



MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TAÍS CRISTINE FERNANDES BATISTA

“Volver” para (re)volver:

Patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade

PORTO ALEGRE

2018

TAÍS CRISTINE FERNANDES BATISTA

“Volver” para (re)volver:

Patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Carmem Zeli de Vargas
Gil

PORTO ALEGRE

2018

TAÍS CRISTINE FERNANDES BATISTA

“Volver” para (re)volver:
Patrimônio e aulas de história pelas ruas da cidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

_____ em 26 de setembro de 2018

Prof^a. Dr^a. Carmem Zeli de Vargas Gil

Prof^a. Dr^a. Mônica Martins da Silva

Prof^a. Dr^a. Sônia Miranda

Prof. Dr. Nilton Pereira

RESUMO

A presente pesquisa, inserida na linha *Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória*, possui como tema: Ensino de História, Patrimônio e Cidade. Investiga uma prática de ensino realizada entre os anos de 2014 a 2016, intitulada “Pelas ruas da cidade”, a partir da pergunta “Como o patrimônio, identificado no território educativo, produz aulas de história?” e desdobra-se no seguinte objetivo: Refletir sobre as aulas de história repensando minha própria prática docente, de forma a identificar aprendizagens que surgem na revisão da prática. A estratégia metodológica consistiu em dois movimentos: 1. organizar a escuta dos ex-alunos (as) em rodas de conversa realizadas nos locais onde ocorreram as atividades do projeto e, 2. rever a prática a partir das problematizações oriundas das leituras realizadas no Mestrado. Observou-se que o tema do patrimônio, visto a partir do conceito de território educativo, tem potência para: **a)** construir de um olhar estrangeiro sobre a cidade, **b)** traçar caminhos para identificar os patrimônios não consagrados, **c)** ensinar história caminhando pela cidade, **d)** romper com as dicotomias material-imaterial ou tangível-intangível, **e)** romper com as impressões que tendem a serem vistas no patrimônio a partir de ações apenas contemplativas. Com relação à cidade foi possível perceber que: **a)** utilizar as ruas da cidade para o ensino de história incrementando o currículo e potencializando a abordagem de conceitos importantes como tempo, organização espacial, memória, poder, relações étnico-raciais, demandas sociais emergentes, **b)** contrapor a velocidade dos deslocamentos, aprendizagens, observações e interações sociais, **c)** utilizar os espaços da cidade possibilita uma escuta mais sensível das aprendizagens dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de História; Patrimônio Cultural; Cidade; Território Educativo.

ABSTRACTS

The present research, in the line of Historical Knowledge in Different Spaces of Memory, presents as its purpose: History Teaching, Patrimony and City, It investigates a teaching practice, carried out between 2014 and 2016, named "Pelos ruas da cidade" (Through the streets of the city), based on the question "How does patrimony, identified in the educational territory, produce History classes?" and unfolds in the following purpose: to think about History classes rethinking my own teaching practice, aiming to identify potential new ways of learning. The methodologic strategy consisted in two steps: 1. to listen to the alumni in a conversation exercise that happened in same places where were performed the project activities and, 2. rethink my practice based on the problematizations from readings performed during the Master's degree. It was noted that the topic "Patrimony", seen as from the concept of "Educational Territory", has the potential to: a) build a foreign look to the city, b) pave ways to identifying not consecrated patrimonies, c) teach History walking along the city, d) to put an end to material-inmaterial or tangible-intangible dichotomies, e) change the impressions that are frequently taken from the patrimony from actions solely contemplative. Regarding the city, it was possible to perceive that: a) using the city streets to History teaching projects the curriculum and potentiates the approach of important concepts such as time, spatial organization, memory, power, ethnic-racial relations, emerging social demands, b) it contrasts speed of displacing, learning, observing and social interacting, c) using the spaces of the city allows for a more sensitive listening of the student's learning.

KEY WORDS: History Teaching; Cultural Patrimony; City; Educational Territory

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Lara e Anita Batista, pois foi à nossa relação que impus as mais duras penas de ausência. Desejo profundamente ter feito a escolha certa e também que a vida nos permita recuperar todo o tempo que cotidianamente, ao longo de dois anos, foi dedicado exclusivamente escrita dessa dissertação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO - ARAR PARA SEGUIR	9
1.1 Sobre a inspiração	16
1.2 Pelas ruas da cidade	18
1.3 Novos caminhos, novos territórios para o projeto “Pelas ruas da cidade”	40
2. CAPÍTULO DOIS – REVISITAR I e II: a estratégia metodológica da pesquisa.....	48
3.1 Revisitar I.....	48
2.1 Localizar os estudantes	51
2.2 A dinâmica do (re)encontro	52
2.3 Revisitar II: sobre o prazer de expandir a partir da leitura	55
3. CAPÍTULO TRÊS: VER E OLHAR O PATRIMÔNIO	58
4. CAPÍTULO QUATRO: ENSINO DE HISTÓRIA	70
1. CAPÍTULO CINCO: VOLVER.....	80
1.1 “A gente não conhece os espaços da cidade”	84
1.2 Sobre o que não era esperado	102
1.3 “Se podes olhar, se podes ver, repara”.....	108
CONSIDERAÇÕES: ANDAR AJUDA A DESAPRENDER	113
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE	130
Apêndice A – Termo de autorização de uso de imagem, voz e cessão de direitos.....	130
Apêndice B –Reportagem do Jornal Correio do Povo sobre a saída realizada com os estudantes.....	132
Apêndice C - Tabela detalhada sobre estudantes mapeados.....	133
Apêndice D –Fotos da sala temática de história	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Folder Programa Mais Cultura nas Escolas	16
Figura 2 - Verso do folder do Programa Mais Cultura nas Escolas	17
Figura 3 - Material de divulgação da Exposição "Placas"	23
Figura 4 - Turma do terceiro ano na Exposição "Placas"	23
Figura 5 - Participação da aluna da Educação Infantil Anita Barella na Exposição "Placas"	24
Figura 6 - Escritos Anita Barella - Exposição "Placas"	25
Figura 7 - Materiais utilizados no projeto "Pelas ruas da cidade"	27
Figura 8 - Mapa do trajeto feito do Monumento aos Açorianos	28
Figura 9 - Monumento aos Açorianos	30
Figura 10 - Visita ao Monumento aos Açorianos, turma do primeiro ano Escola Mãe Admirável	31
Figura 11 - Alunos no Monumento aos Açorianos, turma do primeiro ano Escola Mãe Admirável	31
Figura 12 - Brincando com as janelas da Casa para fazer um registro fotográfico	34
Figura 13 - Monumento em homenagem a Giuseppe Garibaldi e Anita Garibaldi. Localizado na Praça Garibaldi em Porto Alegre/RS	35
Figura 14 - Mapa representando o trajeto percorrido entre a Escola Mãe Admirável e a Praça Garibaldi	37
Figura 15 - Praça do Entrevero, Montevideu/Uruguai	39
Figura 16 - Rua dos Andradas	41
Figura 17 - Trechos do Centro de Porto Alegre - Cais do Porto, Praça da Alfândega e Escola Monteiro Lobato	43
Figura 18 - Turma do terceiro ano junto a Pegada Africana localizada na Praça da Alfândega	45
Figura 19- Turma do terceiro ano junto ao Monumento do Tambor, ponto do Museu do Percorso Negro	46
Figura 20 - Síntese do percurso metodológico	54
Figura 21 – Gráfico do número de trabalhos sobre Patrimônio	73
Figura 22 - Gráfico Trabalhos x Categorias	74
Figura 23 - Mural do Artista Cobra feita no Boulevard Olímpico do Rio de Janeiro/RJ - Foto ilustrativa sobre a técnica do grafite	78

Figura 24 - Mapa contendo distância entre a Escola Mãe Admirável e a Casa de Cultura Mário Quintana.....	92
Figura 25 - Biblioteca Pública do Rio Grande do Sul	104
Figura 26 - Estudantes da turma do primeiro ano na foto escolhida para ser entregue a professora em atendimento a atividade solicitada	105
Figura 27 - Roda de conversa Grupo 1 - Casa de Cultura Mário Quintana - Porto Alegre/RS	107
Figura 28 - Outra Roda de conversa Grupo 1 Casa de Cultura Mário Quintana - Porto Alegre/RS	108
Figura 29 - Mapa Território Educativo Virtual	112
Figura 30 - Placa disposta no calçadão de Copacabana/RJ	113
Figura 31 - Totem disposto no calçadão do bairro de Copacabana/RJ	114
Figura 32 - Alunas inseridas no <i>MyMaps</i> , dimensão pedagógica desta pesquisa	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Locais visitados com os estudantes e objetivo das visitas	52
Quadro 2 - Total de Trabalhos sobre Patrimônio nos Anais dos.....	72
Quadro 3 - Total de Trabalhos sobre Patrimônio nos Anais dos anos 1988 a 2012 - Encontro Perspectivas do Ensino de História	73
Quadro 4 - Síntese dos trabalhos localizados nos eventos referidos	75

1. INTRODUÇÃO - ARAR PARA SEGUIR

Mesmo que fora do sentido literal, pensar no ato de arar a terra pode nos remeter a cuidar, preparar e investir em novas possibilidades de plantio. Independentemente das ferramentas que se utilize, o ato de arar é uma das mais antigas técnicas empregadas pela humanidade. Consiste em trazer à tona a terra adormecida em camadas submersas, agregando a ela novos elementos, ingredientes que possam potencializar aquele solo que já produziu. A aração permite que a terra respire para facilitar novos processos químicos de fecundação e germinação, por exemplo. Trata-se de um preparo para continuar a produzir, potencializar as condições já existentes a partir de novos incrementos e seguir.

Enquanto professora, foram poucos os momentos em que pude me permitir respirar e me preparar para produzir novamente. “Parece-me que há pouco espaço no ambiente escolar comumente organizado para que o professor exponha sua sensibilidade e se emocione ao revistar seu próprio percurso, suas escolhas e também para que partilhe tais histórias” (TONIN,2016, p.157). A autora citada optou por rever sua prática de ensino a partir de um projeto que tinha junto aos estudantes da Educação Básica chamado “Leitura fruição”. Em contato com sua dissertação, pude encontrar inspiração para definir minhas estratégias de construção metodológica e consequente investigação da minha própria prática. Encontrei esta possibilidade quando decidi, a partir da formação continuada, cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História, a fim de rever e aprofundar a observação de parte da minha prática de ensino enquanto professora de história.

Para iniciar este processo, optei por revolver parte do que já havia produzido. No entanto, à primeira vista tudo parecia estar muito consolidado para que fosse possível acessar novamente. Foi preciso pensar em uma estratégia que pudesse permear este solo que parecia já ter produzido bem, sendo necessário apenas buscar a preservação mantendo a produção. Instigada pelos novos passos na formação continuada, colegas, leituras e orientação, me coloquei a pensar sobre o que aconteceria se eu incorporasse uma “nova matéria orgânica” ao solo das minhas produções docentes. Que matéria poderia ser esta? Para encontrar este “elemento potente”, percebi como possibilidade retomar uma prática de ensino, a partir da escuta dos meus ex-alunos nos lugares e patrimônios outrora visitados e a revisitação da minha prática sob inspiração de novas leituras. Considerei que esta proposta seria um bom caminho. A escuta pedagógica do processo de ensino e aprendizagem poderia contribuir com

a confecção de canais de ar para que essa vida, existente na potencialidade do solo, se mantivesse viva.

Arar também é quebrar e pulverizar o solo, permitir que o mesmo apresente as condições apropriadas para o desenvolvimento de um novo ciclo produtivo. De acordo com os biólogos, o ato de arar traz maiores possibilidades para as trocas gasosas com a atmosfera; trata-se de construir estratégias de renovação. Ao penetrar as camadas visíveis, aumentamos o espaço entre os elementos do solo. Buscas simples em sites de pesquisa trazem que, a partir de perspectivas da agroecologia, a aração deve ser feita criteriosamente, após um bom conhecimento das condições que regem a estruturação do solo, sua relação com as plantas cultivadas, com o desenvolvimento de ervas daninhas, com a movimentação de água, com a natureza do material de cobertura.

Observei-me, buscando reconhecer minhas condições para produção acadêmica, especialmente na relação com a docência, com os estudantes e com o sistema de ensino de forma geral. Em analogia, posso dizer que optei por incorporar ao solo das minhas produções docentes uma nova matéria orgânica, o aprofundamento teórico e a escuta dos estudantes que realizaram as práticas de ensino e aprendizagem comigo. Minha busca mantinha um diálogo estreito com os objetivos do Mestrado Profissional em História desenvolvido pelo PROFHISTÓRIA UFRGS. Dentre as propostas, refletir sobre que caminhos seguir, em termos de práticas realizadas, para então construir uma proposta de pesquisa. No entanto, era necessário decidir que parte do solo eu iria arar, reencontrar para (re)visitar, para (re)volver. Dentre minhas práticas de ensino, decidi buscar um projeto realizado junto a diferentes estudantes e escolas nas quais lecionei. Encontrei no projeto “Pelos ruas da cidade” a prática de ensino que eu gostaria de (re)visitar. Este projeto consistia em utilizar o patrimônio identificado no território em que a escola estava localizada para propor e realizar aulas de história. Frente a esta escolha, construí a seguinte questão de pesquisa: "Como o patrimônio, identificado no território educativo, produz aulas de história?"

Desta questão se desdobra o objetivo da pesquisa, que é refletir sobre a aula de história repensando a própria prática e a partir disso, continuar questionando quais elementos (constatações e aprendizagens) surgem a partir dessa revisão. Numa perspectiva teórica, isso consistiu em investigar as referências bibliográficas que pudessem sustentar esta iniciativa. Para tanto, contei com as produções do campo do Ensino de História, visto que esta produção já se encontra suficientemente consolidada para quem opta por este campo de pesquisa. Em

termos metodológicos, rever minha prática me permitiu sentir a liberdade, mas também a necessidade de organizar um método que atendesse às especificidades da prática de ensino por mim produzida.

A estratégia metodológica consistiu, então, em organizar uma forma de escuta dos estudantes e também refletir sobre a contribuição das novas leituras para o projeto *Pelas ruas da cidade*, com o objetivo de aprender sobre a docência com a cidade e o patrimônio. Para dar conta desta empreitada, elegi alguns conceitos, sendo eles: território educativo, patrimônio e cidade.

A perspectiva de um território educativo surgiu em minha vida quando conheci, em meados de 2013, o projeto “Mais Cultura nas Escolas”, desenvolvido pela Secretaria de Políticas Culturais - SPC - do Ministério da Cultura - MinC. O referido projeto fomentava, a partir de estratégias virtuais, o mapeamento dos equipamentos culturais localizados no entorno das escolas públicas de todo o país. Sabendo desta possibilidade, decidi operar com este conceito para construir junto com meus alunos, territórios educativos para o ensino de história, utilizando para isso o patrimônio disposto no entorno da escola e identificado por mim. Nesta pesquisa, o conceito de território educativo consta como um dos pontos fundamentais para reflexão sobre o potencial da cidade para o ensino de história.

Compreendo aqui 'território educativo' como o entorno da escola, local que possa ser visitado e revisitado sem ajuda de qualquer meio de transporte que não seja aquele primeiro utilizado pelos grupos humanos originais, os pés em seu ato de andar. O território educativo é também concebido a partir do conhecimento e estabelecimento de vínculos por parte dos estudantes; é tudo aquilo que pode ser esmiuçado, traduzido, explicado, lido e reconhecido, que lhes cause empatia e esteja no entorno da escola. As experiências brasileiras de sensibilização para a confecção de propostas como esta derivam da perspectiva sugerida pela Carta das Cidades educadoras. O referido documento que foi construído a partir de proposições da Organização das Nações Unidas e publicado na década de noventa do século XX,¹ apresenta propostas de caminhos para que as cidades se configurem como instrumentos pedagógicos. Cabe aos gestores, administrativos e educacionais, se apropriarem da cidade a partir da “adesão” à uma organização espacial e social dessa cidade enquanto espaço que diretamente dialoga com a educação, pois:

¹ Declaração de Barcelona de 1990.

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (Declaração de Barcelona, 1990).

A perspectiva da cidade educadora encontra diálogo potente nesta pesquisa na medida em que se relaciona com as proposições de patrimônio. No que tange ao conceito deste último, vale destacar que o utilizo aqui buscando romper com a dicotomia presente em boa parte da literatura e que define o patrimônio como material e/ou imaterial. Nesta pesquisa, realizada a partir do Mestrado Profissional em Ensino de História, atentei para a necessária ampliação da perspectiva citada anteriormente, buscando abordar o patrimônio de forma a não vinculá-lo exclusivamente aos aspectos artísticos e históricos. O papel de reconhecimento que se tem para com as linguagens artísticas, por exemplo, manifestadas muitas vezes pelo patrimônio imaterial, não deve permitir que se perceba nelas a única atribuição de valor sobre o que é patrimônio. As narrativas políticas, sociais e culturais são múltiplas e seus registros no espaço também o são. Para Poulot (2009, p.49):

Uma linguagem é a totalidade das palavras utilizadas por uma nação para exprimir suas necessidades e seus pensamentos por meio de sons ou caracteres que falam aos olhos. Ao exprimir diferentes sentimentos e pensamentos por caracteres significativos, a arquitetura é, portanto, uma linguagem.

Por outro lado, é preciso manter a percepção sobre os jogos de poder que fazem da cidade um grande palco de representações a céu aberto e que, justamente por isso, se configuram também como cenário interativo e potente para o ensino de história. Miranda (2013, p.68) nos fala sobre os processos de monumentalização que atestam este movimento:

A cidade se constitui como uma possibilidade de observação dos procedimentos de monumentalização próprios das operações de memória. Se por um lado há aquilo que é preservado pelas escolhas quanto ao lembrar e guardar, por outro há o que é descartado pelas escolhas de esquecimento e, ainda, o que envolve os movimentos e tensões próprios das disputas de Memória.

Instigar que as saídas “pelos ruas da cidade” possam ser oportunidades de percepção destas contradições históricas é tarefa especial do historiador, professor de história que é também um pesquisador. Perceber o potencial incitativo da cidade:

interrogar um monumento representa também produzir reflexões sobre seus significados e usos sociais: qual seu entorno? Como e por quem é usado? Como seus significados são reatualizados? Que outros significados podem engendrar, além daqueles que são derivados das memórias públicas, socialmente compartilhadas? (MIRANDA, 2013, p.75).

É neste sentido incitativo que a cidade, o patrimônio, o território educativo e o ensino de história se cruzam nesta pesquisa. Para que a escrita possa ser compartilhada, o texto dissertativo que segue organiza-se da seguinte maneira:

No capítulo um, resgatei a história do projeto “Pelas ruas da cidade” e a descrevi em seus detalhes e dinâmicas. Como e em que circunstâncias ele surgiu, como se organizava, como era realizado, quais foram as escolas e estudantes envolvidos, como funcionava em termos de avaliação e desenvolvimento. No capítulo dois, “Estratégia metodológica”, discuti os caminhos e estratégias construídas e percorridas para que fosse possível a investigação, tal como quem busca penetrar o solo para revigorá-lo, identificar para ver as potencialidades de uma atividade já realizada. Para acessar o que já havia sido produzido, organizei dois movimentos: 1. voltar e escutar meus ex-alunos(as) e 2. rever minha prática pedagógica a partir de novas leituras. Assim, a metodologia se dividiu em duas frentes que denominei de Revisitar I e Revisitar II. Indo ou voltando, construindo ou reconstruindo, o fato é que eu possuía uma questão central, ou seja, meu fazer pedagógico estava alicerçado nas possibilidades de trabalho com o patrimônio disposto na cidade. Desta forma, construir uma reflexão deveria passar também pela identificação de alguns aspectos sobre o conceito de patrimônio; eis o capítulo três, “Ver e olhar o patrimônio”. Na medida em que as reflexões sobre patrimônio me permitiram situar o que eu havia proposto em minha prática de ensino, assim como o que eu pensava em trabalhar nas próximas ações, foi preciso identificar de que forma as questões de patrimônio estavam relacionadas à questão do ensino de história. Por isso, decidi em um capítulo da dissertação, verificar a produção relacionada às pesquisas sobre patrimônio no ensino de história. Fiz esta busca nos principais fóruns de discussão do país sobre o campo: Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História e Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Busquei identificar como a minha pesquisa se insere no campo do Ensino de História e quais as tendências das pesquisas em patrimônio, que referências utilizam, como se aproximam e se distanciam de minha questão de estudo, entre outras coisas. Esse é o capítulo quatro, “Ensino de história”.

