio de uma redação, misturando as respostas, se expressando como quisesse.

Tentei sintetizar todas as minhas inquietações e as questões que por mim foram levantadas no decorrer desse trabalho. Tentei contemplar temáticas envolvendo abordagens da) sobre a Geografia Urbana, Cultural e Política.

Dos 24 relatórios entregues, só um era de aluno filho de franceses não naturalizados, ou seja, que não eram imigrantes, mas sim ambos nascidos na França. Quatro alunos eram provenientes do Mali, Guiana, Congo, Índia. A maioria, e fiquei feliz em saber, era o grupo ao qual eu estudava, proveniente do Magrebe ou filhos de magrebinos, e eram provenientes principalmente da Argélia e do Marrocos. Julgando apenas pela nacionalidade ou origens dos alunos, tal fato confirma que o debate multicultural é rico e muito importante na composição da escola e da cidade.

Todos os relatórios foram, sem exceção, interessantes. *Entretanto*, colocar 24 relatos tornaria esse trabalho cansativo. Por outro lado, recortar trechos de suas redações também é pesaroso. Embora o recorte já exista desde a concepção desse trabalho, por mais que isso seja uma tarefa árdua para o pesquisador, foi necessário recortar esses trechos. Nas mesmas redações, e outras como respostas das perguntas, preservarei o número da questão. Mais uma vez assumo que o recorte dado nesse diálogo, é um recorte meu e sou aqui apenas uma mediadora de uma hermenéia, sempre tarefa inacabada:

Assim, pela conversação, reaparece a pergunta e a resposta, e nelas, a sua dimensão resignificada e crítica do sentido social das coisas, do ser no mundo e para o mundo. O hermeneuta assume desse modo, a qualidade de “mediador de um mediador, o mediador de uma hermenéia – uma função que pode ser ampliada ao infinito, porque há sempre mais a dizer e intermediar, do que aquilo que realmente se deixa expressar por palavras” (Grondin apud ARAÚJO, 2007, p. 156-157)

Na maioria das falas pode-se perceber o tratamento de Clichy-sous-Bois como lugar, que quando visto por outras pessoas, é bem distinto da concepção de lugar de quem ali vive. E também na escrita, alguns traços da complexa situação aos quais os jovens de origens magrebins são submetidos, conforme segue:

Eu me chamo Sofia \*\*\*, tenho 17 anos. Sou de origem argelina. Nasci na França, em Montfermeil. Moro em Clichy-Sous-Bois. Minha mãe nasceu na França, meu pai na Argélia. Sou argelina e francesa, mas aqui na França, há

muito racismo, e eu me engajo de lutar contra ele. A gente deve se integrar aqui na França, mesmo se nasceu na França mas de uma origem magrebina, a gente deve se integrar na França e isso é uma pena eu penso, pois há um racismo enorme. Clichy-sous-Bois, eu acho, que é uma cidade que é muito boa pois há todas as origens, acho que me sinto bem nesta cidade. Há muitos estrangeiros e eu acho isso muito bom. Sou de origem muçulmana e conheci muito racismo seja no lycée, seja na rua, o que é uma pena. A França não é um país de liberdade!!!<sup>28</sup>

Por meio dessa fala pode-se perceber que ocorre a tentativa de uma integração na sociedade francesa, mas que prejudicado pelo racismo e preconceito, estigmatizam os imigrantes e seus descendentes. Entretanto, Clichy-sous-Bois emerge sendo uma “cidade boa pois há todas as origens”, o que faz a aluna se sentir bem. Por último, a religião muçulmana, fator que contribui para a estigmatização desses jovens, é narrado pela aluna que sente um ambiente hostil seja no lycée, seja nas ruas. Já no trecho seguinte de outro aluno, que não quis se identificar, é exposta sua interpretação da relação entre Clichy-sous-Bois e Paris:

- 2 - Clichy-sous-Bois é a cidade onde eu cresci, eu me sinto bem aqui, é para mim uma referência. Sempre vivi em Clichy-sous-Bois. Em Paris, não é parecido, geralmente quando eu vou em Paris, é para ir nos restaurantes, sair, passear. Mas eu prefiro Clichy-sous-Bois à Paris, não poderia viver em Paris.
- 3 - Na França, em Clichy-sous-Bois, os magrebinos são muito bem e facilmente integrados, mas em Paris, em certos bairros, a integração é difícil, mas os magrebinos vêm cada vez mais para a França.<sup>29</sup>

Percebe-se nesse relato um indicativo que Paris possui uma importância para quem mora na *banlieue*, sendo a cidade de passeio, diversão. Mesmo que Clichy não possua os “atrativos” parisienses, o aluno deixa claro que não poderia viver em Paris, mas não explicita os motivos. Outro ponto curioso na percepção do aluno é quanto à integração dos magrebinos, que em

<sup>28</sup> Je m'appelle Sofia Myriam Miti, j'ai 17 ans. Je suis d'origine Algérienne. Je suis née en France à Montfermeil. J'habite à Clichy Sous Bois. Ma mère est née en France, mon père en Algérie. Je suis algérienne et française, mais ici en France il y a beaucoup de rascisme et j'engage de lutter contre lui. On doit s'intégrer ici en France même si on est née en France mais d'une origine maghrébine, on doit s'integrer en France et cela est très dommage je trouve car il y a énormément de rascisme. Clichy-sous-Bois, je trouve, que c'est une ville qui est très bien car il y a de toutes les origines, je trouve que je me sens bien dans cette ville, il y a beaucoup d'étrangers et je trouve ça très bien. Je suis d'origine musulmane et j'ai connu beaucoup de rascisme que je soit du lycée ou dans la rue, ceci est très dommage. La France n'est pas un pays de liberté!!!

<sup>29</sup> 2 - Clichy-sous-Bois c'est la ville où j'ai grandi, je m'y sens bien, c'est pour moi un repère. J'ai toujours vécu à Clichy-sous-Bois. À Paris ce n'est pas pareil, en general lorsque je vais à Paris c'est pour les restaurants, les sorties, les balades. Mais je prefere Clichy sous bois à Paris, je ne pourrais pas vivre à Paris. 3 – En france, à Clichy-sous-Bois les maghrébins sont très bien et facilement integre mais à Paris dans certains arrondissements l'intégration est difficile mais les maghrébins viennent de plus en plus en France.

Clichy estariam facilmente integrados, enquanto em algumas partes de Paris, a situação é inversa. Em outra redação:

Eu me chamo Shara, tenho 16 anos e estudo em Clichy-sous-Bois mas nasci em Bondy na França. Tenho origens indianas e meus pais nasceram em Madagascar (uma ilha ao lado da África). Sou de nacionalidade francesa e vivo em Clichy-sous-Bois com meus pais e meu irmão. Sou próxima do meu pai e da minha mãe, mas também do meu irmão. Hoje estou no lycée mas eu não sei o que eu desejo fazer mais tarde, talvez ir para o exterior, não sei ainda. Para mim, Clichy-sous-Bois representa minha cidade de infância mas também a de hoje. Aqui eu sempre morei. E Paris representa para mim a capital do meu país, vou lá para visitar, passear. Acho que os magrebinos são bem integrados, sobretudo na banlieue. Eu não sei o que eu quero fazer depois do lycée, talvez estudar no exterior.<sup>30</sup>

Vários fatos me chamaram a atenção nessa fala. Primeiramente por ser a fala de quem não possui origem magrebina. A maneira como se referenciou à Clichy também é interessante pois aborda a cidade em sua temporalidade, no ontem e no hoje. Outra frase ainda chama a atenção, “os magrebinos são bem integrados, sobretudo na banlieue”, ou seja, espacializa onde os imigrantes se integram bem, na banlieue, evidenciando talvez onde ocorre sua concentração. Em outra redação:

Para os outros, Clichy é um bidonville e é uma cidade muito pobre com a “racaille” [=pessoas que são agressivas, ruins e que fazem muitas besteiras, que fumam...]. Paris é uma cidade como qualquer outra. Para os outros, Paris é uma cidade rica, bela e grande. 5 – Existem também influências na alimentação magrebina e na língua. Nossa cultura é a dança, as festas e a alimentação.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Je m'appelle Shara, j'ai 16 ans et j'étudie à Clichy-sous-Bois mais je suis née à Bondy en France. J'ai des origines indienne et mes parentes sont nés à Madagascar (une île à coté de l'Afrique). Je suis de nationalité française, je vis à Clichy-sous-Bois avec mes deux parents et mon petit frère. Je suis proche de mon père et de ma mère mais aussi de mon frère. Aujourd'hui je suis au lycée mais je ne sais pas ce que je souhaite faire plutard, peut-être partir à l'étranger, je ne sais pas encore. Pour moi, Clichy-sous-Bois represente ma ville d'enfance mais aussi celle d'aujourd'hui. J'y ai toujours habité. Et Paris represente pour moi la capitale de mon pays, j'y vais pour visiter et me promener. Je trouve que les maghrébins ce sont bien integres, surtout em banlieue. Je ne sais pas ce que je veux faire après le lycée, peut-être étudier à l'étranger.

<sup>31</sup>Pour les autres, Clichy est un bidonville, et c'est une ville très pauvre avec des “racaille” (= des personnes qui sont aggressive, méchant, et qui fait beaucoup de bêtise, qui fume...). Paris est une ville comme une autre. Pour les autres, Paris est une ville riche, belle et grande. Il y a aussi des influences sur la nourriture magrebine et la langue. Notre culture est la danse, les fêtes, et la nourriture.

Impossível ler esse relato e não lembrar do discurso proferido por Sarkozy em 2005, denominando os jovens justamente com a mesma palavra, *racaille*. Os *bidonvilles* seriam as moradias degradantes. Já o aluno atribui pouca importância à Paris e reconhece a influência magrebina na França.

Já no relato seguinte, a relação de afeto a Clichy fica mais evidenciada:

Clichy é a cidade onde eu moro e eu a amo muito, as pessoas são agradáveis e ninguém é agressivo como pensam alguns. A integração na França não é fácil para todo o mundo pois deve-se adaptar a uma nova cultura, novos modos de vida. Os magrebins são vítimas de numerosos preconceitos.<sup>32</sup>

Percebe-se que a Clichy que as pessoas que não moram ali, é diferente da percepção de Clichy que parte dos seus habitantes. O aluno aponta ainda aspectos a dificuldade de integração na França, ressaltando que os magrebins são vítimas de preconceitos. Já no relato seguinte, o que se evidencia na fala da aluna, é a nacionalidade:

Me chamo Nadia \*\*\*, moro em Clichy-sous-Bois, tenho 17 anos. Sou marroquina de nacionalidade francesa, meu país é o Marrocos. O que Clichy-sous-Bois representa para mim? Clichy é a cidade onde eu cresci, é a minha cidade. Paris é muito “chique” e muito “rica” e “romântica” mas eu gosto dela porque há muitas lojas. Como compreender a questão da migração, sobretudo a magrebina na França? A migração se pode explicar do fato que se quer trabalho na França. Haveriam influências culturais magrebins na França? Sim, os restaurantes, a cultura, as tradições. O que você considera como sua cultura? É minha cultura, a cultura é a tradição marroquina, os pratos marroquinos.<sup>33</sup>

Nessa fala, fica claro que mesmo possuindo nacionalidade francesa, o seu país é o Marrocos. Ainda é perceptível os clichês que remetem à Paris como a cidade chique, rica e romântica, mas para a aluna há senão que uma relação funcional, gosta dela porque há muitas lojas. Por último, considera como sua cultura, a cultura marroquina e não a francesa. Outra fala segue:

<sup>32</sup> Clichy est la ville où j’habite et je l’aime beaucoup, les gens sont agréables et tous ne sont pas agressives comme le pense certains. L’intégrations en France n’est pas facile pour tout le monde puisque l’on doit s’adapter à une nouvelle culture, des nouveaux mode de vie. Les maghrébiens sont victime de nombreux préjugés.

<sup>33</sup> Je m’appelle Nadia Daali, j’habite à Clichy-sous-Bois, j’ai 17 ans. Je suis marocaine de nationalité française, mon pays c’est le Maroc. 2- Clichy c’est la ville où j’ai grandi, c’est ma ville. Paris c’est trop “chic” et trop “riche” et “romantique” mais j’aime parce que il y a beaucoup de shopping. 4- La migration peut s’expliquer du fait qu’il voulait du travail em France.5- Oui, les restaurants, la culture, les traditions. 6 – C’est ma culture, la culture c’est la tradition marocaine, les plats marocains.