Traçados os caminhos, o capítulo cinco, “Volver”, foi dedicado a descrever o que emergiu deste reencontro com os grupos de ex-alunos(as) nas rodas de conversa. Apresenta as memórias dos estudantes, assim como o resultado das análises, reflexões e constatações que tive quando me deparei com a riqueza do que havíamos produzido, individual e coletivamente, a partir dos nossos aprendizados e interações. Tendo em vista o resultado deste movimento causado pelo ato de *volver*, pela disponibilização em “*arar minha própria prática*”, percebi tudo o que ainda poderia ser produzido e compartilhado, construí um capítulo em que, a partir da ferramenta disponível pelo Google *Mymaps*², todo e qualquer interessado poderia conhecer o percurso realizado. A partir de um mapa interativo, pude construir e tornar público o percurso percorrido pelo projeto, sendo possível acessar os lugares visitados com os estudantes, assim como os comentários e registros realizados no momento em que os reencontrei. Assim, reproduzi o território educativo virtual com as experiências que construí com meus alunos(as) na primeira e na segunda vez em que os encontrei.

Nas considerações, constam as conclusões às quais cheguei após todo este movimento de ir e vir avaliando e revendo a minha prática pedagógica. Com todo este processo vivido na pesquisa, espero contribuir para o campo do ensino de história.

² O Google My Maps é um serviço lançado pelo Google em abril de 2007 que permite que os usuários criem mapas personalizados - <https://www.google.com/mymaps>

CAPITULO 1 - PELAS RUAS DA CIDADE, O PROJETO

*Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo
(é como se fosse o meu corpo)
Mário Quintana (1976)*

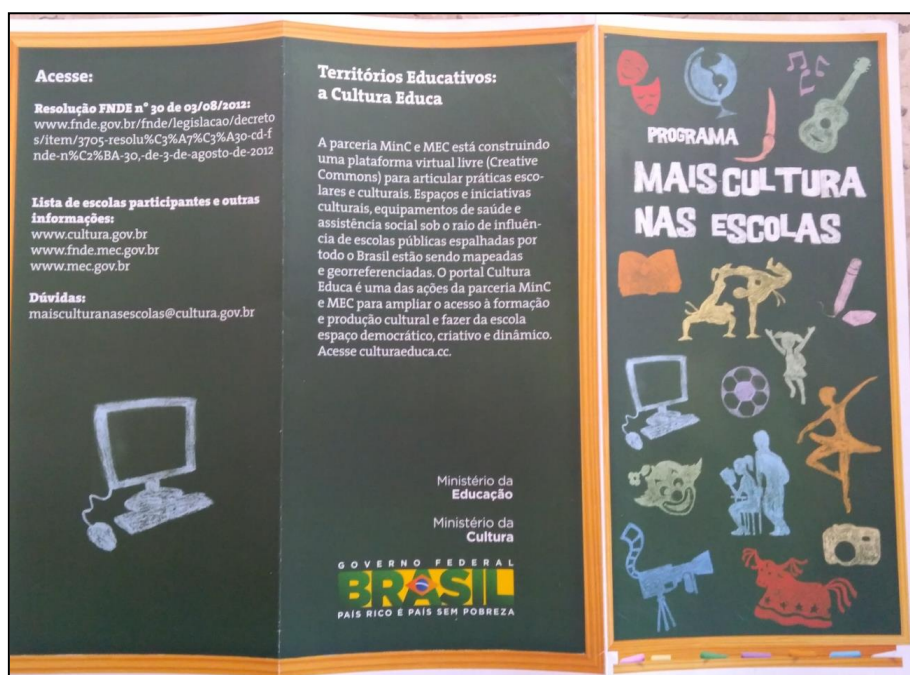
O capítulo que segue tem por objetivo apresentar o projeto “Pelas ruas da cidade” em seus aspectos de planejamento, desenvolvimento, escolas em que foi realizado, estudantes envolvidos, intenções, percepções e aprendizagens que tive nos momentos em que o realizava. Ao apresentá-lo, teço breves comentários sobre a cidade de Porto Alegre/RS, cenário desta prática. Porto Alegre foi palco dos nossos caminhos de aprendizado coletivo ‘pelas ruas da cidade’. A ação consta no plural, pois nessas andanças pela cidade, conforme já foi dito, não estive só. Éramos muitos: a cidade, os estudantes e eu. Não se trata de recontar uma história, mas sim de refletir sobre ela, a partir de um conjunto de outras vivências profissionais e, quem sabe, semear a vontade de andar pelas ruas, assim como nós fizemos.

Esse conjunto de informações foi retomado a partir de diferentes processos: rememoração, acesso a documentos, materiais produzidos pelos estudantes como resultado final de algumas das atividades, registros fotográficos realizados com os jovens durante as saídas, resultado impresso de atividades realizadas, arquivos de provas antigas que traziam algumas questões sobre o tema. Todas as outras formas de registro constam em arquivos exclusivos da escola, como cadernos de chamada por exemplo, estes não foram acessados. A cronologia presente na proposta de trabalho da disciplina de história por onde passei permitiam uma fácil contextualização dos conteúdos com os quais se estava trabalhando na ocasião de cada saída, permitindo assim, de forma tranquila acessar a dimensão dos conteúdos da proposta. Nessa construção houve uma operação da memória pois retomar o passado no presente é sempre um processo de reconstrução/recriação. de alguma forma este recontar está sendo também uma outra experiência. Todo este processo de movimento dentro da prática pedagógica.

1.1 Sobre a inspiração

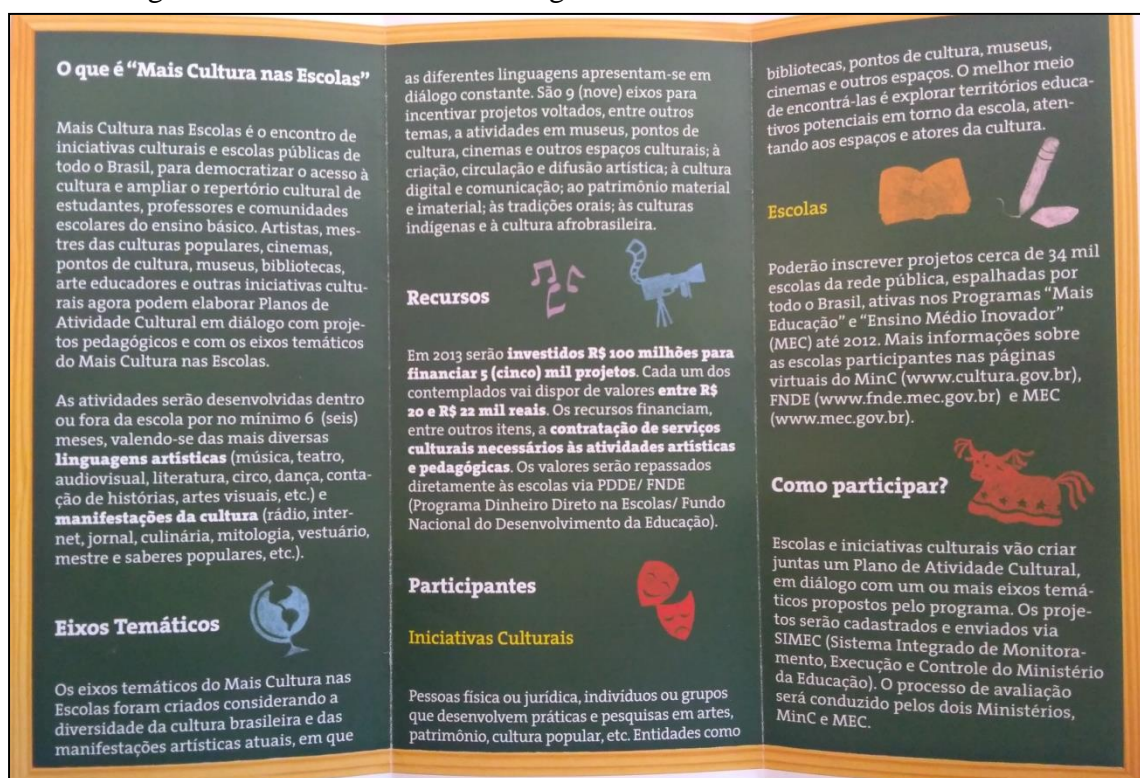
Sinto que a formação acadêmica na área das ciências humanas tende a possibilitar uma reflexão holística sobre a sociedade. Creio que em função disso seria possível afirmar que o leque de atividades remuneradas nesta área de formação encontrou, especialmente na primeira década dos anos dois mil no Brasil, um espaço maior de atuação nas ações do Governo Federal. Neste cenário de possibilidades, em um período de trabalho fora da sala de aula em meados de 2013, estive em contato com o projeto “Mais Cultura nas Escolas”, desenvolvido pela Secretaria de Políticas Culturais - SPC - do Ministério da Cultura – MinC, no qual eu atuava como pesquisadora. O referido projeto buscava incentivar o mapeamento dos equipamentos culturais localizados no entorno das escolas públicas de todo o país, delimitando o território educativo, conceito utilizado pelo projeto. Toda a ação estava atrelada à proposta de ampliação da oferta da educação integral, tema de investimento do Brasil naquele período. Bibliotecas, teatros, museus, centros culturais e todos os espaços voltados à cultura apareciam no site do projeto *Cultura Educa* como pontos demarcados para que todos pudessem se informar sobre os pontos culturais no entorno da escola pesquisada. Tudo isso para contribuir com a ampliação das possibilidades de práticas de ensino em espaços culturais por parte dos professores.

Figura 1 - Folder Programa Mais Cultura nas Escolas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018)

Figura 2 - Verso do folder do Programa Mais Cultura nas Escolas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2018)

Na Secretaria de Políticas Culturais - SPC como um todo, a diretriz de trabalho buscava estreitar os laços entre as políticas de Educação e Cultura a partir de seus respectivos Ministérios, Ministério da Educação - MEC e Ministério da Cultura - MinC, buscando criar ações conjuntas entre os mesmos. Para desenvolver esta ação o projeto Mais Cultura nas Escolas utilizava o conceito de Território Educativo para se referir aos pontos culturais que estavam localizados no entorno da escola e sobre os quais fariam o mapeamento. O site do projeto possui em sua estrutura uma dinâmica de incorporação de dados diferenciada, que permite que cada indivíduo interessado em contribuir com a plataforma faça nela a inserção dos dados que considerar relevante. É definido, portanto, como uma plataforma colaborativa:

O mapeamento do CulturaEduca 2.0 é colaborativo, aberto e gratuito; O mapa sobrepõe camadas de informação que visam relacionar o saber científico (dados de órgãos oficiais coletados por meio de pesquisas como Censo Demográfico, Censo Escolar etc.) ao saber popular (dados levantados por cidadãos a partir de suas observações e vivências cotidianas). (Cultura Educa, documento eletrônico)

O projeto não estava relacionado às ações que eu desenvolvia diretamente em meu trabalho na época, mas fazia parte do trabalho de alguns colegas, logo, o referido mapeamento era assunto dos corredores, assim como de algumas reuniões de equipe. O mais interessante e curioso é que é possível sair por algum tempo do magistério, mas esta é daquelas profissões que não saem do “nosso espírito”, me refiro ao fato de que cada ideia diferente ou novidade que passe diante dos olhos de um professor(a), ao menos dos meus, geralmente faz ter uma ideia ou inspiração que possa se tornar uma aula ou reflexão. Foi desta forma que um projeto que nem estava relacionado à minha prática de trabalho renasceu em mim quatro anos mais tarde quando de volta à sala de aula, como professora, desejei conectar os conteúdos trabalhados pela disciplina de história ao mundo que se materializa para além dos muros da escola. De certa forma retomava, também, o conceito de Território Educativo. Importante é deixar registrada a forma ou como algumas idéias, propostas e projetos quando trazem uma proposta relevante sempre encontram uma maneira ou um interessado que se propõe a levá-la a diante em diferentes níveis de inspiração e ou referência.

1.2 Pelas ruas da cidade

O projeto “Pelas ruas da cidade” nasceu no ano de 2014. Foi criado por mim quando senti que precisava extrapolar os muros da escola buscando significar historicamente os territórios em que os estudantes estavam inseridos a partir da escola. O projeto Mais Cultura nas escolas referido anteriormente atua como agente inspirador desta prática. Há alguma relação com o projeto “Mais cultura nas escolas”? A escola nunca havia organizado nada parecido e também não manifestou interesse em de alguma maneira formalizar a proposta. Na ocasião, eu era professora de História em turmas do Ensino Médio no primeiro, segundo e terceiro ano. A escola se chama Mãe Admirável, escola de ensino privado que possui mais de sessenta anos de existência e atende crianças e jovens da educação infantil até o fim do ensino fundamental. Está localizada no bairro Cidade Baixa em Porto Alegre/RS. Trata-se de um bairro que tem este nome devido ao ponto de observação que era possível se ter dele quando se chegava ao centro da cidade, local do povoamento inicial da capital gaúcha. De lá era possível observar uma outra parte da cidade, um pouco mais abaixo, denominada desde então “Cidade Baixa”³. No site da prefeitura municipal de Porto Alegre há uma breve descrição do

³A área de Porto Alegre de 496,684 km² é um ponto de encontro de distintos sistemas naturais que imprimem uma geografia diversificada à cidade. Um anel de morros graníticos com 730 milhões de anos emoldura a região

bairro que amplia a compreensão do local em que a escola está situada e evidencia a relação entre este bairro e o processo de urbanização capital. Em tempos remotos, o que hoje é o bairro correspondia a uma propriedade semi-rural que utilizava mão de obra escrava. Justamente em função da utilização deste tipo de mão de obra e pela resistência existente entre a população de origem africana que era escravizada, muitas fugas foram registradas e a região em alguns períodos ficou conhecida como região das ‘Emboscadas’. Grande parte do que hoje é o bairro Cidade Baixa pertencia à Baronesa do Gravataí, a antiga residência pode ser vista ainda hoje e tornou-se uma Fundação que atende crianças e adolescentes. Toda a região do bairro compõe o cenário da cultura porto-alegrense de forma muito significativa:

Essas áreas fazem parte da história de Porto Alegre enquanto espaços associados à cultura popular expressa através dos batuques, das danças, ritmos e festas organizadas pelos segmentos negros da população. Destes dois territórios, saíram inúmeros músicos e compositores, solistas e jogadores de futebol que ficaram nacionalmente conhecidos, como Lupicínio Rodrigues e o jogador de futebol Tesourinha. Salienta-se que a denominação de Ilhota se deu em função de uma intervenção realizada em 1905 no fluxo do Riachinho, que acabou por abrir um canal, determinando a formação de uma pequena ilha (PORTO ALEGRE, [2018], p.27).

A partir da citação acima é possível perceber o quanto Porto Alegre foge de alguns estereótipos que a rondam e que de certa forma são alimentados pela história tradicional do estado do Rio Grande do Sul. Versões sobre o povoamento gaúcho que buscam, por exemplo, referir a presença africana apenas para o interior do estado nas áreas das charqueadas encontram na história desse bairro um atestado da presença africana. Em termos de musicalidade, é possível perceber também, a partir da história do bairro, a forte presença do samba que também permeia a capital. Tendo consciência de que uma apresentação que contraponha essa perspectiva é necessária, tive mais motivações para convidar os estudantes a andarem ‘pelas ruas da cidade’.

É possível identificar também, a partir da história do nome do bairro, o grande processo de substituição de mão de obra africana e a consequente expulsão da população negra para áreas desvalorizadas e afastadas do centro da capital. Ainda hoje, a Cidade Baixa é repleta de núcleos de samba, um deles inclusive fica situado dentro de um dos quilombos

de planície onde está o grande centro urbano da cidade, ocupando 65% de seu território. Os morros fazem parte de uma plataforma originada de rochas que se fundiram sob pressão e calor intensos no interior da terra e depois emergiram, elevando-se à altura de montanhas. Hoje, desbastadas e fendidas pela erosão de milhões de anos, formam pequenos morros de cume arredondados que dominam a paisagem da capital. O Morro Santana, com 311m de altura, é o ponto mais alto, com matas e campos nativos, cachoeiras, banhados, charcos, lagos, córregos e cascatas.

urbanos da cidade, o “Areal da Baronesa”⁴. Portanto, o estado do Rio Grande do Sul utilizou mão de obra escrava e esta não se restringia às áreas das charqueadas. As figuras dos Barões e Baronesas existiram também na capital Gaúcha.

A primeira atividade do projeto surgiu quando, nas aulas de história da turma do terceiro ano da Escola Mãe Admirável, iniciamos o trabalho com o conteúdo da Primeira República no Brasil. Eu era professora “nova” na escola, depois da demissão de um grupo de professores do Ensino Médio. Dentre os profissionais desvinculados, estava a professora de História, que possuía um laço forte com as turmas, especialmente com a do terceiro ano, que a tinha como titular da disciplina desde o primeiro ano do ensino médio. Já nas primeiras aulas, senti certo desconforto em manter a proposta pedagógica aplicada pela professora anterior. Para além desta mudança de formato, no que tange as aulas de história, percebi que havia entre os estudantes uma tensão que se fazia presente e também crescente com relação ao final do ano e as provas de seleção que poderiam levá-los ou não a ingressar no ensino superior. A “pressão” para a escolha de uma profissão e definição de um projeto de futuro tende a ser uma constante, especialmente nos espaços de educação privados.

Percebendo a tensão e tentando apresentar uma outra forma de estudar, decidi em uma aula reiterar o questionamento que geralmente fazia aos estudantes com os quais trabalhava: “você sabem que é possível estudar história também enquanto se anda e observa o que está disposto nas ruas da cidade?”. Nesse momento, eu percebi a mudança na fisionomia dos estudantes, vi testas serem franzidas, olhares torcidos e até mesmo micro sorrisos que me fizeram sentir um desconforto e considerar minha proposta ridícula. Mesmo assim, decidi apresentar-lhes uma proposta. Organizei um trabalho em dupla que consistia em utilizar o entorno da Escola como ponto de partida e reflexão para pensar alguns conteúdos da História. Os alunos deveriam verificar nas ruas do bairro (exclusivamente) quais são os personagens que nomeavam as ruas, a partir de duas questões principais. A primeira se resumia a observar se existiam homenagens a personagens relacionados ao processo de Proclamação da República brasileira, conteúdo visitado durante a ocasião. A segunda era analisar se a referida homenagem, na opinião da dupla, era considerada relevante. Se sim, os estudantes deveriam fazer uma pesquisa e justificar a defesa da manutenção. Se não, o convite era para que

⁴Comunidade que se reconhece como legatária do Areal da Baronesa, antigo território negro de Porto Alegre, famoso pelas casas de religião, pelo carnaval de rua, por seus músicos populares e por sua trajetória histórica ligada ao início da cidade, agregando uma de suas primeiras ruas. Um território marcado como território negro que foi completamente descaracterizado ao longo do séc. XX, em virtude de grandes reformas urbanas. Ocupa um beco, a que chamam de avenida – uma pequena rua com casas geminadas. Fonte: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=74

buscassem apresentar uma proposta de alteração, ou seja, deveriam escolher dentre o conteúdo estudado, a partir do contexto da Proclamação da República, quem poderia receber a homenagem e dar nome a uma rua do bairro Cidade Baixa. Algumas regras foram estabelecidas, em termos de avaliação, para que os estudantes alcançassem a nota atribuída à tarefa. Cada dupla deveria fazer uma *selfie* em frente à placa com o nome da rua original e entregá-la impressa junto a uma análise em forma de texto, contendo a nova proposta de nome para a rua caso considerassem necessário. Esta foi a primeira atividade, realizada no ano de 2014, na disciplina de História, desenvolvida junto a uma turma de terceiro ano do ensino médio, no âmbito do projeto “Pelas ruas da cidade”.

Os resultados da solicitação foram inicialmente bem frustrantes e desafiadores para mim, pois muitos alunos(as) zombaram da atividade, alguns em cochichos (nem tão cochichados assim) falavam das saudades da antiga professora e das atividades propostas por ela. Menos da metade da turma entregou a atividade, mesmo correspondendo a parte significativa da nota necessária para aprovação no trimestre (30%). Aqueles que entregaram a atividade não o fizeram de forma integral, deixando de lado a solicitação de uma foto diante da placa. Muitos questionaram de forma bem superficial a homenagem ou a menção de determinado personagem que dava nome à rua. A parte que mais os motivou foi a possibilidade de realizar a proposta da troca de nome. Nesse sentido, todos os que entregaram a atividade apresentaram novas propostas justificando-as de forma bem significativa. Mesmo considerando que a atividade não atingiu o nível de participação que sonhei quando planejei, todo o trabalho realizado foi apresentado na mostra pedagógica da escola intitulada “EMA de Portas Abertas”.

As imagens que seguem apresentam parte das visitas recebidas pelo público da mostra. Nas fotos estão professores, responsáveis pelos alunos e algumas freiras responsáveis por diferentes atividades na administração da escola. Se compararmos o tempo de trabalho e o envolvimento necessário com a atividade em sala de aula é possível afirmar que houve uma desproporção significativa quando chegou o momento de apresentar a atividade ao público. A exposição foi destinada a uma sala no último andar da escola, diferente dos demais trabalhos que foram apresentados no térreo. Este “descompasso” expositivo me pareceu um dos principais motivos da baixa visitação.

Figura 3 – Exposição "Placas" da Escola Mãe Admirável



Fonte: EMA de Portas Abertas (2014), foto da autora.

Figura 4 – Quadro expositivo “Placas” da Escola Mãe Admirável

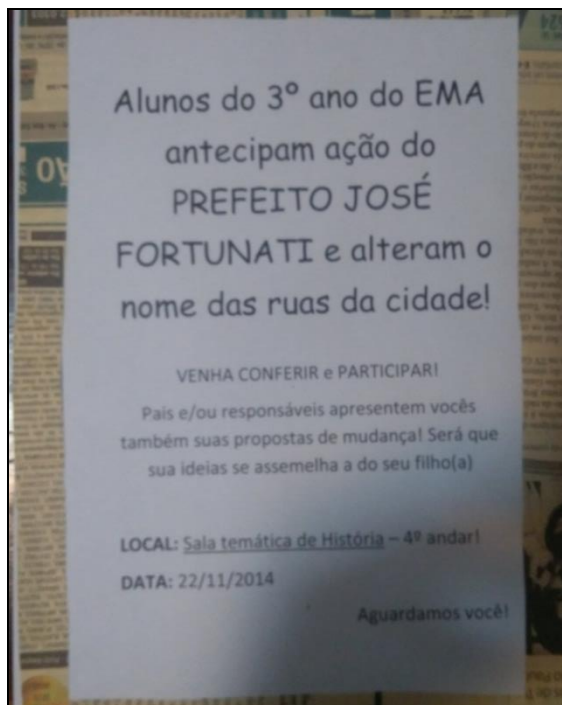


Fonte: EMA de Portas Abertas (2014), foto da autora.

Tal mostra é o momento em que a escola fica de ‘portas abertas’ para receber a comunidade escolar e apresentar os trabalhos realizados pelos estudantes. Como convite para que as famílias visitassem a exposição dos resultados do trabalho da turma do terceiro ano, tínhamos o seguinte chamamento: “Alunos do terceiro antecipam o prefeito José Fortunati e

alteram os nomes das ruas da cidade” (o mencionado era o prefeito na ocasião da realização da atividade na escola).

Figura 3 - Material de divulgação da Exposição "Placas"



Fonte: EMA de Portas Abertas (2014) foto da autora.

Figura 4 - Turma do terceiro ano na Exposição “Placas”



Fonte: produzida pela autora (2015).

Esta chamada para a exposição estava atrelada à polêmica que existia na cidade de Porto Alegre naquele momento, que era a alteração ou não do nome de uma das principais

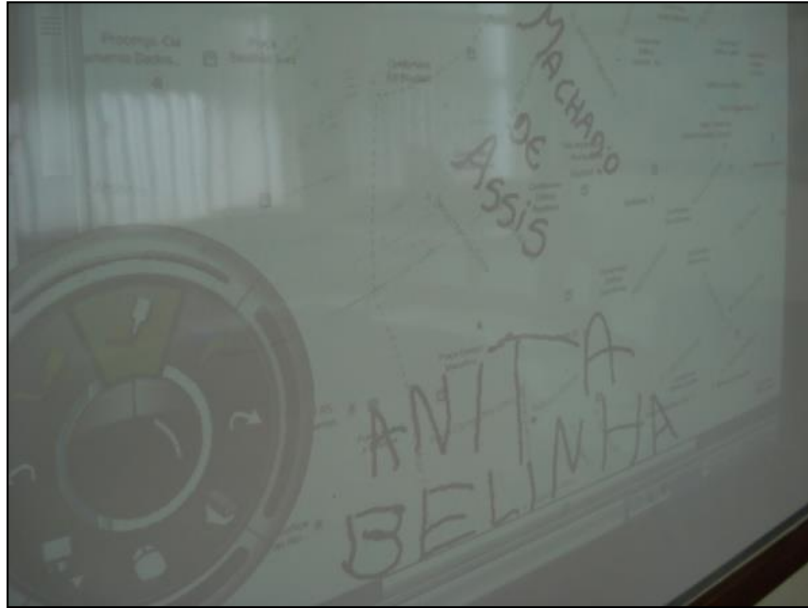
avenidas que dá acesso à cidade, a Avenida Castelo Branco, substituindo-a pelo nome “Avenida da Legalidade e da Democracia”. No momento da exposição, contamos com alguns elementos para organização do espaço: 1. Uma réplica de placa feita em material de EVA com o nome proposto pelos estudantes ao lado da justificativa elaborada pelos mesmos, constando os argumentos para a referida alteração. Todas as réplicas de placas foram fixadas em um quadro no fundo da sala reservada a nós durante a exposição. Em paralelo a isso, e também como forma de incentivar a participação do público, foi colocada numa outra parede da sala uma tela sobre a qual projetamos um recorte do mapa e onde os visitantes podiam escrever comentários. Neste “zoom” era possível identificar algumas ruas do bairro Cidade Baixa. Cada visitante poderia usufruir da experiência de troca alterando nome de uma das ruas e deixando o seu registro, ou melhor, a sua escolha por um novo nome. Organizei um fluxo para a exposição, em que todos os participantes poderiam deixar seus comentários, inclusive as crianças da educação infantil ou ensino fundamental. Nas figuras 7 e 8 é possível verificar a opção de uma das crianças participantes. A menina decidiu substituir o nome de uma das ruas pelo nome da sua gatinha de estimação, “Belinha”.

Figura 5 - Participação da aluna da Educação Infantil Anita Barella na Exposição “Placas



Fonte: produzida pela autora (2018).

Figura 6 - Escritos Anita Barella - Exposição "Placas"



Fonte: produzida pela autora (2015).

Essa ação fez lembrar a música do espetáculo Saltimbancos “A cidade ideal”, pois em sua participação na atividade a pequena Anita, demonstrando compreender exatamente a proposta, desejou apenas ter uma rua com seu nome e com o nome de seu animal de estimação, gostando de observar em um local público aquilo que lhe era significativo.

A seguir, um trecho da música:

“Mas não, mas não
O sonho é meu e eu sonho que
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
Fossem somente crianças

Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
E os pintores e os vendedores
As senhoras e os senhores
E os guardas e os inspetores
Fossem somente crianças”

Todas as propostas dos estudantes com nomes para as substituições constam como anexo desta pesquisa. Quando solicitei esta tarefa, tinha por objetivo tornar o trajeto que a

maioria dos estudantes percorria de casa até a escola um pouco mais “histórico”, instigando-os a refletir sobre a disciplina a partir do percurso que realizam todos os dias. A intenção era que eles pudessem, dentre outras coisas, perceber que os momentos de estudo para o vestibular e ENEM, por exemplo, poderiam ocorrer fora dos livros e para além das horas trancadas em ambientes fechados. A rua poderia estar ao nosso dispor, ser nosso instrumento para operar as relações históricas, buscando compreender seus processos. Obviamente esse não era o único “resultado positivo” desta proposição, no entanto, para este grupo, a ideia era de que esta fosse a nossa “porta de entrada” para outros exercícios de reflexão histórica.

Sobre a participação dos estudantes na atividade, penso que por mais que alguns não tenham realizado o que foi pedido, estes puderam ao menos perceber a movimentação daqueles que estavam envolvidos na atividade e até mesmo os comentários daqueles que visitaram nossa exposição. Quanto àqueles que participaram, ficou evidente o entusiasmo em poder propor a alteração do nome da rua, quase como uma sensação de empoderamento. Neste ano, considerando as expectativas que esse público (alunos de escola particular) tendem a acumular ao longo da vida sobre o vestibular e ENEM, percebi que insistir na realização de atividades que fugiam do padrão conhecido até o momento, poderia trazer mais “sofrimento” do que aprendizado. Na escola Mãe Admirável existiam ainda dois grupos, ou melhor dizendo, duas turmas de estudantes com os quais se poderia tentar realizar iniciativas/experiências mais sensoriais, restava-me investir nesses grupos e aceitar as preferências de metodologia apresentadas pelo terceiro ano para as aulas de história.

Já com uma ideia pronta e pensando em explorá-la ainda mais com os grupos que ainda não conheciam o projeto, tomei uma iniciativa por ocasião do aniversário de Porto Alegre/RS, visitando o Monumento aos Açorianos com o grupo do primeiro ano do ensino médio. Este monumento foi construído para simbolizar a chegada dos casais de açorianos identificada como marco fundador da capital. O monumento compõe a área do que passei a definir como território educativo da escola, até então “adormecido” para mim. Na ocasião do aniversário da capital, organizei com os estudantes, nos dois períodos disponibilizados para a disciplina de história, uma caminhada até o monumento. A ideia era ouvir impressões e percepções, instigar que o monumento se revelasse a eles, causando curiosidade e inquietação. Para tanto, preparei alguns materiais que pudessem subsidiar nossos momentos de interação junto ao monumento.

Organizei folhas em tamanho A4 com imagens (fotografias pesquisadas em sites da internet) coloridas e plastificadas. As imagens eram de Ícaro (personagem da mitologia

grega), do monumento, do escultor e uma imagem do *Google Maps* que apresentava a distância a ser percorrida no trajeto do monumento até a escola. Além disso, tínhamos uma imagem de um mapa ilustrando a distância entre a Ilha dos Açores e a costa brasileira, assim como o mapa específico da Ilha dos Açores, local de origem dos casais homenageados pelo monumento.

Figura 7 - Materiais utilizados no projeto “Pelas ruas da cidade”



Fonte: produzido pela autora (2015).

Uma das curiosidades no que tange à observação do Monumento aos Açorianos, relaciona-se à referência feita pela obra à mitologia grega na figura de Ícaro. Refiro-me à surpresa dos alunos, pois este não é um monumento construído para “atender a esta temática”, mas sim ao povoamento de Porto Alegre. Na pesquisa preparativa para realização da visita, foram incluídos aspectos que pudessem contar algo sobre o escultor. No monumento, foram utilizadas algumas estratégias que permitissem tornar a obra interativa, por exemplo, a passagem da luz solar pelas brechas deixadas nas asas da figura que representa o personagem Ícaro, conforme o movimento do sol ao cruzar o céu, trazendo mais uma referência ao seu mito. Curiosidades que poderiam ser melhor percebidas e sentidas apenas a partir de uma visita ao local.

Durante a visita, combinou-se de andar ao longo do monumento, com um tempo para contemplação individual, observar ao máximo os elementos presentes em cada detalhe da escultura e após toda a observação, reunir o grupo novamente para compartilhar impressões.

Ao decorrer da atividade, sentamo-nos próximos uns dos outros para que cada um pudesse compartilhar suas opiniões. Um dos principais pontos de destaque das observações dos jovens estava relacionado às marcas deixadas por pichadores, assim como alguns espaços abertos na estrutura para que os moradores de rua possam se abrigar a noite. A maior parte das questões que chamaram a atenção do grupo não estava relacionada ao propósito para qual o monumento havia sido pensado, mas sim, às intervenções que ele sofreu ao compor o espaço urbano.

O conteúdo estudado pela turma nesse momento era a crise do colonialismo no Brasil. Ao voltar para a sala de aula, inspirados nos debates motivados pelo monumento, os estudantes foram convidados a refletirem em grupo sobre a seguinte questão:

“Imagine que você hoje é um chefe de estado com muitos recursos financeiros e recebeu um vasto território vazio. Que população você escolheria para construir/ocupar/povoar o que seria a ‘Terra Nova’ ou ‘Novo Mundo’? Considere para tal as possibilidades de países e populações existentes no século XXI.”

O desafio era identificar o que cada um possuiria como escolha para ocupar o referido território, considerando o que eles acreditam ser um bom lugar para se viver.

A visita ao Monumento dos Açorianos na companhia dos estudantes permitiu observar várias questões, mas a principal ficou relacionada ao posicionamento dos mesmos quando sugeriu-se que eles imaginassem poder escolher uma população para colonizar um território. Nenhum estudante escolheu a população brasileira como ideal para ocupar um novo território.

Pelas escolhas realizadas, os estudantes reproduziram os mesmos critérios étnicos normativos do período de colonização brasileira. Essa se tornou a principal discussão após a visita. O trabalho foi apresentado em sala de aula por cada grupo a partir de uma breve exposição, além de uma justificativa por escrito entregue à professora. Dentre as populações escolhidas, não constava nenhuma de origem africana ou latino-americana.⁶

A saída realizada com a turma do primeiro ano do Ensino Médio da escola Mãe Admirável, no ano de 2015, abriu as portas para o início de uma ampliação desta prática de utilização dos monumentos como ponto inicial de reflexão sobre conteúdos de história. Em linhas gerais, foi o desdobramento da ação que teve seu início utilizando os nomes das ruas como proposta de construção de um olhar diferente sobre “as ruas da cidade” e que se ampliou para o aprendizado de história com e no espaço público.

Figura 9 - Monumento aos Açorianos



Fonte: foto da autora (2015)

⁶ Em função desta prática ter sido escolhida para ser revisitada muito tempo após ter sido realizada, não foi possível acessar nenhuma atividade escrita por parte dos estudantes, pois a cada fim de trimestre ou as vezes até dentro deste período, tudo o que é produzido pelos estudantes é devolvido a eles.

Figura 10 - Visita ao Monumento aos Açorianos, turma do primeiro ano
Escola Mãe Admirável



Fonte: foto da autora (2015).

Figura 11 - Alunos no Monumento aos Açorianos, turma do primeiro ano
Escola Mãe Admirável



Fonte: foto da autora (2015).

Via de regra, todos nós ouvimos em algum momento da vida que “a experiência garante o aprendizado”. Assim, conforme as atividades das aulas de história na rua foram

sendo propostas por mim e acolhidas pelos estudantes, fui me sentindo mais à vontade para organizar outras atividades.

Na ocasião, tínhamos por objetivo visitar um espaço público revitalizado, a Casa de Cultura Mário Quintana, localizada no centro da cidade de Porto Alegre. A ação foi planejada na disciplina de História, com o objetivo de contrapor o imaginário dominante entre os estudantes em relação à área central da cidade e instigá-los a reconhecer essa área como um espaço possível para lazer. Em termos de conteúdo histórico trabalhado, neste momento estudávamos o imperialismo europeu no século XIX e sua relação com os traços arquitetônicos da casa de Cultura Mário Quintana. O debate realizado nos levou a perceber que em Porto Alegre se reproduziam traços arquitetônicos de um padrão de beleza que era arquitetado na Europa, tendo como fonte de renda majoritária a exploração de países africanos. Fizemos uma ampla conexão histórica para poder verificar a magnitude e beleza de prédios projetados sobre esta inspiração. Tratava-se de encantar os estudantes com a beleza do espaço, ao mesmo tempo em que se construía a noção de complexidade e paralelismo histórico, já que a beleza para uns era construída e estimulada em todos os seus aspectos, ao mesmo tempo em que se causava exploração e dor em um sistema econômico que já se caracterizava pela desigualdade social. Desta forma, para a manhã da visita, foi organizado o deslocamento com um micro-ônibus contratado especialmente para a atividade, que realizou o traslado escola X centro-cultural X escola.

Cabe destacar que o trajeto da escola até o espaço cultural poderia, como era a intenção, ter sido percorrido a pé. No entanto, a escola considerou que existia um nível de risco de exposição à violência urbana ao qual os estudantes não deveriam ser expostos. Também não se permitiu a utilização de transporte coletivo pelos mesmos motivos, cabendo-nos como último recurso a contratação de um serviço privado. A estratégia de sensibilização do grupo para vinculação ao espaço foi organizada a partir do seguinte roteiro: (1) reserva do espaço de uma sala de cinema para que o grupo⁷ assistisse a um filme sobre experiências escolares em outros países⁸, (2) conversa sobre a história do espaço e sua constituição enquanto patrimônio público da cidade, (3) confraternização com os estudantes a partir da

⁷Esta opção foi estabelecida em função da incompatibilidade de horário de turno de estudo com a disponibilidade de horários da sala de cinema.

⁸ “Numa escola de Havana” - Data de lançamento: 2014 (Havana). Direção: Ernesto Daranas Serrano. Roteiro: Ernesto Daranas Serrano. Música composta por: Juan Antonio Leyva, Magda Rosa Galván. Produção: Isabel Prendes, Adriana Moya, Joel Ortega, Danilo Leon.

realização de um “amigo secreto de chocolate” e (4) visita e apresentação dos principais espaços da Casa.

Chegamos ao local da visita ainda cedo, depois de uma rápida viagem de micro-ônibus, aproximadamente dez minutos de trajeto. Ao chegar, antes das oito horas da manhã, o lugar estava vazio, visto que este não é o horário de procura da população da cidade pelo espaço. Aproveitando a baixa movimentação, conversamos sobre a história do local e os estudantes tiveram tempo livre para observar primeiramente o espaço térreo do prédio. A maior expectativa do grupo até o momento estava relacionada à entrada na sala de cinema. A curiosidade estava diretamente relacionada à localização da sala, fora do espaço do shopping, cumprindo assim a mesma função dos antigos cinemas de calçada. As perguntas dos estudantes acerca do espaço do cinema no momento de estudo giravam em torno da existência de cadeiras de madeira desconfortáveis que, segundo eles, com certeza estariam localizadas em um espaço muito desinteressante. Neste momento os estudantes demonstravam um nível de imaginação que se assemelhou àquele típico das curiosidades da primeira infância e foi muito importante para o meu trabalho enquanto professora poder contribuir com estes estímulos ao espírito especulativo deles.