[...] Há um pouco de integração mas não muito pois há muito racismo e os franceses não gostam de se misturar com os imigrantes. Penso que sim, nossa cultura magrebina mudou a França, agora há mais cultura magrebina na cozinha, na língua e na dança.<sup>34</sup>

Segundo o aluno, há integração, mas não muita. Ainda segundo ele, os franceses não gostam de se misturar com os imigrantes, o que associa a relação franceses versus imigrantes, tomada por um certo preconceito e que mesmo assim a cultura magrebina foi capaz de “mudar” a França. Outra fala de um aluno é interessante para este trabalho:

Clichy representa um lugar de vida onde eu posso encontrar muitos amigos de uma enorme diversidade cultural e assim aprender muitas coisas sobre diferentes culturas. Todo mundo se conhece em Clichy e se aceita. Para os outros, Clichy é uma zona perigosa onde há somente imigrantes e delinquentes. Penso que Paris é muito cara, um pirulito lá é um euro. Mas amaria viver lá mais no futuro, pelo seu dinamismo e suas belas ruas. Penso que há muito preconceito sobre os magrebinos, por exemplo, que eles são ladrões. Mas, são pessoas muito acolhedoras que adoram compartilhar.<sup>35</sup>

Nesse relato, se destaca a peculiaridade de Clichy, sua diversidade cultural, que é perceptível nas salas de aula, e ele também aborda a maneira estigmatizada que Clichy é vista. O que também se destaca na redação é que mesmo reconhecendo que Paris é uma cidade cara, reconhece também suas qualidades e expressa a vontade de viver lá um dia.

Por meio da variedade desses relatos, foi possível adentrar, mesmo que rapidamente, superficialmente, na atmosfera *clichoise*. Por mais que as perguntas tenham sido fechadas, a cultura, a nacionalidade, a imigração, o urbano por meio de sua banlieue, são fatores intrínsecos à realidade dos clichoisés, sobretudo dos alunos do Lycée Alfred Nobel. Como mudar a questão do preconceito que assola os imigrantes magrebinos? Como a diversidade cultural contribui para a riqueza imaterial de Clichy-sous-Bois? Enfim, são muitas as temáticas a serem trabalhadas a respeito sobre o urbano, identidade, reconhecimento, pertencimento, topofilia, e é justamente na periferia estigmatizada que tais temáticas emergem com grande intensidade.

<sup>34</sup> [...] il y a un peu d'intégration mais pas beaucoup parce que il y a beaucoup de racisme, et les français n'aiment pas se mélanger aux immigrés. Je pense que oui, notre culture maghrébine a changé la France, maintenant il y a plus de culture maghrébine dans la cuisine, le langage et la danse.

<sup>35</sup> Clichy représente un lieu de vie où je peut rencontrer beaucoup d'amis d'une enorme diversité culturel et donc apprendre plein de choses sur diferentes cultures. Tout le monde se connaît à Clichy et tout le monde s'accepte. Pour les autres Clichy est une zone dangereuse où il y a que des immigrés et des délinquants. Je pense qu'à Paris c'est très chère, 1 euro c'est une sucette. Mais j'aimerais y vivre plus tard, pour sont dynamisme et les belles rues. Je pense qu'il y a beaucoup de préjugés sur les magrebins par exemple qu'ils sont des voleurs. Mais ce sont des gens très accueillant qui adorent partager

## 6. MIGRAÇÕES, BANLIEUES E QUESTÕES DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA INTERDISCIPLINARIDADE

*Je n'ai qu'une philosophie  
Être acceptée comme je suis  
Malgré tout ce qu'on me dit  
Je reste le poing levé  
Pour le meilleur comme le pire  
Je suis métisse mais pas martyre  
J'avance le coeur léger  
Mais toujours le poing levé.  
Lever la tête, bomber le torse  
Sans cesse redoubler d'efforts  
La vie ne m'en laisse pas le choix  
Je suis l'As qui bat le roi.  
Malgré nos peines, nos différences  
Et toutes ces injures incessantes  
Moi je lèverai le poing  
Encore plus haut, encore plus loin.*

Amel Bent

Ao falarmos da integração magrebina na França e da aplicabilidade desse tema na Educação Básica no Ensino de Geografia, alguns conteúdos sobressaem. No entanto, ao procurá-los nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos próprios Currículos Mínimos de Geografia para o Estado do Rio de Janeiro, parte deles não aparecia de forma integrada na Geografia.

Foi então quando pensei em procurar essa temática por meio de outros Currículos Mínimos, ou seja, que envolvessem outras disciplinas como História e Sociologia . Identidade e Cultura, Preconceito e Discriminação, Cidadania e Desigualdade, População e Migrações e Nação, Nacionalismo, Colonização e Descolonização na África, foram conceitos importantes e que ao meu ver permearam este trabalho.

Para a abordagem deste capítulo, alguns documentos foram analisados como o Parâmetro Curricular de Geografia (PCN), os Temas Transversais sobretudo a Pluralidade Cultural, e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro nas disciplinas de Geografia, História e Sociologia.

Ao analisar o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) do Ensino Fundamental, observa-se que o mesmo indica logo no início, alguns objetivos que os alunos devam ser capazes de desenvolver, tais como:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7)

Na abordagem da Pluralidade Cultural no PCN, tema este transversal, é possível muitas abordagens juntamente com a Geografia, no entanto seus exemplos relacionam-se somente à realidade brasileira, o que já demonstra a primeira contradição quando observa-se a abordagem supramencionada neste mesmo documento. Não há diálogo com nenhum outro povo ou nação, como seria o caso da França, da banlieue francesa e suas possíveis relações com a periferia brasileira.

Concernente aos objetivos gerais da disciplina Geografia, no PCN, três objetivos se destacam. São eles:

*Conhecer* e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço. [...] *valorizar* o patrimônio sociocultural e *respeitar* a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1998, p. 35) [grifo meu]

Será então que o Currículo Mínimo de Geografia do Estado do Rio de Janeiro cumpre o que é colocado no PCN? Cumpre esses objetivos ao se tratar de Brasil e também ao se tratar de outros povos? Mesmo se tratando de orientações mínimas ao conteúdo que o professor deve abordar, a falta do mesmo já intui que ele é visto de maneira menos prestigiosa na Geografia trabalhada dentro das salas de aula no Estado do Rio de Janeiro.

É no terceiro ciclo - que compreende o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental, - que as relações sociedade-natureza ficam mais evidentes. Como conceito, a *paisagem* se destaca. É

necessária a observação e caracterização dos elementos que a compõem. Já o conceito de *lugar* também possui grande importância pois é por meio deste que é valorizada a experiência do aluno. Um objetivo do terceiro ciclo se destaca em Brasil (1998, p. 53), “compreender a escala de importância no tempo e no espaço, do local ao global e da multiplicidade de vivências com os lugares”. Seria possível que nessa multiplicidade de vivência com os lugares, a fala dos alunos fosse valorizada? Suas percepções, atitudes, modos de vida fossem projetados de maneira hermenêutica sobre o seu próprio ensino tal como acontece em Clichy-sous-Bois?

O conceito de *lugar* é colocado como eixo temático do mesmo terceiro ciclo em “A conquista do lugar como conquista da cidadania”, como se um equivalesse ou levasse ao outro. Seria questionável pois, no caso de Clichy-sous-Bois, a conquista, verbo este na frase com sentido ambíguo, conquistar a cidade significa de fato a cidadania dessas pessoas? Segundo Brasil (1998, p. 58), o resultado da possibilidade de adaptação oferecida pela história com o meio natural, seria o *lugar* e também o *gênero de vida*.