A visita realizada não se restringiu a listar em um quadro, ou mesmo no local, a quantidade de espaços que o Centro Cultural possui. Durante mais de três horas, vivemos o espaço, investigamos o patrimônio de fora para dentro e de dentro para fora. Creio que tenhamos podido compreender o processo de revitalização do qual o hotel *Majestique* foi alvo e também desmistificamos em parte as “fantasias” sobre o centro da cidade.

O filme escolhido “Numa escola de Havana” (do original “*Conducta*”) buscou sensibilizar para as possibilidades de relacionamento existentes entre professor e aluno, apresentando um exemplo desta relação em um país latino-americano. Ao adentrar a sala e verificar que a estrutura física era a mesma de uma sala de cinema de shopping, a reação de surpresa positiva por parte dos estudantes foi imediata. Ter a sala com um formato de exclusividade por uma sessão inteira foi outro ponto alto da visita. A sala de cinema possui uma boa capacidade de acomodação e nós formávamos um grupo de treze pessoas. O filme, de grande sensibilidade e sem apelos visuais ou sonoros, nitidamente cativou os estudantes, pois durante o período de exibição tivemos atenção absoluta, aconchego entre amigos e também algumas lágrimas, que foram neste momento algumas das manifestações da emoção que se manifestou dentre os jovens.

Após o término da exibição do filme, fomos percorrer os demais espaços do Centro Cultural e subimos alguns andares até encontrar um cantinho que pudesse nos acolher (todos estavam muito sensibilizados pelo filme). Este recanto foi encontrado junto a um espaço chamado de “Oficina do Sapato Florido”, onde existem sapatos com flores em seu interior. Pudemos nos sentar no chão, comentar o filme e iniciar uma conversa sobre as nossas impressões. Neste momento, a maioria das falas girava em torno de desabaços como “eu nunca tinha estado aqui antes” ou “aqui é muito legal, vou trazer minha família aqui, adoramos sora” (sic).⁹

Figura 12 - Brincando com as janelas da Casa para fazer um registro fotográfico



Fonte: produzida pela autora (2015).

Durante a saída, imbuída das mesmas emoções que os estudantes durante o filme e compartilhando também da mesma sensação de aconchego e ambiente seguro em que estávamos inseridos, foi muito difícil perceber todo o contexto e “impacto” da ação nos alunos. Sempre ao final deste tipo de atividade surge uma considerável curiosidade sobre o resultado do trabalho: a logística, combinações, acordos por parte da escola, etc. Hoje, relembro a atividade, algumas questões são formuladas: como será que um professor

⁹ “Sora”: abreviação de professora, utilizada pela maioria dos estudantes da região de Porto Alegre quando existe um nível permitido de intimidade.

consegue ganhar algum espaço na memória de seus estudantes? Será que quando utilizamos o patrimônio para interpelar o conteúdo previsto para a disciplina de História poderemos ter um aprendizado mais significativo? Quais são as potencialidades de fazer de um território “qualquer” um território educativo?

No ano seguinte, realizei uma outra saída a campo com a nova turma do terceiro ano. Este grupo possuía como característica principal a desunião e a apatia, características muitas vezes trazidas aos conselhos de classe pela equipe de professores. Desde o início do ano letivo, me organizei para a cada conteúdo trabalhado em aula, tentar localizar no território algum elemento que pudesse nos levar a rua. Tudo para tentar realizar uma saída com o grupo. Foi então que surgiu uma matéria no jornal sobre um monumento localizado nas imediações da escola que iria ser restaurado por iniciativa da prefeitura de Porto Alegre. Tratava-se de um monumento construído no centro da Praça Garibaldi, que homenageia o Giuseppe Garibaldi. A figura do herói esculpida traz aos seus pés sua companheira Anita Garibaldi.

Figura 13 - Monumento em homenagem a Giuseppe Garibaldi e Anita Garibaldi. Localizado na Praça Garibaldi em Porto Alegre/RS



Fonte: foto produzida pela autora (2015).

O monumento construído em mármore branco estava muito corroído e com um grande número de pichações. Justamente em função das depredações, o monumento passou por uma reforma na época. A citação que segue nos apresenta parte do texto jornalístico que justifica a obra:

O complexo processo de restauração das estátuas aconteceu no segundo semestre de 2014 e devolveu a beleza às estátuas que estavam pichadas, sujas, com partes depredadas e desgastadas por estarem ao ar livre, sujeitas ao acúmulo de detritos de diversas origens. Foram feitos testes químicos e mecânicos e ensaios para determinação dos índices físicos e geofísicos da rocha, identificando seu grau de alteração antes que se procedesse com a limpeza química por meio de lavagem e aplicação de compressas e a limpeza mecânica através do uso de pedras pomes. Foi feita a consolidação dos cristais de carbonato com aplicação de silicatos para recompor partes corroídas. A proteção final da peça foi feita com a aplicação de hidrofugante à base de silano/siloxanos para impermeabilizar as peças. O processo de restauro foi planejado e realizado pela Coordenação da Memória Cultural da Secretaria da Cultura de Porto Alegre (MARTINS, 2015).

Tive contato com esta matéria jornalística no mesmo momento em que trabalhava com a turma, na disciplina de história, os conteúdos da unificação alemã e italiana. Considerando a participação de Giuseppe Garibaldi no processo de unificação do estado italiano, decidi organizar uma saída com a turma do terceiro ano. O convite realizado ao grupo foi andar da escola até a praça, realizar um piquenique e explorar tudo que fosse possível dos detalhes do monumento e da praça como um todo, assim como do trajeto percorrido até ela.

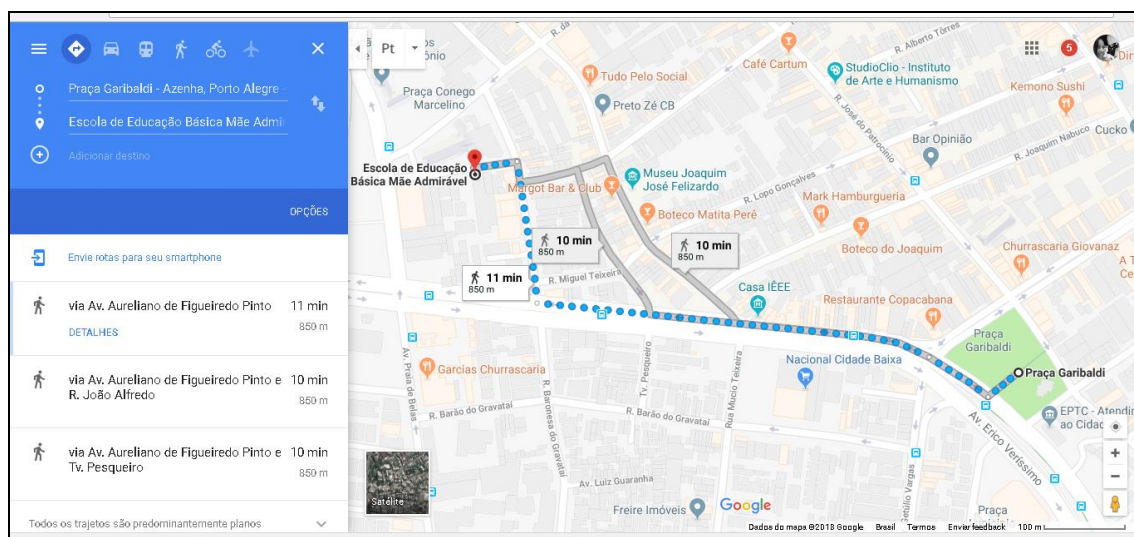
A Praça Garibaldi, localizada em Porto Alegre e visitada com a turma nesta atividade, possui um ar de abandono e não parece atender às funções previstas de ser um espaço livre e seguro para públicos de diferentes faixas etárias. Especialmente durante os dias da semana tende a ser exclusivamente ocupada por moradores de rua. Seus aspectos paisagísticos estão praticamente abandonados, não possui nenhum espaço destinado às crianças, tampouco uma quantidade significativa de bancos para que seja possível aproveitar a sombra das árvores que existem no local. Em resumo, é possível pensar que não desperta o interesse da maioria das pessoas e que, de forma geral, não costumam colocar aquele espaço dentro de sua rotina de ocupação da cidade.

Com esse grupo, foi necessário dedicar atenção à sensibilização para a realização da atividade. O apelo tradicional de que seria um ganho para o processo de ensino e aprendizagem e que seria algo cobrado em avaliação (o clássico “vale nota”) não era suficiente para desenvolver algo. O recurso utilizado foi o de que tínhamos um bom momento

de convivência, que seria agradável e que nos deixaria mais próximos. Cada estudante foi convidado a levar alguma coisa para que fizéssemos um lanche coletivo.

A distância percorrida da escola até a praça pode ser vista na figura a seguir:

Figura 14 - Mapa representando o trajeto percorrido entre a Escola Mãe Admirável e a Praça Garibaldi



Fonte: Google Maps (2015)

No que tange aos materiais e às imagens, que agora compõem o texto, foram impressas e plastificadas em tamanho A4 e levadas para que facilitasse a percepção do trajeto percorrido. Juntamente com elas, agregou-se para nossa atividade uma outra imagem que buscava ser o cerne do debate que seria proposto aos estudantes durante a visita ao monumento. Em Montevideu, no Uruguai, existe um espaço – uma praça chamada Entrevero, onde está localizado um monumento que se assemelha ao de Porto Alegre. Fixada no centro da Praça do Entrevero, a escultura busca homenagear a experiência de luta de todos aqueles que em algum momento buscaram um ideal de liberdade.

Acompanhados de alguns receios e estranheza, seguimos em grupo a pé para a praça. Chegando lá, dirigimo-nos ao lugar mais próximo possível do monumento que é o ponto central do espaço. Para isso, atravessamos áreas de um calçamento português, irregular e pouco preservado, mas ainda com resquícios da proposta original, do qual também falamos um pouco. Observando o monumento principal que homenageia o personagem que dá nome à Praça, foi possível ver a inscrição que oficializa a homenagem à Garibaldi denominando-o como o “Herói de dois mundos”, tudo organizado pela Associação Italiana do Estado do Rio

Grande do Sul¹⁰. O conteúdo que estávamos trabalhando na ocasião, conforme já mencionado, era a unificação italiana e alemã. Garibaldi, figura central do monumento alocado na praça, participa dos conflitos que levaram à unificação italiana, assim como, daquele que é bem emblemático para os gaúchos, a Guerra Farroupilha. Dado este contexto, alguns questionamentos centrais foram pensados de forma mais estratégica a fim de estruturar o debate junto ao grupo, que estava aos pés do monumento: a) Quais seriam as formas de encorajar e estimular o espírito de luta por parte de uma população a partir de monumentos? b) Qual era a posição deles sobre o perfil de narrativa traçada pelos monumentos para a participação feminina em momentos de luta? c) O que seria necessário para que os diferentes grupos populacionais tivessem sua trajetória de luta monumentalizada? d) Monumentos são necessários? e) Pode um único ser, seja ele homem ou mulher, conseguir sozinho ser responsável pelo salvamento de dois mundos? f) Por quais motivos sua representação enquanto estátua o coloca nesta perspectiva? g) O que é possível compreender da representação da mulher, tratada como companheira, mas colocada a seus pés na hora de ser representada? h) É possível relacionar a existência de uma organização representativa, Sociedade Italiana do Rio Grande do Sul, à possibilidade de existir uma praça e um monumento que homenageiam Garibaldi?

Essas provocações produziram uma ótima reflexão entre os estudantes ainda durante a visita ao monumento. Os jovens discordaram da opção feita para a figura de Anita Garibaldi. Concordaram com a “falta” de homenagem aos demais combatentes do conflito. Ficaram surpresos com os valores investidos para a recuperação do monumento (descritos na reportagem) e afirmaram não saber que os investimentos seriam expressivos.

Para potencializar ainda mais o debate, levei também para o grupo uma imagem colorida com a representação da praça e do monumento que vi em Montevidéu. Na Praça do Entrevero, o monumento retrata uma cena de batalha, mas nessa representação são vários homens montados em seus cavalos, em tamanho natural. A escultura foi organizada de forma a permitir uma compreensão independentemente da direção em que esteja o observador. Para além das figuras humanas representadas, o monumento conta ainda com uma inscrição em seu entorno, *“Homenagem àqueles que em algum momento e lugar, lutaram por um ideal de liberdade”*.

¹⁰Disponível em: <<http://www.sociedadeitaliana-rs.com.br/>>.

Figura 15 - Praça do Entrevero, Montevidéu/Uruguai



Fonte: produzida pela autora (2015).

A turma se manteve concentrada durante a apresentação dos materiais, pois consegui naquele momento que eles se conectassem mais com o que estava sendo proposto do que na maioria do tempo em que ficávamos juntos dentro da sala de aula. Como avaliação, foi possível inserir algumas questões sobre a saída nas provas da disciplina realizadas ao fim do trimestre. Essa foi a única experiência realizada com esta turma e a considerei satisfatória.

Com este grupo minha estratégia foi diferente, se comparada à dinâmica aplicada junto à turma que visitou o Monumento dos Açorianos. Esta diferenciação ocorreu especialmente em função do perfil dos grupos; enquanto os primeiros eram mais curiosos e ativos, estes últimos tinham um perfil mais recolhido e discreto. Realizei o convite a eles utilizando como argumento não os ganhos com a aprendizagem histórica, mas sim com os nossos vínculos afetivos e relacionais, que também poderiam ser potencializados a partir do aprendizado histórico, colocado aqui como pano de fundo.

De forma geral, as atividades realizadas com os estudantes da escola Mãe Admirável foram bem significativas. Penso que, em função do perfil da escola, que busca uma formação mais humanista, foi possível contar com uma sensibilidade já estimulada para a realização das saídas.

As atividades junto à escola Mãe Admirável encerraram-se para mim no ano de 2015, quando, em função de algumas consequências da crise financeira, a mesma teve que reduzir seu atendimento. Em decorrência deste desligamento, me vinculei no ano de 2016 a outra escola. A proposta de trabalho para a qual fui contratada neste novo espaço consistia em ministrar aulas de história junto a estudantes do ensino médio e também da educação de jovens e adultos na modalidade presencial e semipresencial. As disciplinas eram história, geografia e sociologia.

A escola Monteiro Lobato, localizada no bairro Centro, de Porto Alegre, também instituição de ensino privado, possui apenas atendimento de jovens e adultos a partir do Ensino Médio e Universitário, sendo ensino regular e, também, Ensino de Jovens e Adultos – EJA, cursos técnicos e de graduação.

1.3 Novos caminhos, novos territórios para o projeto “Pelas ruas da cidade”

Trocar de escola neste momento significava também trocar de bairro. Ironicamente, esta escola está localizada no bairro Centro, lugar a partir do qual era possível ver, no início da urbanização de Porto Alegre, a Cidade Baixa. A escola está localizada em pleno coração do Centro Histórico da cidade; apesar do nome, não está localizado no centro geográfico da capital. O bairro Centro possui algumas características históricas bem específicas, já que está diretamente relacionado ao início do povoamento da capital:

Oficialmente contando com uma população de quase 37 mil moradores, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua origem remonta os primórdios da ocupação de Porto Alegre. Com seu povoamento e desenvolvimento, em função da criação da freguesia Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre em 1772, possui íntima ligação com a Rua dos Andradas, que, ainda hoje, é chamada de Rua da Praia, sua primeira denominação. E foi nela, a mais antiga da cidade, que se estabeleceu a primeira capela da Vila com invocação de São Francisco. A abertura das atuais ruas Riachuelo e Duque de Caxias formavam, junto com a Rua da Praia, as principais vias da Vila, onde se assentaram as mais antigas residências e casas comerciais. Os arrabaldes mais próximos, como a atual Cidade Baixa, eram considerados zonas rurais. (PREFEITURA MUNICIPAL. A origem do Centro, [2018]).

Quando me deparei com esta realidade, uma escola localizada no coração do Centro Histórico de Porto Alegre, cheguei a imaginar que provavelmente teríamos mais aulas ao ar livre do que na sala de aula, mas não foi assim que aconteceu. Sabemos que a cultura escolar

estabelece características muito pontuais aos grupos de estudantes, nada escrito ou protocolado, apenas atitudes e escolhas que tendem a definir a postura de todos. Os estudantes pareciam não possuir uma sensibilidade estimulada a ponto de responder bem ao tipo de proposta que eu tinha a partir do projeto “Pelas ruas da cidade”.

A estrutura da escola está estabelecida em um prédio com mais de dez andares, atendendo ao perfil majoritário de moradia do centro de Porto Alegre. Nada do que se pode imaginar de forma mais automática, em termos de estrutura física para uma escola, existe neste espaço. Nada de amplas quadras esportivas, espaços arborizados ou áreas de lazer para convivência. Em pleno coração da cidade, os jovens possuem como espaço de socialização a principal rua do Centro Histórico, a rua dos Andradas ou rua da Praia - primeiro nome dado à rua dos Andradas. Ao chegar às imediações da escola, apenas um olhar muito atento consegue distinguir os alunos dos milhares de transeuntes que cruzam o centro de Porto Alegre todos os dias.

Figura 16 - Rua dos Andradas



Fonte: Wikipedia (2018)

O Centro em Porto Alegre possui como característica principal, em termos de transporte coletivo, ser o ponto de desembarque de praticamente todos os ônibus municipais, o que faz com que a maior parte da população passe pelo Centro durante seus deslocamentos cotidianos. Todo esse fluxo de pessoas faz com que o bairro Centro possua uma intensa movimentação. Além disso, o bairro é predominantemente comercial.

Quanto ao perfil dos estudantes, é possível afirmar que possuíam um alto índice de reprovação e que já haviam passado por inúmeras escolas, no mínimo duas ou três, antes de chegar naquele espaço. Senti dificuldade de vínculos afetivos com os estudantes neste lugar, fator que, em minha opinião, é extremamente relevante para a realização de saídas em grupo fora da escola. Indiferentemente da turma ou turno, os alunos dessa escola possuíam a característica de ter uma grande dificuldade de concentração. As turmas eram organizadas de forma a estar com a maior quantidade possível de estudantes, o que me levava a **salas** com um público médio de quarenta estudantes por turma.

Mesmo assim, diante das dificuldades de turmas cheias, da tendência à falta de concentração dos estudantes, bem como as barreiras enfrentadas por vínculos afetivos fracos entre eles, após alguns meses de trabalho iniciei a proposta de saída com os estudantes. Meu primeiro grupo de ação nesta escola com o projeto “Pelas ruas da cidade” foi junto a uma turma de terceiro ano do ensino médio. A oportunidade surgiu quando em uma aula falávamos da contribuição dos museus para o ensino de história e os jovens quase que em coro trouxeram em suas expressões e sussurros algo como “museus, igual a algo chato”. Frente a esta situação perguntei se eles já tinham ouvido falar sobre um museu que fica ao ar livre, um Museu de Percurso¹¹, e se sabiam que a escola deles estava localizada próximo aos espaços deste museu. Em Porto Alegre, o Museu de Percurso está relacionado e demarca a presença negra no centro da cidade:

O Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre é um projeto que busca visibilizar a comunidade afro-brasileira com a construção de obras de arte em espaços públicos da cidade. O desenvolvimento partiu das reivindicações da comunidade negra local, onde sua falta de representatividade no patrimônio cultural remete à invisibilidade social desta parcela da população. O projeto estabelece visualização e fruição de espaços marcantes para a etnia negra do

¹¹O projeto se constitui através da colaboração de diversas entidades do movimento negro, reunidas pelo Centro de Referência Afro-brasileiro. A primeira etapa do Museu de Percurso do Negro, concluída no ano de 2011, foi realizada por diversas entidades, sob a coordenação gestora do Grupo de Trabalho Angola Janga. O Museu faz parte do Programa Monumenta, do Ministério da Cultura (MinC), que é executado com recursos da União, de estados e de municípios, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e cooperação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e da UNESCO. Com conceito inovador, busca a sustentabilidade dos sítios históricos, motivando seus usos econômico, cultural e social. São estimuladas atividades econômicas associadas aos centros históricos, fortalecendo as estruturas turísticas locais. Simultaneamente, o Monumenta incentiva municípios e estados a colaborarem na captação de novos financiamentos e a cultivarem na sociedade uma postura de zelo com os bens históricos e culturais. O Percurso do Negro em Porto Alegre Evoca a presença, a memória, o protagonismo social e cultural dos africanos e descendentes no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre, cuja pesquisa histórico antropológica indicou os lugares vivenciados pelos negros, a fim de elaborar objetos de arte representativos, como no Cais do Porto e antigos Ancoradouros; no Largo da Quitanda (Praça da Alfândega); no Pelourinho (Igreja das Dores); no Largo da Força (Praça Brigadeiro Sampaio) e Esquina do Zaire (Av. Borges de Medeiros com Rua da Praia). No entorno, a partir das redes de relações sociais dos negros cativos e livres, temos a Igreja da Nossa Senhora do Rosário, o Mercado Público e a Santa Casa de Misericórdia, a Colônia África e o Areal da Baronesa. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=158>.

ponto de vista da memória, da identidade e da cidadania, gerando percursos através da construção de obras públicas que referendem a passagem dos ancestrais por lugares territorializados pela comunidade negra na cidade de Porto Alegre (MUSEU de Percurso do Negro em Porto Alegre).