O segundo ponto que interessa é a relação do *lugar* com a *identidade* e a migração. Uma importante relação é feita, segundo Brasil (1998, p. 59):

Ao construir os seus lugares, os homens constroem, também, representações sobre eles. Seu nível de permanência na vivência com as coisas, nas relações com as pessoas, vai definindo sua aderência a esses lugares. Por isso as migrações significam rupturas que muitas vezes deixam traumas. Esse fato pode ser muitas vezes agravado pela dificuldade de inserção nos novos lugares. Quando se migra, leva-se o imaginário do lugar de origem.

É justamente na transposição de sua identidade que os imigrantes a reproduzem em seu novo país, (e) que o conflito é vivenciado. O preconceito e até mesmo a intolerância a uma cultura diferente, indica que ainda há resquícios de uma cidadania incompleta. Quando ocorre a opressão a uma determinada cultura, a integração desse povo fica restringida. Alguns itens são sugeridos para serem trabalhados nesse eixo, são eles:

O lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens; o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas; o lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo; o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si; a cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e os lugares; o drama

do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade; a segregação socioeconômica e cultural como fator de exclusão social e estímulo à criminalidade nas cidades. (BRASIL, 1998, p. 60)

Seria possível então trabalhar com os alunos, ao meu ver, como a um país no presente é reflexo do seu passado e sua história. É notória a relação da imigração visualizada hoje na França com o seu passado colonizador, assim como trata-se de uma situação e experiência traumática para parte desses imigrantes e seus descendentes.

Ainda ao se tratar dos Parametros Curriculares Nacionais, no quarto eixo do ciclo que compreende o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental, a Cartografia é evidenciada como instrumento de aproximação dos lugares e do mundo. Ao se tratar de uma realidade distinta a brasileira, é importante que o estudante saiba espacializar o fenômeno estudado, diferenciando da escala cartográfica para a escala geográfica e apreendendo a utilização de cada uma delas com a finalidade de um mapeamento crítico.

Já no quarto ciclo, que compreende o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental, alguns objetivos se relacionam ao tema deste trabalho, como:

Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e lugares; compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direito dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia; relativizar a escala de importância, no tempo e no espaço, do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares; criar condições para que o aluno possa começar, a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar, contruir sua idéia do mundo, valorizando inclusive o imaginário que tem dele. (BRASIL, 1998, p. 98-100)

É dentro do primeiro eixo temático nos PCN, A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em *redes*, o tema “A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da Globalização”, trabalha com itens do transporte e sua modificação no espaço. Já se pode então fazer um trabalho da segregação socioespacial em que se situa Clichy-

sous-Bois, evidenciando os sistemas de transporte público como RER e ônibus. Pode-se também fazer uma análise crítica com os alunos, alcançando um debate sobre a realidade da periferia brasileira, o que se assemelha a Clichy, o que é distinto. A interação dos modais seria suficiente para a integração socioeconômica de uma população ou outros fatores ainda seriam necessários?

Outro tema do terceiro ciclo também merece destaque, A globalização e as novas *hierarquias urbanas*. É possível discutir com os alunos a integração da população que vive na periferia, na *banlieue*, com as cidades globais que estão ligadas, que no caso de Clichy seria Paris. É possível ainda discutir temporalmente e espacialmente a urbanização e a técnica que contribuiu para o crescimento das cidades, as diferenças entre o crescimento das parte da periferia parisiense que antes era habitada por operários e hoje é composta por uma alta taxa de desemprego em algumas cidades.

O tema, Estado, povos e nações redesenhando suas *fronteiras*, ainda pertencente ao quarto ciclo, evidencia o significado da política e dos conflitos étnicos e sociais que ocorrem na sociedade. Em seu conteúdo, alguns conceitos se destacam como o de nação, território e Estado. Alguns itens se destacam como os *espaços das minorias nacionais, étnicas e culturais e a pobreza e exclusão social nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos* (Brasil, 1998, p. 108).

Outro tema que é interessante para um diálogo com esta pesquisa, é o Ambiente urbano, indústria e *modo de vida*. Neste tema, dois itens se destacam, como a moradia urbana: habitações e conforto urbano e *políticas públicas urbanas* (planos diretores, infra-estrutura e a cidade apartada) (Brasil, 1998, p. 118). Por meio dessa abordagem seria possível, ao meu ver, trabalhar com as habitações de interesse social na França, como elas são construídas, sua manutenção, como as habitações de interesse social se relacionam à política pública urbana de Clichy-sous-Bois e do departamento de Seine-Saint-Denis.

Ainda se tratando de Ensino Fundamental, é profícua a abordagem também dos temas transversais, sobretudo a *Pluralidade Cultural*. Nesse sentido:

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos. (BRASIL, 1997, p. 25)

A transversalidade é diretamente ligada a interdisciplinaridade e por isso, ambas geram por vezes variadas discussões. Segundo Brasil (1998, p. 30), a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática, enquanto a interdisciplinaridade seria uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento. Na prática pedagógica, ao meu ver, ambas se complementam pois uma disciplina por si só, sem variações e de maneira rígida, não seria capaz de abarcar a complexidade dos temas, além de estar sujeita a variadas percepções do assunto. É então necessário que se supere a dicotomia dos saberes, dando sentido social e prático na vida dos discentes e proporcionando uma maior autonomia dos mesmos.

Os temas transversais, na minha concepção, também favorecem a valorização do aluno e sua vivência, promove o diálogo com o mesmo, contribui também para a participação social da comunidade e realiza o conhecimento adquirido em outras disciplinas.

Após a pesquisa realizada na França, enfim me dei conta que o tema estudado é complexo e grandioso. Fui então procurar no Currículo Mínimo algo que contemplasse a questão pós-colonial francesa no contexto de Clichy-sous-Bois. Entretanto, o Currículo Mínimo de Geografia foi demasiadamente insuficiente e tive então que começar a compreender que a questão, trabalhada na Educação Básica, necessita suporte de outras disciplinas como a História e a Sociologia.

Analisemos então criticamente o Currículo Mínimo de Geografia, História e Sociologia na busca da aplicabilidade dos conteúdos trabalhados nesta monografia, dividindo então por temáticas que dialogam entre si.

<b>Identidade e Cultura</b>			
<b>Área</b>	<b>Ano</b>	<b>Período</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Geografia</b>	9o ano do EF	1o Bimestre	Localizar, caracterizar e diferenciar as regiões africanas, destacando as dinâmicas naturais (tendo como referência os biomas terrestres) e as relações culturais, religiosas, socioeconômicas e políticas. Compreender o processo histórico de organização espacial africana, enfatizando questões políticas, econômicas, culturais, étnicas e sociais, tais como o mercado, a urbanização, as migrações, os conflitos, as epidemias, etc.
	2o ano do EM	2o Bimestre	Reconhecer o espaço urbano como o espaço do encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas.
<b>História</b>	7o Ano do EF	3o Bimestre	Caracterizar as sociedades africanas e americanas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais. Desenvolver atitudes de respeito e tolerância às diversidades culturais

	9o ano do EF	3o Bimestre	Questionar as visões preconceituosas sobre a África e o Oriente Médio. Estimular o respeito a diversidade cultural.
	1o ano do EM	1o Bimestre	Comparar o papel do Cristianismo e do Islamismo na construção da Ocidentalidade.
		3o Bimestre	Compreender a diversidade política e cultural da África
<b>Sociologia</b>	1o ano do EM	2o Bimestre	Identificar o homem como ser histórico e cultural e compreender a importância do conceito antropológico de cultura. Compreender os problemas decorrentes da visão etnocêntrica e relativizar as diferenças culturais. Compreender a dinâmica das mudanças culturais e sua relação com a transformação da sociedade
		3o Bimestre	Estabelecer a relação entre a construção da identidade individual e o pertencimento aos diferentes grupos e instituições sociais. Identificar os marcadores sociais da diferença na contemporaneidade e perceber sua interrelação na produção e reprodução das desigualdades
	3o ano do EM	1o Bimestre	Refletir sobre a noção de Cultura como instrumento de poder e construção social

**Tabela 2:** Identidade e Cultura. Fonte: RIO DE JANEIRO (2012a), RIO DE JANEIRO (2012b), RIO DE JANEIRO (2012c). Adaptação da autora.

<b>Preconceito e Discriminação</b>			
<b>Área</b>	<b>Ano</b>	<b>Período</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Geografia</b>	2o ano do EM	4o Bimestre	Analisar criticamente os conflitos étnico-nacionalistas e separatistas, o racismo, a xenofobia no contexto dos movimentos atuais das populações.
<b>História</b>	9o ano do EF	3o Bimestre	Questionar as visões preconceituosas sobre a África e o Oriente Médio. Estimular o respeito à diversidade cultural.
<b>Sociologia</b>	1o ano do EM	4o Bimestre	Refletir sobre os processos de estigmatização e rotulação de determinados grupos e sujeitos sociais. Identificar as diferentes formas de preconceito, discriminação e intolerância, compreendendo suas inter-relações e sobredeterminações. Perceber o caráter multicultural da sociedade brasileira e identificar a emergência das políticas de ação afirmativa como formas de discriminação positiva.

**Tabela 3:** Preconceito e Discriminação. Fonte: RIO DE JANEIRO (2012a), RIO DE JANEIRO (2012b), RIO DE JANEIRO (2012c). Adaptação da autora.

<b>Cidadania e Desigualdade</b>			
<b>Área</b>	<b>Ano</b>	<b>Período</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Geografia</b>	2o ano do EM	1o Bimestre	Identificar as características do mundo contemporâneo e compreender os processos de fragmentação e exclusão em diferentes setores e escalas
<b>História</b>	9o ano do EM	4o Bimestre	Discutir o conceito de globalização e exclusão social
	2o ano do EM	1o Bimestre	Relacionar a Revolução Francesa à construção de um novo modelo de cidadania
	3o ano do EM	3o Bimestre	Compreender a cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confronto e negociações na reorganização geopolítica da África e Ásia.
<b>Sociologia</b>	2o ano do EM	1o Bimestre	Compreender o conceito de Cidadania e a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão. Compreender a importância dos direitos humanos e garantias constitucionais para uma sociedade democrática. Compreender o papel histórico dos movimentos sociais na construção da cidadania, bem como o surgimento dos novos movimentos sociais.
		4o Bimestre	Entender as diversas formas de estratificação e perceber a dinâmica da mobilidade social nas diferentes sociedades.
	3o ano do EM	3o Bimestre	Compreender o papel da participação política para o exercício da cidadania. Compreender o papel da sociedade civil na construção de uma sociedade democrática.

**Tabela 4:** Cidadania e Desigualdade. Fonte: RIO DE JANEIRO (2012a), RIO DE JANEIRO (2012b), RIO DE JANEIRO (2012c). Adaptação da autora.

<b>Nação, Nacionalismo, Colonização e Descolonização na África</b>			
<b>Área</b>	<b>Ano</b>	<b>Período</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Geografia</b>	Não há.	Não há.	Não há.
<b>Sociologia</b>	3o ano do EM	3o Bimestre	Compreender as diferentes formas de exercício do poder e da dominação, identificando os tipos ideais de dominação legítima.
<b>História</b>	8o ano do EF	4o Bimestre	Entender os conceitos de revolução, nacionalismo e nação no século XIX na África, América e Europa. Compreender a expansão colonialista europeia no século XIX. Relacionar as mudanças geopolíticas no continente africano à expansão imperialista.
	9o ano do EF	3o Bimestre	Comparar a descolonização africana com a asiática
	2o ano do EM	2o Bimestre	Discutir o conceito de Imperialismo no século XIX. Correlacionar as manifestações ideológicas do

			Imperialismo e suas implicações para os dias atuais. Reconhecer o impacto da política imperialista no continente africano
--	--	--	---

**Tabela 5:** Nação, Nacionalismo, Colonização e Descolonização da África. Fonte: RIO DE JANEIRO (2012a), RIO DE JANEIRO (2012b), RIO DE JANEIRO (2012c). Adaptação da autora.

<b>População, Urbano e Migrações</b>			
<b>Área</b>	<b>Ano</b>	<b>Período</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Geografia</b>	9o ano do EF	1o Bimestre	Identificar a estrutura e a dinâmica da população no continente africano
		2o Bimestre	Identificar a estrutura e a dinâmica da população no continente europeu. Compreender as principais questões do continente europeu, tais como crise econômica de países membros da EU, envelhecimento da população, migrações, conflitos, xenofobia, etc.
	2o ano do EM	2o Bimestre	Comparar o processo de urbanização entre diferentes grupos de países. Relacionar o processo de urbanização com o processo de industrialização. Compreender a rede hierárquica de cidades e suas especificidades. Reconhecer o espaço urbano como o espaço do encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas.
		4o Bimestre	Analisar o processo histórico de crescimento populacional em diferentes escalas, identificando processos de mudança na dinâmica demográfica. Identificar e compreender os princípios fundamentais das teorias demográficas, relacionando-as às questões atuais relativas ao crescimento populacional e às questões ambientais. Analisar e diferenciar a dinâmica das estruturas da população nos países centrais e periféricos e discutir problemas como o envelhecimento da população, o desemprego em escala mundial, regional, e local, etc. Identificar os principais fluxos migratórios atuais, em diferentes escalas, analisando-os em diversos contextos socioeconômicos, políticos e culturais.