A escola fica praticamente em frente a um dos pontos do Museu do Percurso Negro, a Pegada Africana. Construída em pedras conhecidas como de calçamento português, a pegada está localizada de forma distante, mas de frente para o Cais do Porto, um dos principais pontos de entrada da mão de obra africana na capital gaúcha no período da escravidão.

Figura 17 - Trechos do Centro de Porto Alegre - Cais do Porto, Praça da Alfândega e Escola Monteiro Lobato.



Fonte: Google Maps (2018)

Na proposta de ação junto à turma do terceiro ano, nosso objetivo foi localizar, no chão da Praça da Alfândega, a Pegada Africana. Realizei o convite para que fôssemos localizar a intervenção, no entanto, para esta turma, foi muito importante dedicar um tempo muito especial, mais do que aquele dedicado às outras turmas, para as combinações sobre a organização do grupo enquanto estivéssemos na rua. A Praça da Alfândega é um local de intensa passagem de pedestres, comércio formal e informal, moradores de rua, presença militar e todos os demais públicos presentes nas praças centrais das capitais brasileiras.

Grande parte dos jovens da escola e desta turma têm o hábito de fumar cigarros, prática proibida durante o horário de aula. Este foi o primeiro item do nosso combinado, não fumar. Mesmo estando ao ar livre, deveríamos preservar as combinações válidas para o espaço escolar. O segundo combinado dizia respeito à não realização de nenhum tipo de compra enquanto estivéssemos em grupo. Neste ponto do Centro os jovens têm acesso a todo tipo de comércio gastronômico, dentre outros comércios lícitos e ilícitos, e durante os intervalos podem sair para comprar o que quiserem e quando falamos sobre a saída do ambiente da escola, logo foram observadas “comemorações” sobre a possibilidade de utilizar o momento fora da sala de aula para isso.

Nesta saída os estudantes foram convidados a estender o olhar. Algo como olhar para o céu ou olhar para o chão quando se está entre as grandes torres de um centro urbano é algo raro de ser feito. Andar com os estudantes, mesmo que por um trecho curto como o percorrido entre a escola e a Pegada Africana, por exemplo, obrigava-nos a organizar, enquanto coletivo, uma configuração de grupo fora dos limites das paredes de concreto da escola. Essa organização impõe e, de certa forma, instiga um outro tipo de relação, ficamos mais próximos fisicamente durante muitos momentos para estarmos juntos em uma aula ao ar livre. Penso que, de forma geral, realizamos uma boa atividade, pois foi possível refletir sobre elementos nos quais geralmente não nos concentramos quando nos encontramos em grandes centros urbanos. Como dinâmica de organização deste momento na rua propus uma roda para conversação no entorno da pegada (ponto do Museu de Percurso visitado nesse momento). Para esta roda de conversa, nosso tempo teve que ser mais curto. Ficamos todos em pé, pois o intenso fluxo de pessoas não permite outro tipo de posicionamento. Utilizamos um período para esta atividade e o restante da discussão foi realizada em sala de aula.

Em formato de círculo, ao redor do ponto, conseguimos realizar algumas observações conjuntas, a) a alusão realizada do mapa da África como um pé humano em tamanho gigante, b) a localização do pé que aponta para o Cais do Porto, c) a referência à Praça da Alfândega como local em que se faziam negócios, inclusive com quem trazia escravos, d) as especificidades e potencialidades de um Museu de Percurso, e) as reivindicações dos movimentos organizados da população negra em Porto Alegre e que trouxe a demanda pela demarcação de sua presença.

Ainda com este mesmo grupo consegui explorar mais dois pontos do Museu do Percurso Negro: a Igreja Nossa Senhora das Dores, que fica de frente ao que no passado foi o

largo da forca, espaço que ainda não foi oficializado dentro do museu do percurso, e o Monumento do Tambor, em homenagem ao instrumento referência para a cultura de origem africana.

As saídas apareceram para os alunos como questões em alguns instrumentos de avaliação. Para este grupo, foram inseridas algumas questões ao longo da avaliação (prova trimestral). Durante as correções das questões que diziam respeito a este conteúdo, percebi que seria necessário um trabalho mais pontual e profundo, talvez em grupos menores compostos apenas pelos estudantes que se interessam pela questão ou algo como um grupo de estudo ou, até mesmo, um grupo de pesquisa. Nas avaliações, as respostas dos estudantes estavam direcionadas à temática da questão proposta, no entanto tendiam a ser breves, curtas e muito pontuais. Questões como: “Quais são os motivos que justificam a localização da pegada africana no chão da Praça da Alfândega? foram respondidas com: “representa o mapa da África” ou “faz parte do Museu do percurso.” O relato sobre as tendências das respostas dos estudantes foi acessado a partir de um exercício de memória já que as avaliações após serem corrigidas são devolvidas aos estudantes sem que o professor possua gerência sobre isso.

Figura 18 - Turma do terceiro ano junto a Pegada Africana localizada na Praça da Alfândega



Fonte: produzida pela autora (2016).

Figura 19- Turma do terceiro junto ao Monumento do Tambor, ponto do Museu do Percurso Negro



Fonte: produzida pela autora (2016).

Com relação a este momento de aula ao ar livre, pude perceber algumas questões relevantes. Em primeiro, creio que em função das condições físicas das salas de aula (quantidade de alunos reunidos), a aula ao ar livre permitiu a eles um maior conforto e liberdade para ser e estar. Para além desta questão, parar em um ponto específico, dentro de uma região extremamente movimentada, enquanto a maioria das pessoas se movimenta quase que freneticamente, permite ser também, mesmo que momentaneamente, um contraponto ao comportamento da massa.

A convivência da turma do terceiro ano nesta escola, com suas especificidades quantitativas (mais de quarenta estudantes na turma) me fazia sentir aquele ambiente como “opressor” e muito pouco produtivo. Essa sensação parecia envolver inclusive os estudantes. Percebia que eles possuíam um cansaço correspondente às diversas experiências escolares, conforme já citado anteriormente, e me causavam a impressão de possuir um certo desânimo que resultava em alto nível de desatenção e conversa. Concluí, por isso, que com estes estudantes eu provavelmente precisaria de um trabalho muito mais amplo, intenso e sistemático. Para toda esta ampliação seria necessária uma parceria maior entre os setores da escola, assim como com o restante do corpo docente. Os estudantes desta escola me fizeram

sentir que o ambiente escolar como um todo interfere diretamente na proposta da atividade, é a interferência da cultura escolar no processo. Pude perceber que em alguns espaços escolares o corpo diretivo precisa apoiar a ação e tudo ali precisaria ser trabalhado de forma mais homeopática. Esta constatação só reafirma o que todo professor sabe, aprende e experimenta ao longo de sua prática profissional: às vezes nossa vontade e disposição são confrontadas com desafios que não são passíveis de serem transpostos pelo trabalho, muitas vezes solitário, de um professor em sala de aula.

As práticas relatadas neste texto corresponderam a um exercício de memória que permite, a partir do mestrado, refletir sobre a minha própria prática docente. Tal propósito é desenvolvido nos capítulos Revisitar I e Revisitar II. No primeiro, descrevo como foi possível acessar uma prática com um grupo de alunos a partir de outras memórias. Este processo de escuta se deu por uma estratégia metodológica específica, organizada para justamente poder ampliar a reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Em Revisitar II, procurei refletir sobre como algumas leituras realizadas no Mestrado contribuíram de forma ímpar para o repensar da prática de ensino, inclusive como uma forma de talvez ampliá-la em suas próximas edições.

2. CAPÍTULO DOIS – REVISITAR I e II: a estratégia metodológica da pesquisa

3.1 Revisitar I

Caminhar, trilhar, conversar, ouvir, dialogar, convergir, são formas de interação entre pessoas que podem, aos poucos, desenhar percursos, redescobrir trajetos já percorridos ou identificar ações que, vistas de longe, compõem caminhos que nem se imaginava estar trilhando. Pelas ruas da cidade delimito territórios, identifico patrimônios, ensino histórias e construo uma forma de fazer pesquisa no campo do ensino de história. O texto que segue apresenta o percurso metodológico da pesquisa, iniciando com o relato da maneira como estruturei a proposta, buscando manter o diálogo entre teoria e prática.

A metodologia consiste no estudo de uma prática que é repensada, revisitada e analisada no contexto do Mestrado Profissional. Entendo minha ação de escolha como um movimento de transitar na história da minha própria prática de ensino.

Trata-se de um conjunto de atividades realizadas na cidade, junto a alguns estudantes, no exercício da docência em escolas de Porto Alegre, conforme citado no capítulo anterior. Busco, literalmente, fugir de uma “metodologia fria e mecânica”. Para tanto, dediquei-me especialmente à reflexão sobre o prazer de repensar o que já foi vivido, regressar, “volver”, considerando que:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (FUNDAÇÃO JOSÉ SARAMAGO, Outros Cadernos de Saramago, 2009)

Começar a viagem correspondeu neste trabalho a me movimentar, navegar dentro de tudo o que já produzi, organizei então duas frentes de ação que defini como aqui como Revisitar I e Revisitar II. No primeiro deles, busquei minha prática pedagógica a partir da escuta de grupos de ex-alunos(as) em lugares específicos, locais em que havíamos iniciado o projeto “Pelas ruas da cidade” em diferentes momentos das aulas de história por mim ministradas. No segundo, voltei à mesma prática, porém acompanhada das leituras que fiz

durante o processo de formação no Mestrado Profissional em ensino de história. Trata-se de refletir sobre um projeto desenvolvido a partir do patrimônio identificado no entorno da escola – o território educativo – para construir aulas de História. Aqui realizo um exercício de escrita e reflexão, no lugar de uma professora que escolhe rever sua própria prática. Nas palavras de Zavala e Scotti (2005, p.24):

Lo precioso y extraordinario de las narrativas (pensadas, habladas o escritas) que los docentes hacen en relación a su propia práctica es que constituyen la única fuente válida y validable de tener acceso a la didáctica, entendida en el sentido de una teoría de la enseñanza.

A tabela que segue sintetiza os movimentos realizados para dar conta das estratégias que foram construídas para realizar a investigação:

Tabela 1 – Síntese das ações propostas para Revisitar I e Revistar II

REVISITAR I – COM OS ESTUDANTES	REVISITAR II – COM AS LEITURAS
<ul style="list-style-type: none"> - Definir critérios para a escolha dos estudantes. - Localizar os estudantes - Convidá-los para um encontro no mesmo local onde havíamos realizado a saída de estudo. - Planejar a dinâmica e o registro do (re)encontro - Realizar a escuta a partir de rodas de conversa. - Definir como seriam analisados os dados coletados (categorização) 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar as leituras, desenvolvidas no Mestrado Profissional em Ensino de História e em disciplinas realizadas em outros programas como: Programa de Pós-graduação em Sociologia/UFRGS e programa de Pós-graduação em Museologia/UFRGS. - Considerar as recomendações indicadas em eventos onde comuniquei o projeto “Pelas ruas da cidade”: evento Interescuelas – Mar Del Plata/Argentina 2017 e Jornadas do Ensino de História Univates – Lajeado/RS em 2017.

Rever a prática a partir das leituras consistiu em um movimento diferente daquele realizado com os alunos(as). Desde o início, foi possível perceber que haviam muitas e delicadas decisões a serem tomadas até que eu pudesse encontrá-los. *“En realidad, la disposición a teorizar es un acto de coraje, como lo es mucho más, la disposición a la*

instigación práctica” (Zavala; Scotti, 2005, p.25). Este regresso estava permeado por elementos que extrapolavam as relações que eu tinha construído com meus alunos até então. Novas experiências haviam se somado aos momentos que havíamos compartilhado. Tudo “era igual”, afinal eram as mesmas pessoas, com seus mesmos corpos, no entanto, a passagem do tempo tinha agregado complexidade às relações e emoções individuais e de interação, conforme aponta Zavala; Scotti (2005, p.24):

En estos trabajos hay, pues, implicada una cierta complejidad temporal que no acaba nunca de ser estrictamente cronológica. Los acontecimientos del pasado se significan desde el presente o, mejor dicho, desde todos los presentes que se suceden después de ese pasado. Pero cuando el presente es presente, juega a dos puntas, significándose desde el pasado (ya sea desde la planificación que hice ayer para la clase de hoy, ya sea desde lo que quiero repetir o cambiar, con respecto al año pasado), a la vez que desde un futuro cifrado por las intencionalidades de la acción (lo que uno desea que suceda calificación del inspector, o también que los alumnos sintiéndolo que uno quiso decir, tal cual lo dijo).

Como seria possível considerar e incorporar todos os presentes já vividos, voltar e reencontrar? Como fazer? Por onde voltar? Deveria buscar a construção de relações, contatando todos os estudantes a quem havia ministrado aula? Estudantes com os quais não havia estabelecido nenhum contato para além do que se espera do “protocolo formal” e regulamentar da relação aluno(a) - professor(a)? Ou se deveria buscar aqueles que por diferentes motivos e por diferentes formas haviam se mantido em contato, presentes, apesar das novas vivências que se apresentam ao final das etapas da educação básica? Não há como negar que independentemente da forma com que estabelecemos a interação com grupos de estudantes, haverá sempre os que ficam em contato e os que se vão para tão longe nos percursos da vida. Buscar uma aproximação com todos os estudantes seria forçar um contato que temporalmente já se mostrou sem muito afeto. Estas considerações precisam estar explicitadas, especialmente, quando se trata de investigações com fontes orais, visto que:

...a coisa mais importante no trabalho com fontes orais, no trabalho de campo, é que não se trata de trabalhar com papéis, ou com coisas, ou com animais, mas de trabalhar com seres humanos, com cidadão, com iguais. É um trabalho de relação. (PORTELLI, 2010, p. 131).

Obviamente o registro na memória, a partir de pequenas ou grandes lembranças, sempre existe, seja com relação à aula, professores, escola ou colegas. No entanto, retomar e propor a partir de um convite e ter expectativas sobre este aceite também é uma experiência

que ocupa o âmbito do desconhecido, algo que só é construído e reconstruído no percurso da pesquisa.

Considerando estas reflexões e todo o trabalho realizado pelo projeto “Pelas ruas da cidade”, decidi ser também a professora de história que pesquisa e assim organizei o percurso para revisitar a prática a partir do reencontro com os ex-alunos(as) no mesmo local onde havíamos realizado as saídas no âmbito do projeto.

2.1 Localizar os estudantes

Como primeiro movimento de organização da proposta, realizei a identificação e mapeamento das turmas e escolas que tinham participado do projeto “Pelas ruas da cidade”, assim como listei os locais que foram palco das saídas e caminhadas na cidade. Organizei todas as informações em uma tabela e fui anotando os estudantes, os critérios e as possibilidades de encontrá-los. Os critérios para a formação dos grupos foram os seguintes: a) estudantes que realizaram integral ou parcialmente as atividades, b) possível localização por rede social, c) residir em Porto Alegre/RS, d) indicados por outros colegas, e) interesse ou abertura para os encontros e aulas fora da sala, f) proximidade com a professora e a disciplina.

Para realização do convite aos grupos, considerei o perfil do público que seria convidado, no caso, jovens com idade média entre 15 e 18 anos na sua maioria. Considerei também a habilidade que os estudantes possuem com a interação em redes sociais e solicitei, a partir de um primeiro contato com um participante, que os próprios estudantes organizassem um grupo via *WhatsApp*¹². Feito isso, comecei a constituir a dinâmica para novamente “caminhar pela cidade” e lembrar o que tínhamos realizado juntos.

A tabela que segue apresenta de forma concisa os grupos de estudantes, monumentos, locais e atividades realizadas (todas na cidade de Porto Alegre) e que foram analisadas neste estudo. Da mesma forma indico na tabela os objetivos das atividades e a relação com o ensino e conteúdo de história com o qual estávamos trabalhando na ocasião.

¹² WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. (<https://www.whatsapp.com>)

Quadro 1 - Locais visitados com os estudantes e objetivo das visitas

ANO	TURMA	MONUMENTOS PÚBLICOS VISITADOS	OBJETIVO GERAL
2014	3º ano	Ruas do Bairro Cidade Baixa/PoA que homenageiam participantes da Proclamação da República. Conteúdo: Proclamação da República no Brasil.	Analisar o ponto de vista dos estudantes sobre os nomes dedicados às ruas da cidade. Propor uma troca acompanhada de justificativa.
2015	2º ano	Monumento dos Açorianos na ocasião do aniversário de Porto Alegre. Conteúdo: Brasil Colonial	Identificar o papel que o monumento buscou cumprir para a cidade, assim como investigar quem ele representa.
2015	3º ano	Praça Garibaldi. Conteúdo: Unificações alemã e italiana.	Verificar de que forma os monumentos sobre os heróis podem contribuir para a compreensão de alguns conceitos trabalhados pela disciplina de História.
2016/1	2º ano	Visita a três pontos do Museu do Percurso Negro. Conteúdo: celebração do vinte de novembro	Conhecer um museu de percurso buscando identificar as suas principais características.

Fonte: produzido pela autora (2016)

2.2 A dinâmica do (re)encontro

O encontro foi planejado de forma que pudéssemos conversar e, principalmente, eu pudesse escutar. Era fundamental garantir a participação ativa dos estudantes – meus ex-alunos – proporcionando liberdade de organização do grupo, liberdade para lanchar, de forma que se sentissem à vontade para conversar. Utilizei a dinâmica da roda de conversa para o nosso encontro. Conversar e escutar eram o propósito. Compreendo que a roda de conversa traz em sua proposição a potência de escutar, lembrar e interagir com o outro, especificidades que a entrevista individual não proporciona. A roda poderia também abrir espaço para ouvir tudo aquilo que a sala de aula não permite falar em função de suas dinâmicas.

Há quem diga que a capacidade de conversar não está restrita aos grupamentos humanos e que todos os animais conversam. Quando trazem estes argumentos, os cientistas consideram que uma conversa pode se dar a partir de sinais químicos que podem ser emitidos pelo olfato ou paladar, acústicos (sons), visuais (cores, luminosidade, movimentos), táteis (carícias) e elétricos. Dentre as sonoridades, encontrar a voz e perceber que a partir dela a maior parte dos seres humanos estabelecem sua comunicação considerando-a e verdadeiramente ouvindo-a é um desafio:

A conversação, sem dúvida, constitui uma arte para se empregar uma expressão popular. Saber argumentar, saber contar, saber narrar, prender o ouvinte e, sobretudo saber ouvir o que ele tem a dizer só se aprende com alguma prática (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 86).

O mais incrível da capacidade de comunicar é pensar que esta dinâmica animal se torna mais interessante quando se tem alguém com quem conversar ou quando estamos voluntariamente dispostos a ouvir o que nossos pares comunicam. Alguns sons não são perceptíveis pelos ouvidos humanos, aqueles emitidos pelos golfinhos, por exemplo. Mas o que fazemos com as conversas ou comunicados que recebemos? Sabemos traduzi-los? Afinal, o corpo fala, a alma grita, o tom indica, tudo comunica para aqueles que querem ouvir. Dentre todas as possibilidades de som, existe um que está diretamente relacionado ao bom desenvolvimento de uma conversa, trata-se de preservar a capacidade de ouvir os silêncios. Na dinâmica das rodas de conversa, ouvir o som do silêncio, de tudo o que não foi dito, assim como saber escutar todas as falas da conversa é das maiores necessidades. Considerando as potencialidades de uma conversa, mesmo que com um número mínimo de participantes, é possível compreender as inúmeras alternativas de aprendizado e relatos de quando se organiza uma roda como essa.

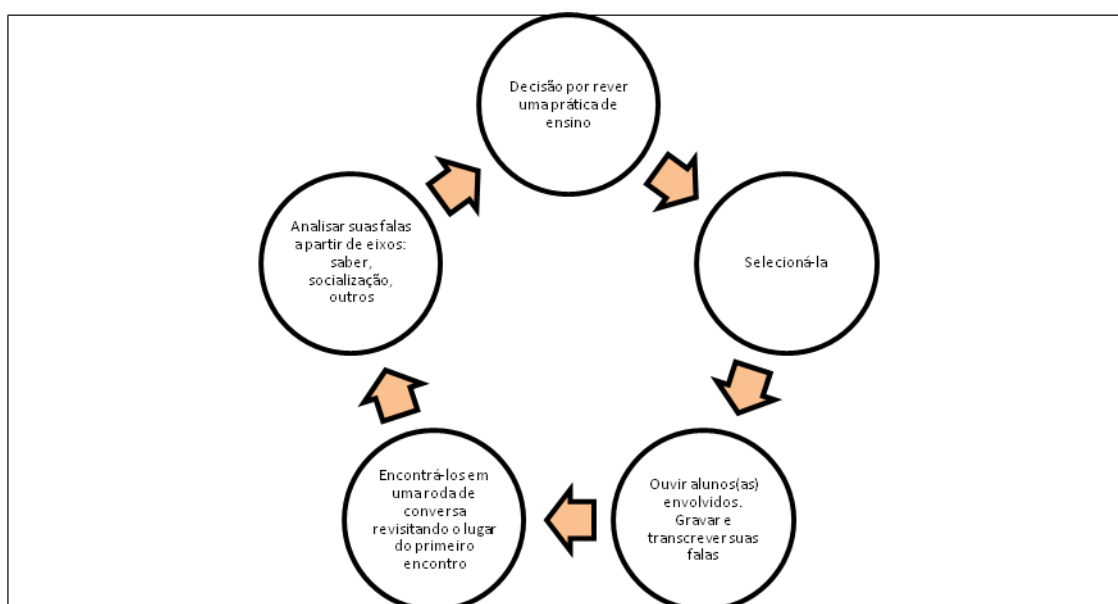
As rodas de conversa foram acompanhadas por um roteiro semiestruturado, de forma a instigar os estudantes a rememorar a saída de estudo na cidade; impressões, sensações e aprendizagens construídas pelas ruas da cidade. O que lembram? O que ficou? Como foi? Como estratégia para rememorar as experiências conjuntas, levei algumas fotografias que haviam registrado as saídas realizadas e as atividades feitas na primeira prática realizada. Na dinâmica da conversa, fui apresentando as seguintes questões: “Você lembra de quantas vezes já foi convidado a refletir sobre os conteúdos estudados na escola a partir de saídas de campo ou passeios pela cidade?”, “Você já havia reparado neste lugar, sim ou não?”, “Já havia visitado?”, “Conte em que circunstância você o conheceu.”, “Como você estava se sentindo no dia da visita?”, “Como se sentiu com o grupo que estava junto com você? Confortável?”,

“Como foi sua chegada ao lugar?”, “Você imaginava o que iriam encontrar e debater?”, “Quais foram as suas impressões sobre o espaço visitado?”, “Houve alguma outra percepção sobre o espaço após a visita que vocês realizaram (diferente daquela que você tinha inicialmente)?”, “Existem outras coisas que você acredita serem possíveis de se conhecer a partir da cidade?”.

Todas as rodas foram gravadas com autorização dos estudantes para que pudessem ser analisadas. Após transcritas, fui lendo e relendo para identificar presenças e ausências. O que foi recorrente? Sobre o que não quiseram falar? Anotei coisas que falaram com referência aos conhecimentos adquiridos em sala de aula e durante a saída, comentários relacionados a socialização, o estar com os colegas em espaços da cidade, aprender com a cidade e em grupo, lanchar juntos, conversar com a professora fora da sala de aula.

Em síntese, o caminho traçado em Revisitar I consistiu em: 1. decidir rever uma prática de ensino, 2. selecioná-la dentre tudo o que eu já havia construído em minha experiência como docente e que considerava significativo, 3. ouvir ex-alunos(as) que participaram desta atividade, 4. organizar o reencontro com estes estudantes no mesmo local em que realizamos a atividade pela primeira vez, 5. gravar esta conversa, transcrevê-la e criar categorias a partir do que foi trazido para poder analisar o que significou este exercício para eles. A imagem que segue busca sintetizar as etapas descritas acima a fim de colaborar com o processo de compreensão da metodologia proposta.

Figura 20 - Síntese do percurso metodológico



Fonte: produzido pela autora (2018).

2.3 Revisitar II: sobre o prazer de expandir a partir da leitura

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais retorna ao seu tamanho original” – Albert Einstein

No primeiro dia de aula do mestrado, em uma das disciplinas, as primeiras palavras do professor diziam respeito ao quanto quem havia deixado crescer em si a ideia de continuar estudando nem precisaria estar naquele espaço, pois o mais importante para aquele indivíduo já havia acontecido. Havíamos compreendido que apesar de já graduados e com uma prática de ensino que crescia a cada dia, era importante aprofundar as reflexões. Na ocasião, fiquei um tanto confusa, demorei para entender o que aquelas palavras significavam. No entanto, com o passar do tempo, no transcorrer das disciplinas e realização de leituras, tudo ficou mais compreensível. De acordo com a grade curricular do curso, teríamos, ao longo de dois anos, contato com diversas disciplinas que deveriam ser vistas por nós como caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma pesquisa. Cada uma dessas leituras, planejadas e propostas por cada professor em sua disciplina, contrapostas às reflexões realizadas por cada um de nós na turma, sobre práticas de ensino já realizadas em sala de aula, deram condições para toda a produção de reflexão descrita nesta proposta. Cada comentário de um colega sobre uma situação vivida ou observada remetia a algo que também foi vivido outro de nós. A vivência com pares, não só de campo de pesquisa, mas também de profissão, foi fundamental para potencializar as trocas. Para além do que estava previsto pelo nosso programa, tínhamos também como proposta da coordenação realizar uma disciplina de quatro créditos dentro de um algum outro programa de pós-graduação da Universidade. Creio que esta possibilidade merece uma ressalva na minha trajetória de pós-graduanda, pois contribuiu de forma ímpar com as leituras a que tive acesso. Realizei este movimento em dois programas diferentes dentro da Universidade: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Pós-Graduação em Museologia.

A primeira iniciativa foi buscar uma disciplina que contribuísse com a ampliação e aprofundamento do meu olhar sobre a cidade. Escolhi então a lente da Sociologia urbana para esse novo passo, no sentido de “desvendar” a cidade. Já possuía uma especialização nesta área e me sentia mais confortável para aprofundar um conhecimento prévio. Na disciplina de Tópico Especial em Sociologia Urbana – O Processo de Internacionalização das Cidades, pude ver a cidade a partir de diferentes ângulos: as principais problemáticas contemporâneas,

a questão da relação global local, as cidades globais, organização e redes de cidades, direito à cidade, atores sociais e ativismo urbano. Andar por esse “limiar de fronteiras” foi extremamente relevante, pois permitiu ver novamente meu objeto de pesquisa iluminado por diferentes ângulos. O principal movimento de reflexão se deu no sentido de investigar quais seriam as possibilidades de expandir e aprofundar futuras ações do projeto “Pelas ruas da cidade” tendo acessado essas outras leituras.

No programa de Pós-Graduação em Museologia, a disciplina cursada foi “Memória, patrimônio e sociedade”, na qual ampliei especialmente as reflexões sobre patrimônio. Na disciplina, as abordagens com relação ao tema, novos patrimônios e inflação patrimonial, patrimônio moderno e jardins históricos, patrimônio e paisagem cultural, patrimônio urbano, memória coletiva, a memória na cidade, estudos sobre narrativa e narratividade, patrimônio como categoria de pensamento, bens culturais móveis e imóveis, por exemplo, formaram um arcabouço de leitura que me levou a montar um capítulo que, por sua vez, me ajudou a reler o projeto “Pelas ruas da cidade” e construir futuras ações. O capítulo sobre patrimônio foi construído com este objetivo e as discussões acrescidas por estes autores constam nesse capítulo.

As disciplinas cursadas em outros programas foram um acréscimo a toda a proposta do ProfHistória que está assentada no campo do Ensino de História. No que tange as reflexões a partir de eventos, ainda na perspectiva de movimentar a minha própria prática a luz de outras leituras, busquei em outro capítulo deste texto construir uma reflexão que permitisse me situar no campo do ensino de História, buscando saber como este campo se constituiu e quais são os principais movimentos e características do patrimônio no mesmo. Para tanto, investiguei os últimos dez anos de produção dos dois principais eventos de ensino de história no país, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, buscando perceber como o tema do patrimônio aparecia nas pesquisas. Desta forma, temos no referido capítulo um olhar especial para o campo que buscou mapear as pesquisas sobre patrimônio e, de forma muito provisória, identificar aproximações e distanciamento com a minha investigação.

As leituras buscaram dialogar mais diretamente com as categorias nas quais se baseiam esta pesquisa, conforme já referido, patrimônio, cidade e ensino de História. Como ferramenta para repensar o patrimônio, utilizei os seguintes autores: Jacques Le Goff (1994), Dominique Poulot (2009), Nestor Garcia Canclini (1997 e 1994), Nayala Nunes Dualibi

(2012), Mara Cecília Fonseca (2001), Márcia Chuva (2012) e Janice Gonçalves (2014). Esses autores foram os que mais se aproximaram da forma como, no projeto “Pelas ruas da cidade”, busquei acessar o patrimônio, representando as portas de entrada a partir das quais considero possível investigar minha prática.

Para ampliar e aprofundar as leituras sobre cidade, busquei dialogar com os seguintes autores: Silvia Alderoqui (2012), Nestor Garcia Canclini (1997 e 1994), Manuel Castells (1993), Ana Luíza Goulart Koehler (2015), Rogério Proença Leite (2007), Sônia Regina Miranda (2013), Zita Possamai (2017) e Beatriz Sarlo (2014).

No que tange ao campo do Ensino de História e educação, as seguintes referências foram utilizadas: Marli André (2001), Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), Ilka Miglio Mesquita (2008), Flávia Eloisa Caimi (2006) e Fabiana Tonine Duarte Junior (2016). Outras leituras importantes foram de Antoniette Errante (2000) e Alessandro Portelli (2010).

3. CAPÍTULO TRÊS: VER E OLHAR O PATRIMÔNIO

O texto corresponde, assim como o capítulo anterior, à busca por apresentar mais uma parte do exercício de repensar instigados pela formação continuada. A forma com que pretendo apresentar aqui o conceito de patrimônio se relaciona ao mesmo tempo em que se apresenta, as possibilidades de futuras ações do projeto “Pelas ruas da cidade” e corresponde também a uma das consequências deste exercício de repensar a prática docente. Para tanto, coloco em diálogo: (1) alguns aspectos sobre a trajetória do conceito de patrimônio no Brasil, (2) o projeto “Pelas ruas da cidade”, e (3) as leituras realizadas no percurso do mestrado que estão direcionadas ao patrimônio. “Pelas ruas da cidade”, conforme já apresentado em outros capítulos, corresponde a uma atividade realizada junto a estudantes da Educação Básica durante as aulas de história, a fim de desenvolver os conteúdos propostos pelo currículo de História e também para além dele. Entre as reflexões e conceituações produzidas sobre patrimônio, elenca-se aqui os que podem ajudar a compor o repertório conceitual das saídas de estudo realizadas no projeto “Pelas ruas da cidade” e, principalmente, podem ampliar e reconfigurar minha prática; são os estudos realizados por: Márcia Chuva (2007), Janice Gonçalves (2014), Maria Cecília Fonseca (2000), Nestor Garcia Canclini (1994), Nayala Duailib (2012) e Ulpiano Bezerra (2009).

Buscar aproximação com as práticas docentes já realizadas, à luz das leituras e debates possibilitados pelo mestrado profissional, me permitiu perceber com maior nitidez a profundidade do conceito de patrimônio, entendendo o quanto ele, por si só, poderia ser um elemento central na construção de propostas e nas abordagens do projeto “Pelas ruas da cidade”.

Na atualidade, a área do patrimônio engloba um conjunto significativo de questões de ordem política, de relações de poder, de campos de força e âmbitos do social. Anteriormente alheio a essa prática, hoje o patrimônio toma em consideração questões relativas à propriedade intelectual, ao meio ambiente, aos direitos culturais, aos direitos difusos, ao direito autoral, ao impacto cultural causados pelos grandes empreendimentos, além dos temas já tradicionais, como aqueles que envolvem questões de urbanismo e uso do solo, expansões urbanas sobre áreas históricas decadentes, questão habitacional em áreas históricas urbanas, e principalmente os limites que o tombamento impõe às áreas históricas urbanas. (CHUVA, 2012 p.152).

Os apontamentos em destaque permitem perceber a complexidade que permeia o trabalho com o patrimônio na contemporaneidade. Se por um lado este emaranhado de

possibilidades pode vir a intimidar as ideias de realização de um trabalho a partir do tema, seja em pesquisa ou com a apresentação de propostas de projeto junto aos estudantes, por outro instiga a criar, inovar e rever as questões e ações que busquem utilizá-lo apenas como ponto de partida para o ensino de história. Frente a este cenário, , enquanto professora, vi-me como uma interlocutora mediando a relação entre estudantes e o mar de profundas alternativas, com as quais é possível investigar a temática do patrimônio. No âmbito da educação com o patrimônio, as leituras me ajudaram também a pensar que, em relação ao ensino de História:

A educação patrimonial, muitas vezes, fica a reboque do ensino de História. Aliada às visitas aos centros históricos urbanos, ela acaba se resumindo, em diversos projetos, à transmissão da historiografia oficial das cidades e relacionada aos bens culturais, sem considerar os usos sociais do tecido urbano na atualidade e os significados atribuídos pelos sujeitos sociais a esses determinados bens culturais (TOLENTINO, 2016, p.44).

“Pelas ruas da cidade” busca justamente não submeter nem restringir o conhecimento histórico ao patrimônio ou vice-versa. Caminho com essa proposta de ação no sentido de realizar movimentos dialéticos entre esses dois pontos. Neste movimento de revisita, busquei justamente pensar o projeto a fim de direcioná-lo para que o mesmo possa ampliar sua ação de exploração do tecido urbano, identificando seu patrimônio cultural a partir do território educativo em que a escola está inserida, assim como, a partir das referências culturais que podem emergir do diálogo com o público envolvido. Desta forma, nos mantemos em diálogo com o princípio de indissociabilidade da educação e do patrimônio sem estar submetido a nenhum tipo de contradição semântica.

Nos exercícios de educação com o patrimônio, de acordo com Janice Gonçalves (2014), cabe dessacralizar e desnaturalizar o mesmo, a fim de alimentar e fomentar a criticidade dos estudantes. Buscando estranhar o que já é realizado, fui compreendendo que uma das possibilidades para o ensino de história consta na proposta de trabalhar seus conteúdos a partir de conceitos, utilizando o patrimônio como conceito. Enquanto professora e nas ações que me proponho a realizar junto ao patrimônio disposto no território em que a escola está inserida, busco utilizá-los como um aspecto a ser considerado para a reflexão no desenvolvimento das aulas. Nesta perspectiva, compreendo agora a importância de abordar o conceito de patrimônio de forma ampliada, considerando não só os monumentos e

necessidade de trabalhar mais profundamente os conteúdos históricos a que determinado patrimônio fazia referência ou a que estava diretamente relacionado.

No que tange o projeto “Pelas ruas da cidade” e na medida em que amplio a reflexão sobre o que e como fazia, percebo que as proposições junto aos estudantes possuíam um direcionamento que necessita ser revisto de forma a ampliar a percepção sobre o tema do patrimônio. Na continuidade do texto, busco aprofundar estas relações, apresentando: autor, ideia, conceito, argumento e as possibilidades de aproximação com o referido projeto.

A primeira contribuição identificada reside nos momentos de planejamento do projeto. Mesmo naquela etapa de um planejar mais simples, em que se tem na verdade quase como “um pensamento em voz alta”, percebi que algumas questões e conceitos estavam solidificadas, congeladas em certezas que orientavam de forma basilar as minhas práticas. A concepção de patrimônio possuía uma evidente divisão em minha mente, atendendo a uma dicotomia fruto de um refletir automatizado que percebia o patrimônio apenas como uma possibilidade de definição disposta entre material e imaterial. Desta forma, eu apresentava a temática aos estudantes a partir de dois conceitos, definições sobre a percepção de patrimônio material e imaterial. Mesmo realizando a diferenciação, a abordagem se detinha, com mais atenção aos aspectos do patrimônio material. “Pelas ruas da cidade”, tudo o que percebíamos com mais destaque era material, os monumentos apresentados sempre de forma dissociada da imaterialidade que os permeia. Ao estudar a produção de Chuva (2007), fui apresentada a uma possibilidade de abordagem de patrimônio de cunho integrador. A autora resgata parte significativa da história do patrimônio no Brasil demonstrando que:

A divisão entre patrimônio material e imaterial é, conceitualmente, enganosa, posto que qualquer intervenção na materialidade de um bem cultural provocará modificações na sua imaterialidade. Além disso, essa divisão artificial implica uma política institucional que promove uma distribuição desigual de recursos (CHUVA, 2012, p.162).

Percebe-se assim o quanto a abordagem acerca do campo de estudo vai se complexando. Da mesma forma, permite perceber a relevância de se abordar a questão junto aos estudantes, já que a partir de uma perspectiva integradora a temática do patrimônio pode ser apresentada na sua complexidade. Essa nova abordagem sobre o conceito, se conectada às reflexões de uma educação dos sentidos, assim como nos propõe Duarte Junior (2001), remete à possibilidade de estimular os estudantes a acionar de forma mais profunda e ampla seus sentidos, buscando observar o patrimônio material como algo que se complementa na

imaterialidade e vice-versa. A percepção destas questões permite repensar as ações futuras do projeto, tornando-as mais profundas inclusive nas suas formulações.