**Tabela 6:** População, Urbano e Migrações. Fonte: RIO DE JANEIRO (2012a). Adaptação da autora.

Penso que trabalhar a questão pós-colonial nas salas de aula do Brasil hoje, existe uma abordagem interdisciplinar. O CM de Geografia é insuficiente sobre a temática e fala da mesma, de maneira irregular e fragmentada e também, como seu próprio nome diz, minimamente.

Penso então que utilizar a estratégia dos projetos interdisciplinares como o Lycée Alfred Nobel seria interessante. É por meio do desenvolvimento de projetos, que é possível integrar diferentes modos de organização curricular e superar as dicotomias entre as disciplinas, segundo Brasil (1997, p. 41):

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. [...] Professores e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de usar o que já sabem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão.

Fica evidente quando se analisa o currículo mínimo de Geografia, Sociologia e História, que o mesmo tema pode ser trabalhado sob diversos ângulos. No entanto a fragmentação dos conteúdos contribui para o aprendizado difuso por parte dos discentes e a dificuldade de assimilação passa a existir. É ainda possível, na minha concepção, que o aluno passe anos na escola sem associar o mesmo conteúdo com as diferentes disciplinas.

É possível realizar projetos com o recorte do tema ou ainda pelo recorte bimestral, no caso das escolas pertencentes ao estado do Rio de Janeiro. Por exemplo, é possível que no 1º bimestre seja possível que o 9º ano estude em Geografia a estrutura e a dinâmica da população no continente africano. Enquanto isso, o 3º ano estuda em Sociologia, a noção de Cultura como instrumento de poder e construção social. Enfim, é possível realizar projetos por bimestres, por disciplinas e por conteúdos. O professor pode realizar parcerias com outras disciplinas ou mesmo se baseando no conteúdo a ser trabalhado com os alunos em Sociologia ou História por exemplo.

É natural que “juntando as caixinhas do conhecimento” os alunos se interessem mais pela disciplina e percebam a utilidade do conteúdo em suas vidas, aumente a percepção crítica tanto da disciplina e até mesmo na maneira que se experencia a escola.

Não se deve olvidar que a criação de projetos interdisciplinares faz parte da estratégia do Lycée Alfred Nobel na dinamização da vida escolar, sendo vários projetos os que aproveitam

a experiência do aluno como algo a ser trabalhado e valorizado, levar a sua realidade para dentro da escola e refletir sobre a mesma.

Um conteúdo complementa o outro e a elaboração das tabelas acima foi apenas uma das diversas maneiras de realizar um recorte e sistematizar um conteúdo. Nada impede ainda que os temas se misturem e que sejam incorporadas outras disciplinas como Filosofia, Português e textos em língua estrangeira ou ainda que se refaça o recorte no Currículo Mínimo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou nos Temas Transversais.

É ainda indicativo que a Geografia na Educação Básica, não explora toda a sua potencialidade enquanto outras disciplinas se apropriam bem mais de conteúdos como nação, nacionalismo, colonização e descolonização da África, Cidadania e Desigualdade, Identidade e Cultura. É somente no estudo de população, urbano e migrações que a ciência geográfica se destaca em comparação às demais e ainda assim o conteúdo é dado em apenas dois dos sete anos sistematizados de Geografia na Educação Básica no estado do Rio de Janeiro. Isso evidencia o quanto a disciplina possui ainda um currículo frágil e facilmente os conteúdos que por ela também deveriam ser apropriados, ficam somente sob a perspectiva de outra disciplina.

Sem dúvidas, é evidente que em se tratando de ciências humanas, um ou outro tema coincida. O diálogo deve ser trabalhado de maneira intrínseca nos livros didáticos e na abordagem docente, afinal, o conhecimento não deve ser fragmentado. Quem afinal poderia definir qual disciplina seria a mais apropriada para abordar por exemplo o Nacionalismo, Geografia, História, Sociologia ou a Filosofia?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaco que este trabalho foi a minha primeira tentativa de sistematização de questionamentos que me cercam por alguns anos. Reconheço que os aspectos analisados nesta monografia, se destacaram para mim frente aos demais, no entanto, não posso negar que ao decorrer deste trabalho, inúmeras questões se lançam sem respostas ou com alguns indicativos a serem trabalhados e compreendidos.

Retomo então o questionamento de alguns, que julgo, serem pertinentes: Haveria ainda hoje de maneira oculta ou explícita, a concepção de uma “França legítima”, sendo esta sem imigrantes ou seus descendentes? Como é para os jovens que aí vivem reconhecer-se em um país que de uma maneira ou outra o segrega em banlieues? Os levantes sociais ocorridos em Clichy, conseguiram, em parte, melhorias sociais e políticas para os *clichois*? Houve melhorias em termos de serviços públicos em Clichy? Por que Clichy se tornou tão culturalmente plural em sua população? Como é abordada a relação com identidades distintas, seja na escola, seja religiosamente, seja na política urbana?

Destarte, esta monografia dedicou-se a expor algumas relações na conjuntura pós-colonial francesa, no que toca à imigração magrebina, sua posterior contextualização nas banlieues, relacionando ao final deste trabalho a pertinência de tal temática no Ensino de Geografia no Brasil. É necessário, pois, reconhecer alguns aspectos que se destacaram dos demais como a caracterização da cidade de Clichy-sous-Bois, sua multiculturalidade, e sua inserção no Departamento de Seine-Saint-Denis, este, lócus de intenso fluxo de imigrantes.

Este trabalho, me exigiu uma breve periodização para uma melhor compreensão da questão pós-colonial francesa até que se chegasse ao contexto de Clichy-sous-Bois, cidade que midiaticamente em 2005, ficou evidenciada como ícone da ruptura pós-colonial francesa. Tal ruptura, por sua vez, relaciona-se à inserção econômica, política e social dos imigrantes e seus descendentes, que ao meu ver configura-se como uma realidade complexa. A reflexão sobre a condição dos imigrantes, neste contexto, habitantes de Zonas Urbanas Sensíveis, denota a existência de uma França também dotada de disparidades locais, instaurando no urbano, relações territoriais hierarquizadas. Tais relações, compõem um emaranhado de aspectos simbólicos, e que ao mesmo tempo tecem futuros horizontes de desafios para novas pesquisas.

Outro elemento que contribuiu para a compreensão da temática nesse trabalho foi a contribuição da Geografia Cultural, pois ao meu ver, aponta questionamentos de ordem

subjetiva e simbólica que permeiam tanto o urbano, quanto o cotidiano das pessoas que vivem o lugar.