Nitidamente, ao convocar esta ampliação de abordagens para um projeto realizado junto à educação básica, colocamo-nos alinhados à compreensão de que as ações educativas vinculadas ao patrimônio possuem uma grande potência e que, justamente por isso, precisam ser não somente ampliadas, mas revistas constantemente. Inserida nesta compreensão, apresento como segundo aspecto as contribuições trazidas por Gonçalves (2014) para minha pesquisa. A proposta é perceber as duas principais frentes de ação sobre as quais o patrimônio está alicerçado na contemporaneidade, a primeira delas relacionada à preservação e defesa do patrimônio cultural, a outra vinculada à valorização e empoderamento de determinados grupos sociais. Essa disputa por si só já pode ser um elemento de ampliação do exercício proposto aos estudantes, “andar pelas ruas da cidade”, assim como da minha problematização frente aos patrimônios dispostos no território educativo, pois apresenta de forma clara as dicotomias existentes entre o que está preservado e tombado e aquilo que luta por uma representatividade ampliada. Em suas proposições ela identifica que, a partir dos anos 2000, se inicia no Brasil um movimento de salvaguarda das identidades culturais cujos critérios tendem a ser definidos pela comunidade. Esta concepção pode compor um diálogo com a ideia de que “nenhuma ação de patrimonialização será suficiente em si para garantir estabilidade de sentido ao bem patrimonializado” (GONÇALVES, 2014, p.92). Questões como estas, propostas pela autora, ajudam a perceber que o movimento de preservação, ou seja, a interação da sociedade com o patrimônio também possui um ritmo baseado em uma infinidade de fatos que podem oscilar, desde a demanda por patrimonialização até um não reconhecimento por parte de determinado grupo que está no poder, por exemplo. A disputa legal e burocrática pela qual passam as necessárias demarcações de todos os pontos do Museu do Percurso Negro em Porto Alegre/RS pode ser um exemplo desse movimento que, por vezes, leva ao embate.

Não quero dizer aqui que reside nas aulas de história o compromisso exclusivo de exercitar a reflexão sobre preservação. Esta é uma demanda que cabe dentro das formulações da política patrimonial. Se for possível propor algo, entendo que caberia às aulas de história o compromisso com o debate e a desconstrução de “estigmas patrimoniais”, evidenciando os silenciamentos e os esquecimentos no âmbito do patrimônio.

De acordo com Gonçalves (2014), as práticas educativas devem buscar favorecer o exercício da dúvida. Antes mesmo que se chegue a decidir que tipo de patrimônio representa ou não determinada temática, é relevante compreender também que o processo educativo não deve ser confundido com o processo de construção de consciência, mas sim de construção da criticidade, relevante e necessária, partindo da premissa que:

...a dessacralização do acervo patrimonial pressupõe uma abertura à historicidade dos valores atribuídos aos artefatos e fazeres patrimoniais daí que o processo educativo não deva ser confundido com o processo de aquisição de “consciência” acerca de valores inerentes aos bens (com afastamentos das sombras da ignorância...) e a conseqüente “necessidade” de preservação. Por suas próprias características, a preservação não tem como ser fundamentada em valores apriorísticos, antes convém que seja construída sobre a reflexão acerca dos significados que artefatos e fazeres patrimonializados mantem ou adquirem no presente (GONÇALVES, 2014, p. 94).

Esta percepção é o que chamamos aqui de “observação do movimento de patrimonialização” dos bens culturais dispostos ‘pelas ruas da cidade’; quando e por quanto tempo recebem atenção e valorização; quem os observa e por quais motivos; quem os implantou e em que contexto histórico. Imbuídas desta lógica,

Às ações de educação patrimonial caberia o papel de realizar cognitivamente a operação de desconstrução da patrimonialização revelando os processos históricos e sociais que a geraram; dessacralizar o sagrado, não para promover a destruição dos ídolos, mas para desvelar sua profunda humanidade. Se os valores atribuídos aos bens patrimoniais não foram, não são e não serão universais, como sustentar uma visão que apague os processos de atribuição de valores e os tome como contidos nos bens? Uma segunda proposição – dessacralizar o acervo patrimonial, problematizando os processos sociais e histórico que o geraram – guarda, assim, estreita relação com a primeira (GONÇALVES, 2014, p. 92).

Pensar sobre os processos sociais que geram o patrimônio, assim como pensar na dessacralização dos bens patrimonializados, dialoga com a possibilidade de apresentar aos estudantes as respostas encontradas por determinados grupos sociais, a fim de buscar espaço para resguardar o que eles percebem como suas referências, seus elementos de reconhecimento, valorização ou maior atenção. Frente a esta evidência, reside mais uma possibilidade de ampliação do projeto. No rastro de observação das tensões existentes, vem em mente a perspectiva de inserção do conceito de referências culturais em futuras ações do projeto “Pelas ruas da cidade”. Eis a terceira possibilidade para se refletir sobre patrimônio a partir do conceito de referências culturais, pois poderia construir com eles o território educativo possível de ser estudado, identificando o que é referência cultural para os alunos e a comunidade. Apenas muito recentemente e, a partir da organização e questionamento de alguns movimentos sociais, é que o patrimônio e seus critérios de definição (baseados

especialmente no tombamento), começaram a ser questionados, dando origem às reflexões sobre as referências culturais. De acordo com Fonseca (2000, p.112):

Quando se fala em referências culturais, se pressupõe sujeitos para os quais essas referências façam sentido (referências para quem?). Essa perspectiva veio deslocar o foco dos bens – que em geral se impõe por sua monumentalidade, por sua riqueza, por seu peso material e simbólico – para a dinâmica de atribuição de sentidos e valores. Ou seja, para o fato de que os bens culturais não valem por si mesmos, não tem um valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares em função de determinados critérios e interesses historicamente condicionados.

Na medida em que se trabalha com os estudantes outras possibilidades de referência, para além do que está oficialmente definido e materializado, especialmente aquelas que buscam romper com uma lógica impositiva oriundas de uma cultura dominante, conseguimos também reiterar, conforme já anunciado, a presença de “disputa por representatividade” com diferentes classes sociais.

Referências culturais não se constituem, portanto, em objetos considerados em si mesmos, intrinsecamente valiosos, nem aprender referências significa apenas armazenar bens ou informações. Ao identificarem determinados elementos como particularmente significativos, os grupos sociais operam uma ressemantização desses elementos, relacionando-os a uma representação coletiva a que cada membro do grupo de algum modo se identifica (FONSECA, 2000, p.114).

Na medida em que seja possível expandir as proposições na busca pela compreensão do conceito, assim como as diferenças sobre como se estruturam essas demandas, será possível transformar o processo educativo proposto, também em processo de desconstrução, buscando depurar os movimentos e iniciativas que organizam as construções e a organização das referências por parte dos estudantes. Não apenas o que está oficialmente salvaguardado pode e deve ser foco das saídas a campo, mas também tudo aquilo que os estudantes evidenciam como significativo. Nas palavras de Fonseca (2001, p.114):

...se considerarmos a atividade de identificar referências e proteger bens culturais não apenas como um saber, mas também como um poder, cabe perguntar: quem teria legitimidade para decidir quais são as referências mais significativas e que deve ser preservado, sobretudo quando estão em jogo diferentes versões da identidade de um mesmo grupo? O Estado tradicionalmente delega aos intelectuais essa função. São eles os encarregados de criar museus, arquivos, tombam bens e etc. Esses espaços – e os bens neles preservados – tornam-se assim públicos, mas cabe perguntar quão público na realidade são.

Na contemporaneidade, os processos de patrimonialização e também de organização (proposição e definição) das referências culturais interferem diretamente nas perspectivas sociais sobre representatividade coletiva. Tal reflexão nasce no âmbito das políticas de

patrimonialização, mas contribui muito com a educação na medida em que ajuda a pensar as ações patrimoniais de forma participativa e integrada.

Além disso, foi fundamental perceber que meus debates e diálogos com os estudantes podem conter sempre a noção de complexidade social, pois vivemos em sociedades complexas. Buscando refletir sobre os processos de representatividade coletiva, é relevante atentar para o cenário em que o campo do patrimônio está inserido. Canclini (1994) apresenta o que define como sendo os “inimigos” do patrimônio na contemporaneidade, o contexto em que se dá o processo de “definição” / “aceitação”; seriam eles: a) desenvolvimento urbano, b) mercantilização, c) indústrias culturais e d) turismo. Eis mais um ponto possível de expansão para o projeto. Esta “apresentação” por parte do autor surge na contramão do que se imagina ser um cenário desfavorável para a reflexão sobre o processo de formulação do patrimônio no Brasil. Este contexto também é um dos elementos que não foi explorado em minha prática docente e que agora percebo como relevante. Como é possível construir uma representatividade coletiva? Como abarcar a memória de grupos tão diversos e inseridos em um sistema político monetário que prima pela individualidade e exclusividade? Ainda de acordo com o autor, algumas questões se organizam como importantes problemáticas para a questão do patrimônio cultural de hoje, como os embates, mesmo que mascarados, entre: (1) patrimônio cultural e desigualdade social, (2) construção da imaginária do patrimônio nacional, (3) os usos do patrimônio, (4) os propósitos de preservação, (5) o patrimônio na área da indústria cultural, (6) os critérios estéticos e filosóficos que hoje avaliam, preservam e difundem.

Estes itens elencados, materializadas nos seis itens que o autor apresenta como “questões centrais de patrimônio na contemporaneidade”, permitem desvelar uma série de questões que podem vir a ser trabalhadas junto aos estudantes no projeto. De acordo com Canclini (1994), o que podemos observar hoje é que alguns grupos possuem representatividade privilegiada do patrimônio que é comum à sociedade. Alinhada a este argumento, temos uma reflexão que contribui para a construção da percepção de silenciamento via patrimônio, presente no texto de Paul Ricoeur (2007 apud Tolentino 2016) que:

delinea que um desses abusos se trata da memória manipulada, ou seja, formas concertadas de manipulação ou de instrumentalização da memória e do esquecimento pelos detentores de poder. Essa manipulação refrata uma suposta identidade coletiva coesa e homogênea e contribui para a manutenção de um determinado status quo e de processos de dominação vigentes. Não é à toa que

Walter Benjamin afirma que nunca houve um monumento de cultura que não representasse também um monumento de barbárie (BENJAMIN, 1994 apud TOLENTINO 2016, p. 45).

Nas sociedades contemporâneas, o jogo de força que compõe a estrutura social e os bens reunidos ao longo da história da humanidade não representam a todos. Vários grupos se apropriam de forma desigual e diferente da herança cultural, como bem colocado por Canclini (1994): “A medida em que descemos na escala social econômica e educacional, diminui a capacidade de apropriação do capital cultural transmitido por essas instituições”.

Mesmo em países onde os saberes populares conseguiram incluir suas propostas de patrimonialização, os próprios saberes ocupam lugares subalternos, secundários, subordinados aos interesses hegemônicos. Se o patrimônio unifica uma nação, as desigualdades de sua formação exigem que seja estudado como um espaço de luta material e simbólica entre classes, etnias e grupos, e ainda:

Os setores dominantes não só definem quais bens são superiores e merecem ser conservados, mas também dispõe dos meios: econômicos, intelectuais, tempo de trabalho e ócio, para imprimir maior qualidade e refinamento. Mas a desigualdade estrutural presente nas sociedades complexas impede que a educação e disseminação se efetivem (CANCLINI, 1994, p.97).

O texto de Canclini (1994) contribui para perceber, e este seria um quarto ponto a destacar, que a complexidade da sociedade contemporânea também poderia ser um aspecto a trabalhar no sentido de ampliação do projeto. Os argumentos do autor demonstram o quanto a organização social dos grupos dominantes caminha para estruturar seus membros, a fim de que eles possam definir o que será patrimonializado, assim como capacitar e formar indivíduos que intelectualmente estruturam a argumentação a esse respeito. Canclini (1994) destaca ainda a facilidade com que é possível encontrar manifestações culturais extremamente criativas, conforme se pode ver pelo artesanato, música, literatura de várias regiões do México, por exemplo, mas que apresentam uma dificuldade gigantesca (em função de inúmeros fatores) para garantir a proteção social destes saberes. Considerando esta movimentação, é possível imaginar o quanto a memória nacional e sua representação poderão sofrer alterações ao longo do tempo.

O patrimônio cultural - não abarca apenas os monumentos históricos, os desenhos urbanísticos e outros bens físicos, a experiência vivida, também se condensa em linguagens, conhecimentos, tradições imateriais, modos de usar os bens e os espaços físicos (CANCLINI, 1994, p.99).

Considerando todos os atravessamentos possíveis no que tange o processo de patrimonialização, é possível deduzir as possibilidades de reflexão, dominação e estímulo que, em linhas gerais, este campo pode vir a representar para o ensino de História. Como espaço de disputa, o patrimônio está atravessado por três tipos de agentes: o setor privado, o estado e os movimentos sociais (CANCLINI, 1994, p.100). A apresentação desses campos de disputa, referidos anteriormente, podem também ser trabalhados junto aos estudantes ao longo do projeto “Pelas ruas da cidade”, mostrando os restauros patrocinados que permitem uma qualidade de ambientação e segurança de alguns espaços, enquanto outros seguem sendo sucateados, por exemplo. Levando em conta tudo o que se tem disponível em termos de patrimônio cultural no Brasil e no mundo, o “simples” processo de identificação do agente social que é responsável pelo espaço ou bem também já é “conteúdo e temática” a ser trabalhada junto aos estudantes, por exemplo. Algumas empresas turísticas conservam o sentido cenográfico de edifícios históricos (CANCLINI, 1994, p.101). O estado também possui relação ambivalente com o patrimônio, ao reabilitar sítios arqueológicos e criar museus, por exemplo. Às vezes o estado se interessa pelo patrimônio a fim de frear o saque especulativo, noutros casos, porque o prestígio dos monumentos é um recurso para se legitimar e obter consenso (CANCLINI, 1994, p.102). Ainda imersa nas ideias do autor, é possível que em algum momento se possa orientar o projeto, no sentido de verificar a condição do patrimônio no contexto da indústria cultural. Entende-se por indústria cultural aquela massificada e pensada para alcançar a maior quantidade possível de indivíduos em diferentes faixas etárias e localização geográfica. Em quais momentos e por quantas vezes é possível observar entradas de imagens, patrimônios mundiais (a exemplo das sete maravilhas do mundo para pensar sobre algo mais específico), a partir de aberturas de novela, *video clips* etc., imagens que de forma geral não trazem em sua apresentação um contexto ou problematização? Frente a este cenário, é importante questionar quais seriam os interesses e motivações, por parte dos jovens da educação básica, por exemplo, em tentar ver na rua o que é possível ver pela TV.

O *video clip* difundido diariamente durante o campeonato mundial de 1986, em que imagens das antigas pirâmides se dissolviam em outras modernas, ou dos jogos de bola pré-colombianos transformados em danças que arremedavam o futebol atual, propunha uma continuidade fluida, sem conflitos, entre a tradição e a modernidade (CANCLINI, 1994 p.102).

Os estímulos proporcionados pelo que o autor denomina de cultura a domicílio podem, de certa maneira, inibir ou diminuir os ímpetos por vivências “reais” daquelas que

trabalham outros tipos de estímulos, como cheiros, temperaturas e texturas. Todo este contexto social foi percebido como um alerta a considerar futuras ações do projeto “Pelas ruas da cidade”. Essas constatações me permitiram perceber que o perfil do jovem na contemporaneidade sempre irá exigir do professor(a) um estímulo a mais, diferentemente do que ocorreria caso a rua fosse, como em outros períodos históricos, a ‘única’ possibilidade de se visualizar ou conhecer alguns lugares.

O quinto ponto que pode contribuir com o repensar do projeto, tanto em estruturação, quanto em execução, são os estudos subalternos. Duailibi (2012) fala do “Patrimônio e questões subalternas”, tendo como objeto a cidade

de São Luís/MA e exemplifica as possibilidades de perceber os conceitos que cercam a temática dos estudos subalternos no campo do patrimônio. Para tanto, utiliza o exemplo dos casarios tombados no centro histórico, apresentando de forma pontual a partir de trechos de entrevistas, com um recorte da população que vive apartada de qualquer tipo de moradia que se assemelhe ao que se tem presente como ponto turístico e bem tombado no referido espaço. Segundo Berger (2014)

Os monumentos e bens patrimoniais historicamente estiveram associados a espaços elitizados e opressores. Ao mesmo tempo que pretendem se configurar como uma expressão de memórias coletivas e portanto, de conformação de identidades, esses monumentos e bens também institucionalizam “esquecimentos aniquiladores” (BERGER, 2014 apud TOLENTINO, 2016 p.45)

Pensemos nos espaços urbanos patrimonializados no centro de Porto Alegre, por exemplo. Qual deles diz respeito à trajetória ou utilização do espaço urbano pela população indígena? Desde 1960, novos estudos colocam em evidência os mundos subalternos para questionar um pensamento branco, católico, masculino e europeu. “Os patrimônios, bem como suas ‘assimilações históricas’, sempre estiveram ligados a uma ideologia dominante, assentada no imperativo de saberes e sob um domínio colonialista” (DUALIBI, 2012, p.245). A referida ideologia é, de tal forma, construída e estruturada na dinâmica já apresentada por Canclini (1994), que diz que o olhar contemplativo exercido sobre o patrimônio disposto nas ruas da cidade tende a reconhecer como algo de valor apenas aquilo que foi chancelado pelo colonizador. “Pode-se dizer ainda que, dentro do contexto de produção de saber e também de assimilação, a produção do discurso coloca ao subalterno uma mentalidade de colonizado” (DUALIBI, 2012 p.247). Na América Latina, é possível afirmar que, no “processo de colonização, a incorporação de elementos do dito mundo europeu nas colônias cria uma verdadeira violência simbólica, pois é preciso suplantar a lógica do outro” (DUALIBI, 2012,

p.247). As discussões trazidas pela autora contribuem para a sexta possibilidade de reflexão sobre o projeto “Pelas ruas da Cidade”, ao identificar que, ao longo de nossa vida escolar, social ou familiar, apresentaram como elementos de valor tudo o que “não é nativo”. Para a autora: “A tarefa de compreender e analisar, novas dinâmicas e velhos conflitos é árdua, porém necessária, já que é a partir desse processo que se constroem e reconstroem outras teorias e formas de entendimento” (DUALIBI, 2012, p.249). Não é para essa função que a escola foi organizada? Não seria essa a tarefa do professor, desconstruir e construir novas formas de entendimento sobre tudo o que está ou não está colocado no mundo?

Em relação ao que foi apresentado, é possível repensar o projeto à luz das leituras realizadas, tornando viável rever ações do projeto na perspectiva de compreender o patrimônio como uma categoria ampla, que pode ser abordada não apenas como o bem tombado ou mesmo a exemplo, a música reconhecida, mas sim como o fruto de tensões sociais e consequentes silenciamentos conforme nos apresenta Dualibi (2012).

De acordo com Tolentino (2016, p.43):

No campo do patrimônio, essa discussão é fundamental para se analisar como os diferentes grupos se apropriam de sua herança cultural e como são regidos os jogos de disputas e as relações de poder em torno da seleção dos patrimônios e da construção das narrativas de memórias coletivas.

O texto buscou apresentar reflexões históricas que tendem a não constar na proposta do currículo da disciplina de história na educação básica. Os seis aspectos apresentados anteriormente podem contribuir significativamente para a compreensão de processos e conceitos que alicerçam e subsidiam os conteúdos históricos previstos no desenvolvimento do projeto. Os itens destacados não só pretendem demonstrar o que pode ser abordado, como também primordialmente pretendem evidenciar possibilidades de estudo do patrimônio a partir de saídas a campo ‘pelas ruas da cidade’, com argumentos que extrapolam a temática conteudista que o referido monumento ou patrimônio envolve e problematizar a estrutura social, jogos e os sentidos construídos pelos alunos. Dessa forma, nossa proposta está alinhada à ideia de que:

...a educação patrimonial efetiva é dialógica, reflexiva e crítica, que contribui para a construção democrática do conhecimento e para a transformação da realidade. Isso implica conceber o patrimônio cultural como um elemento social inserido nos espaços de vida dos sujeitos e que, nas práticas educativas, deve ser levada em conta a sua dimensão social, política e simbólica (TOLENTINO, 2016, p.46).