Nesse jogo de integração e por vezes desintegração, emerge também outros debates como o nacionalismo francês, identidade, e elementos políticos e urbanos, ao se falar das habitações de interesse social.

Sob esse viés, cujas respostas ou tentativas de elucidação das mesmas, permearam este trabalho, ensejou-se uma intervenção em sala de aula, na disciplina de Geografia no Lycée Alfred Nobel em Clichy-sous-Bois, quando pude examinar brevemente alguns debates no cerne da Geografia Cultural, da Geografia Política e da Geografia Urbana, articulando tais debates à realidade dos alunos. Tal experiência foi fundamental como problematização empírica, a partir dos questionamentos levantados à priori.

Destaco também apontamentos de como a questão pós-colonial e a pluralidade envolvida nesta situação poderiam ser trabalhadas no Ensino de Geografia no Brasil, sugerindo a construção de abordagens por meio de um debate interdisciplinar e que ao mesmo tempo, considerem a vivência dos alunos e sua percepção e relação com o *lugar*.

Ao meu ver, ainda se faz necessária a construção de uma França mais democrática à convivência em igualdade política, cultural, econômica, social e também urbana, no que diz respeito aos imigrantes e seus descendentes, valorizando a existência das múltiplas territorialidades, ensejando a valorização da riqueza cultural também presente nas banlieues.

## REFERÊNCIAS

AGENCE NATIONALE DE L'HABITAT - ANAH. Types de programmes. Disponível em: <http://www.lesopah.fr/programmes/opah-copro.html>. Acesso em 18 fev. 2014.

ARAÚJO, M. L.G.. **Ciência, Fenomenologia e Hermenêutica**: Diálogos da Geografia para os saberes emancipatórios. 2007. 228f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BEAUGÉ, F. Mort du général Aussaresses, tortionnaire en Algérie. *Le Monde*, Paris, 04 dez 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BEZZI, M. L. ; CAETANO, J. N. . Reflexões na Geografia Cultural: A materialidade e imaterialidade da cultura. **Sociedade & Natureza** (UFU. Impresso), v. 23, p. 453-466, 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-45132011000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-45132011000300007&script=sci_arttext). Acesso em 09 de fev de 2013.

CAVALCANTI, L. S. . **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas-SP: Papyrus, 2008. 190p .

CHAMBRE RÉGIONALE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE PARIS - ÎLE-DE-FRANCE (CRCI) Les déplacements pendulaires des salariés en Île-de-France. Disponível em: [www.observatoiredelemploi.fr/media/36272/4p%20-%20navettes.pdf](http://www.observatoiredelemploi.fr/media/36272/4p%20-%20navettes.pdf). Acesso em 22/04/2014.

CLAVAL, P. Les dimensions culturelles du pouvoir. In: **Temas e Caminhos da Geografia Cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. v. 1. 318 p.

CLICHY-SOUS-BOIS. La ville, ses atouts. (2014a) Disponível em <http://www.clichy-sous-bois.fr/La-ville/Ses-atouts>. Acesso em 13 fev. 2014.

CLICHY-SOUS-BOIS. Logement social: Qui fait quoi? **Le Mag**, Clichy-sous-Bois, dec-jan. (2014b) Disponível em: <http://www.clichy-sous-bois.fr/Publications-magazine-et-guides/Clichy-sous-Bois-Le-mag-96-decembre-2013-janvier-2014>. Acesso em 03 fev. 2014.

CLICHY-SOUS-BOIS. Le programme de rénovation urbaine du « haut Clichy. (2014c) Disponível em: <http://www.clichy-sous-bois.fr/Grands-projets/Le-programme-de-renovation-urbaine-du-haut-Clichy>. Acesso em 20 fev. 2014.

CLICHY-SOUS-BOIS. Le logement social. (2014d) Disponível em: <http://www.clichy-sous-bois.fr/Habitat-et-cadre-de-vie/Habitat/Le-logement-social>. Acesso em 21 fev. 2014.

CLICHY-SOUS-BOIS. Plan de la ville et accessibilité. (2014e) Disponível em: <http://www.clichy-sous-bois.fr/Plan-de-la-ville-et-accessibilite>. Acesso em 21 abr. 2014.

Comité Interministériel des villes. **Système d'information Géographique**. Contrats urbains de cohésion sociale (Cucs). Disponível em: [http://sig.ville.gouv.fr/page/45/Contrats+urbains+de+coh%C3%A9sion+sociale+\(Cucs\)](http://sig.ville.gouv.fr/page/45/Contrats+urbains+de+coh%C3%A9sion+sociale+(Cucs)). Acesso em 21 abr. 2014.

CORRÊA, R. L.. Monumentos, política e espaço. In: **Geografia Cultural: Uma Antologia** - Volume II. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. v. 1. 296p.

COSGROVE, D.. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: **Geografia Cultural: Uma Antologia – Volume I**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

DEBORD, G.. **A Sociedade do Espetáculo**. E-book digitalizado por Coletivo Periferia e eBooks Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>. Acesso em 08 dez 2013.

FERNANDES, M. P. . A Revolução Argelina. **Conjuntura Internacional** (Belo Horizonte. Online), v. 1, p. 1-8, 2011.

FRAT, M.. Le passé algérien de Jean-Marie Le Pen. **Le Figaro**, Paris, 22 nov 2007. Disponível em: <http://www.lefigaro.fr/culture/2007/11/22/03004-20071122ARTFIG00323-le-passe-algerien-de-jean-marie-le-pen-.php>. Acesso em 02 fev. 2014.

Front National. Stopper l'immigration, renforcer l'identité française. **Front National**, Paris, 2014. Disponível em: <http://www.frontnational.com/le-projet-de-marine-le-pen/autorite-de-letat/immigration>. Acesso em 02 fev. 2014.

GATTEGNO, H. France-Algérie : des excuses, pourquoi pas, la vérité d'abord. *Le Point*, Nice, 06 jul. 2012.

GERALDES, E. A. S. . Horizontes do mundo vivido: reflexões sobre a contribuição da hermenêutica para a geografia humanista. **Geograficidade**, v. 01, p. 59-66, 2011.

GIBLIN, B.. **Dictionnaire des Banlieues**. Paris: Larousse, 2009. ISBN: 978-2-03-583788-2.

GOMES, E. M. . A diglossia árabe: Uma apreciação do hassaniyya como representante da vertente baixa no binário diglósico. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. 01, p. 84-96, 2010.

GOMES, P. C. C.. **Geografia e Modernidade**. 8a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

GOOGLE. **Google Earth**. 2014. Disponível em: <<http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/index.html>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

HAESBAERT, R.. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade (7a edição). 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. v. 1. 396p .

HEIDRICH, A. L. Território e Cultura: Argumento para uma produção de sentido. In: **Maneiras de Ler Geografia e Cultura** [recurso eletrônico] / Álvaro Luiz Heidrich, Benhur Pinós da Costa, Cláudia Luisa Zeferino Pires (organizadores). – Porto Alegre : Imprensa Livre : Compasso Lugar Cultura, 2013.

HOLZER, W.. O método fenomenológico: Humanismo e a construção de uma nova Geografia. In: **Temas e Caminhos da Geografia Cultural**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. v. 1. 318 p.

HOURANI, A. **O pensamento árabe na era liberal, 1798-1939**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES – INSEE (France). **Langue, diplômes: des enjeux pour l'accès des immigrés au marché du travail**. 2008a. Disponível em: [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=ip1262#inter3](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1262#inter3). Acesso em 08 fev. 2014.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES. **Étrangers, immigrés**. 2008b. Disponível em: [http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=T10F039](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T10F039) Acesso em 13 fev. 2014.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES – INSEE (France). **Population par sexe, âge et nationalité au Département de la Seine-Saint-**

**Denis (93).** 2010. Disponível em: [http://www.insee.fr/fr/themes/tableau\\_local.asp?ref\\_id=NAT1&millesime=2010&niveau=3&nivgeo=DEP&codgeo=93](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=NAT1&millesime=2010&niveau=3&nivgeo=DEP&codgeo=93) Acesso em 08 fev. 2014.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES – INSEE (France). **Les ZUS franciliennes: um paysage contrasté.** 2011, 9p. Disponível em: [http://www.insee.fr/fr/insee\\_regions/idf/themes/alapage/alap356/alap356.pdf](http://www.insee.fr/fr/insee_regions/idf/themes/alapage/alap356/alap356.pdf). Acesso em 05 fev. 2014.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES – INSEE (France). **Fiches Thématiques: Population Immigrée.** 2012a, 42p. Disponível em: [http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/IMMFRA12\\_g\\_Flot1\\_pop.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/IMMFRA12_g_Flot1_pop.pdf). Acesso em 02 fev. 2014.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES. **Évolution et Structure de la population.** 2012b. Disponível em: [http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES/DL/DEP/DL\\_DEP93.pdf](http://www.statistiques-locales.insee.fr/FICHES/DL/DEP/DL_DEP93.pdf). Acesso em 21 abr. 2014.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ETUDES ECONOMIQUES. **Populations légales en vigueur à compter du 1er janvier 2014.** 2014. Disponível em <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/pages2013/pdf/dep93.pdf>. Acesso em 21 abr. 2014.

LACOSTE, Y.. **La question post-coloniale: une analyse géopolitique.** Paris: Fayard, 2010. ISBN: 978-2-213-64294-9.

LES ÉLÈVES DU LYCÉE ALFRED NOBEL; VIEL, T.. **Ce Jour-Là.** Ed. Joca Seria, 2012. ISBN: 978-2-84809-209-6.

LYCÉE POLYVALENT ALFRED NOBEL. Bilan Annuel 2012-2013, Projets 2013-2014. Académie de Créteil, 2013.

MACIEL, C. A. A. . Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: uma encruzilhada ontogenosiológica. **GEOgraphia**, Niterói, v. Ano 3, n.º6, p. 99-117, 2002.

MANAC'H, E.. À Neuilly-sur-Seine, la ville anti-logements sociaux: Une loi, c'est fait pour être détourné. *Politis*, 22 jul. 2011.

MELLO, J. B. F.. Simbólicas Datas. In: **Temas e Caminhos da Geografia Cultural.** 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. v. 1. 318 p.

Préfecture de la Région d'Île-de-France. **Communauté d'agglomération de Clichy-sous-Bois/Montfermeil.** Disponível em:

[http://www.europeidf.fr/fileadmin/documents\\_in europe/Fiches\\_PUI/Fiche\\_Clichy-Montfermeil\\_250310.pdf](http://www.europeidf.fr/fileadmin/documents_in europe/Fiches_PUI/Fiche_Clichy-Montfermeil_250310.pdf). Acesso em 21 abr. 2014.

RÉCLUS, O.. France, Algérie et Colonies. Hachette, 1886. Disponível em <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75061t/f597.image>. Acesso em 14 abr. 2014.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Secrétariat d'État à la politique de la ville. **Espoir Banlieues - une dynamique pour la France.** 2008. Disponível em: [http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/espoir-banlieues-dossier-presentation\\_cle2e7117.pdf](http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/espoir-banlieues-dossier-presentation_cle2e7117.pdf).

Acesso em 03 fev. 2014.

RIBEIRO, G. Espaço, tempo e epistemologia no século XX: a *Geografia* na obra de Fernand Braudel. Niterói : [s.n.], 2008 (Tese de Doutorado).

RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo - Geografia. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012a.

RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo - História. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012b.

RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo - Sociologia. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012c.

ROSENDAHL, Z. ; CORREA, R. L. . Temas e Caminhos da Geografia Cultural. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. v. 1. 318p .

ROSENDAHL, Z. ; CORREA, R. L. . Geografia Cultural: Uma Antologia - Volume II. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. v. 1. 296p .

SAHR, W. D.. Geografia Cultural e Social: Teoria e Método. II Colóquio Nacional do NEER, 2007.

SAQUET, M. A.. Reflexões sobre o conceito de território e suas relações com os estudos de cultura e identidade. In: **Maneiras de Ler Geografia e Cultura** [recurso eletrônico] / Álvaro Luiz Heidrich, Benhur Pinós da Costa, Cláudia Luisa Zeferino Pires (organizadores). – Porto Alegre : Imprensa Livre : Compasso Lugar Cultura, 2013.

SARKOZY, N.. Une nouvelle politique pour les banlieues. **République Française**, Paris, 2008. Disponível em [http://www.lefigaro.fr/assets/pdf/Politique\\_banlieues-1.pdf](http://www.lefigaro.fr/assets/pdf/Politique_banlieues-1.pdf). Acessado em 05 de fev. 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, V. L. . A situação lingüística e a literatura de expressão francesa no Maghreb. Fragmentos (Florianópolis), Florianópolis - SC, v. 3, n.n. 1, p. 81-94, 1990.

SPOSITO, E. S.. **Geografia e Filosofia**: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico. 01. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. v. 01. 218p.

TUAN, Y.F. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

VESENTINI, J. W.; VLACH, V.. *Geografia Crítica*. São Paulo: Ática, 2002. São Paulo (Estado) Secretaria de Educação. *Caderno do professor: geografia, ensino médio, 3ª série, vol. 3*. Maria Inês Fini [et al]. São Paulo: SEE, 2009.