Desta forma, pretendo, à medida em que se ampliam as ações do projeto “Pelas ruas da cidade”, contribuir com o tensionamento do currículo tradicional da disciplina de História, ao mesmo tempo em que me mantenho alinhada às proposições contemporâneas para as ações de educação histórica que utilizam o patrimônio como mecanismo de alerta para os conteúdos estudados.

4. CAPÍTULO QUATRO: ENSINO DE HISTÓRIA

Após discussões e colaborações com colegas de área, percebi que seria relevante justificar de forma muito pontual a especificidade desta etapa e o resultado da pesquisa que culminou com este capítulo. Percebo que o Ensino de História enquanto campo de pesquisa que é, pode ser percebido e ‘imaginado’ de diferentes formas dependendo da relação que se estabelece com o mesmo. Penso que é possível reconhecer no mínimo três frentes de observação para este referido campo. A primeira é daqueles que assim como eu, até o ingresso no mestrado profissional em ensino de história, ignoravam a existência do mesmo. Os dez anos anteriores ao ingresso no Mestrado foram em minha vida, dedicados à construção de experiências e práticas de ensino em sala de aula, assim como ao investimento em especializações que pudessem observar a ciência histórica a partir de outros pontos de vista. Durante esse período, cursei uma especialização em Geografia e outra em Sociologia. Não obtive acesso, tampouco busquei – pois não conhecia –, contato com o campo do Ensino de História. A segunda delas me parece ser a lente de quem, com objetivo já traçado, busca saber da existência e aprofundar-se nas leituras ou em pesquisas que se pretenda realizar. A terceira lente é daqueles que não só navegam, como também colaboram com a construção do referido campo. Feitos os esclarecimentos, considero que provavelmente este capítulo poderá ser um despertar para aqueles que, como eu em um passado remoto, desconhecem o espaço e a potência deste campo de pesquisa. Ao mesmo tempo, poderá ser um indicador importante para aqueles que já localizaram seu interesse pelo campo, especialmente na medida em que este se conecta com o campo do patrimônio. Para um terceiro grupo, aqueles que constroem, alimentam, problematizam e dão vida a este espaço no Brasil, é possível que tudo o que foi apresentado até o momento, dentro da perspectiva de me movimentar na história da minha própria prática de pesquisa a partir do projeto “Pelas ruas da cidade”, possa parecer algo abrupto ou desconectado do todo. No entanto, para minha construção enquanto professora pesquisadora, foi crucial a verificação e estreitamento de contato com o campo, importante especialmente para que eu me sentisse em condições de construir minhas pesquisas. Para conhecer algumas das tendências de pesquisa relacionadas ao patrimônio que estivessem inseridas no campo do ensino de história, realizei um mapeamento dos trabalhos apresentados, nos últimos dez anos, nos Anais de dois eventos que se dedicam ao Ensino de História no Brasil. O objetivo foi verificar de que forma o tema comparece nestes fóruns de

discussão. À luz dos trabalhos já realizados, nesta etapa da pesquisa, buscou-se entender também de que forma o Ensino de História tem se atentado para as possibilidades de diálogo com a temática do Patrimônio e o conceito de Território Educativo (em desdobramento, cidade, lugar, história local), buscando evidenciar o interesse dos pesquisadores pela temática na última década. A principal motivação para o mapeamento foi visualizar as pesquisas que conectam os estudantes à cidade, ou melhor, a seus múltiplos territórios educativos. O mapeamento foi pensado da seguinte forma:

- a) seleção dos principais fóruns nacionais de discussão voltados ao ensino de história no Brasil: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História,¹³ realizado em caráter bienal (salvo algumas exceções) desde o ano de 1988¹⁴ e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História.
- b) identificação, nos Anais dos dois eventos, de trabalhos que no título ou resumo mostrassem vinculação com o tema do patrimônio, da cidade ou do território.
- c) elencar, entre os trabalhos sobre patrimônio, algumas categorias relacionadas aos espaços de memória ou patrimônios abordados nos estudos identificados.

Os dados coletados nos eventos permitem reflexões tanto quantitativas, quanto qualitativas, no entanto, cabe destacar que os textos e tabelas que seguem buscam, em função dos limites e interesses, apresentar um ‘retrato’ quantitativo da participação da temática

¹³“Seminário Perspectivas do Ensino de História”, assim chamado na sua primeira versão, traz a riqueza da experiência vivida e é possível entendermos melhor o porquê do nascimento de um fórum dedicado exclusivamente às questões do Ensino de História, que se tornou um dos principais tempos/espacos de se pensar a História e sua disciplina. Na voz da Professora Selva Guimarães Fonseca: Veja, a sensação que eu tive naquele primeiro encontro Perspectivas foi mais ou menos como uma grande resposta da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Educação, que mobilizou outros departamentos como o Departamento de História da USP, à polêmica criada em torno da proposta curricular da CENP. É um encontro de natureza distinta, porque ele reunia não só pesquisadores, mas professores de primeiro e segundo graus, editores, produtores de livros didáticos, 153 pesquisadores da área da História e da Educação que não se dedicavam à causa do Ensino de História. Os Anais desse primeiro encontro revelam isso.

¹⁴Ao longo de sua trajetória, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História abordou temáticas variadas, sintonizadas com os desafios que vivem os professores de História em diversos níveis de ensino, sobretudo, nas escolas públicas da Educação Básica. Desafios que tanto expressam como tensões ou diálogos com as políticas educacionais e curriculares dos últimos 30 anos, mas também com as condições do trabalho docente; com os movimentos sociais em prol do reconhecimento e afirmação de outras culturas e o combate ao racismo; com as mudanças culturais aceleradas pelos novos meios de comunicação e com a universalização e democratização da educação formal, que trouxeram para a escola crianças, jovens e adultos que até então estavam dela excluídos. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/perspectivas2015/Apresentacao.html>>.

“patrimônio” em um significativo percentual de trabalhos identificados nos dois eventos selecionados.

Para fins de melhor visualização, a tabela que segue traz as datas em que os eventos foram realizados, assim como, em destaque, os eventos nos quais a temática do patrimônio aparece com maior quantidade de trabalhos.

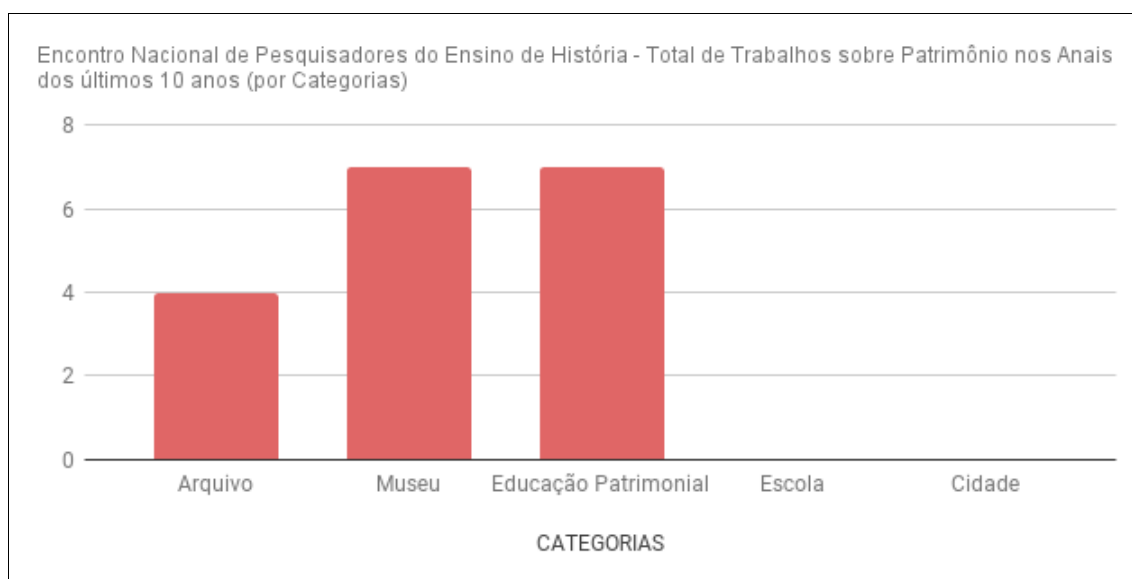
Quadro 2 - Total de Trabalhos sobre Patrimônio nos Anais dos anos 1993 a 2008 - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História

ANOS	TOTAL DE TRABALHOS NOS ANAIS	TOTAL DE TRABALHOS SOBRE PATRIMÔNIO
2008	125	11
2006	93	2
2003	107	1
2001	15	0
1999	105	4
1997*	14	0
1995	24	0
1993	SEM ANAIS	SEM ANAIS
TOTAL	483	18

Fonte: [http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive\(2017\)](http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive(2017))

O ano de 1997 não produziu Anais, mas alguns artigos foram publicados na revista Saeculum (<http://www.cchla.ufpb.br/saeculum>)

Figura 21 – Gráfico do número de trabalhos sobre Patrimônio



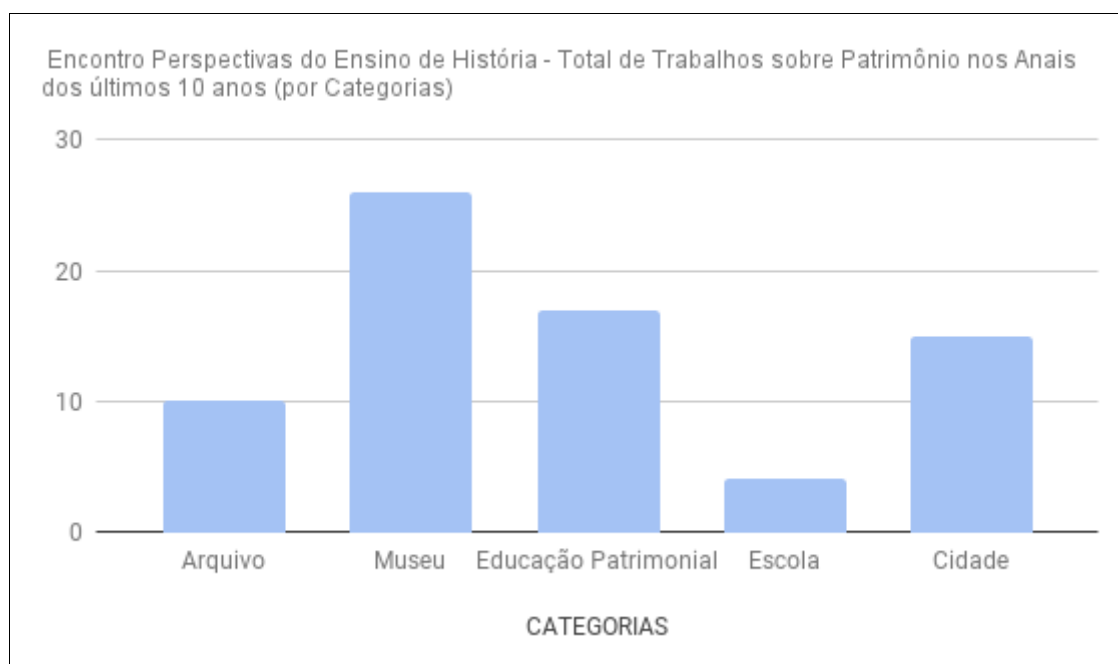
Fonte: [http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive\(2017\)](http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive(2017))

Quadro 3 - Total de Trabalhos sobre Patrimônio nos Anais dos anos 1988 a 2012 - Encontro Perspectivas do Ensino de História

ANOS	TOTAL DE TRABALHOS NOS ANAIS	TOTAL DE TRABALHOS SOBRE PATRIMÔNIO
2012	255	14
2009	218	17
2007	155	13
2004	118	12
2001	49	6
1999	72	2
1996	83	6
1988	62	2
TOTAL	1012	72

Fonte: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive>(precisa do ano).

Figura 22 - Gráfico Trabalhos x Categorias



Fonte: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/issue/archive>(2017)

A média de trabalhos apresentados ao longo das edições do evento Pesquisadores do Ensino de História, de sua primeira realização até a última, é de setenta e dois trabalhos. Desta média, 4% correspondem à participação da temática do patrimônio. A primeira análise de percentual permitiu perceber que no evento Pesquisadores do Ensino de História, apenas no ano de 2008, a temática do patrimônio atingiu mais que 10% de participação, totalizando 21,5% dos trabalhos apresentados em todas as edições do evento. Obviamente, existem inúmeras variáveis que podem potencializar ou minimizar estes dados, tais como os diferentes estados e cidades que sediaram o evento com maior ou menor potencial para abordar o patrimônio consagrado ou espaço do tema do patrimônio nos Grupos de Trabalho.

Dentre as possibilidades existentes para pesquisa, consta aqui como principal objetivo, conforme já citado, verificar como e se ocorre a relação entre patrimônio e cidade, pois já é sabido que a categoria cidade engloba as questões que envolvem o território. O quadro de número quatro nos apresenta o resultado desta busca nos dois eventos e o quadro cinco, os títulos dos trabalhos apresentados que foram localizados.

Cabe destacar que no processo de categorização, após coleta de dados, o critério para mapeamento foi o de categorizar as temáticas que mais se destacaram nos títulos. Para análise das tendências dentro do mapeamento, foram analisados apenas os eventos em que a categoria patrimônio atingiu 10% do total de trabalhos apresentados.

O mapeamento permitiu perceber que o tema do patrimônio é recorrente no campo do ensino de história. No entanto, indica também que, majoritariamente, as proposições estão direcionadas ao diálogo da escola com espaços já consagrados como os museus, acervos e também atividades voltadas à educação patrimonial. Nota-se também que os artigos sobre o território educativo e as percepções dos estudantes sobre o mesmo apenas são tangenciadas a partir de temas como estudos da história da cidade ou bairro. O quadro de número cinco apresenta o resultado de busca quando a intenção foi verificar a ocorrência de temas de pesquisa semelhantes ao que se pretende desenvolver aqui, pesquisas que busquem fazer da cidade ou território possibilidades educativas, utilizando o patrimônio como caminho capaz de interpelar o ensino de história. Importante também é destacar que o perfil dos eventos permite não só a participação de pesquisas, como também de relatos. Desta forma, o quadro que segue apresenta pesquisas que se configuram em diferentes formatos, desde artigos resultados de teses e dissertações, até relato de experiências.

Quadro 4 - Síntese dos trabalhos localizados nos eventos referidos

TRABALHOS SOBRE PATRIMÔNIO E CIDADE NOS DOIS EVENTOS		
Título do trabalho	Autores (as)	Evento/ano
Leituras da/na cidade/: outros olhares, outras sensibilidades	Sônia Miranda Regina	Perspectivas/2015
Territórios desviantes: grafitismos urbanos enquanto contexto	Rodrigo Nathan Romanus Dantas Graduado	Perspectivas/ 2012
Miradas sobre uma questão sensível: a cidade e suas potencialidades educativas	Sônia Regina Miranda e Johan PagésBlanch	Perspectivas/2012
Encantos e desencantos: Percepções da cidade do meio de uma aula-passeio	Magno Francisco de Jesus Santos, Ane Luise Silva Mecnas Santos	Perspectivas/2009
Nas trilhas de Mário pelas ruas da cidade...	João Maurício Gomes Neto	Perspectivas/2007
Pelos caminhos da História imaginada. Os grafites de muros como patrimônio da cidade	Marcelo da Silva Araújo	Perspectivas/2005

Fonte produzida pela autora (2017).

Os próximos parágrafos apresentam alguns dos apontamentos das pesquisas selecionadas, a fim de explorar as aproximações ou distanciamentos que as mesmas possuem, se comparadas ao recorte pensado para esta pesquisa. No trabalho “Nas trilhas de Mário”, a

proposta é uma observação da cidade a partir da perspectiva da obra “O turista aprendiz”¹⁵ de Mário de Andrade. A intenção é observar a cidade a partir de uma “lente dupla”, com olhos nos caminhos percorridos pelo autor da referida obra literária, mas especialmente nas transformações pelas quais a cidade passou a fim de perceber as manifestações culturais. Percebe-se assim, que o trabalho não possui um limite territorial como questão central em sua proposta. Por outro lado, difere também quando trabalha com a questão do patrimônio cultural, abrindo espaço ao patrimônio material e imaterial presente na cidade ou descrito pela obra. Percebe-se assim que o trabalho não possui um limite territorial como questão central de em sua proposta. Por outro lado, se o relacionarmos ao projeto *Pelas ruas cidade*, veremos que o mesmo difere também quando trabalha com a questão do patrimônio cultural da cidade, abrindo espaço ao patrimônio presente na cidade e que foi descrito pela obra. Desta forma, em linhas gerais, propõe um olhar direcionado sobre a cidade, assim como em meu projeto “*Pelas ruas da cidade*” busca instigar os estudantes a tentar construir um olhar investigativo de busca e reconhecimento de referências históricas na cidade. Pistas, evidências concretas ou até mesmo silenciamentos a partir das temáticas que estão sendo ou que serão estudadas em sala de aula. Trata-se de observar a cidade a partir de um direcionamento proposto pelo professor, educar na cidade e com a cidade.

O artigo “*Pelos caminhos da História imaginada: os grafites de muros como patrimônio da cidade*” constrói seu argumento principalmente na tese de que os grafites que hoje compõem a cidade podem vir a fomentar uma outra modalidade de educação patrimonial. Desta forma, busca debater as possibilidades de intersecção com o ensino de história, instigando assim a construção de propostas que viabilizem o aprendizado de história a partir das intervenções construídas pelos grafiteiros na cidade. “*Encantos e desencantos: percepções da cidade do meio de uma aula-passeio*” trabalha com o desafio de realizar uma atividade docente fora dos muros da escola. Como estratégia, utiliza as aulas passeio que resultam na constituição de relatórios, que por sua vez expressam as leituras pessoais dos alunos sobre a cidade onde vivem, mas que pouco conhecem. As aulas passeio são aulas de descobertas e redescobertas, ou seja, se realizam a partir das saídas e não a partir de uma temática pré-estabelecida por conteúdos, currículos ou afins. Em “*Territórios desviantes: grafitismos urbanos enquanto contexto*”, o autor apresenta os grafites como um espaço de fala

¹⁵A obra rara de Mário de Andrade, *O Turista Aprendiz*, um dos mais importantes livros de relatos de viagem do Brasil.

do patrimônio, contrapondo-o inclusive ao patrimônio oficial estabelecido. Afirma que “as cores e os riscos desviantes do grafite instigam renovações sobre o que entendemos como patrimônio cultural, história, identidade, democracia, público, privado”, podendo tornar-se desta forma um rico caminho para análises históricas. Em “Miradas sobre uma questão sensível: a cidade e suas potencialidades educativas”, os autores apresentam aspectos teórico-metodológicos centrais do projeto em desenvolvimento – no âmbito do *Gredics/Grup de Recerca de Didáctica de las Ciènces Socials*, da Universidade Autônoma de Barcelona. O referido projeto propõe parâmetros reflexivos em torno dos quais seja possível explorar as potencialidades educativas da cidade em processos de formação de professores. Em “Leituras da/na cidade/: outros olhares, outras sensibilidades”, a autora instiga e retoma as possibilidades educativas da cidade, sem ‘restringi-la’ ou ‘condicioná-la’ a territórios específicos ou ao ensino de história.

As primeiras leituras realizadas a partir do filtro estabelecido para a busca permitiram que eu me deparasse com pesquisas que tangenciam a minha própria, contribuindo com a percepção de que ela trata de um tema relevante. O mais significativo deste mergulho nas produções foi verificar a abertura, mesmo que ainda incipiente, do trabalho com a disciplina de história no espaço urbano, seja através do grafite ou das aulas passeio. Foi motivador perceber a aproximação dos pares com a temática da cidade. Encontrei nas pesquisas realizadas pontos de conexão com minha pesquisa, elementos que apontam e dialogam com os aspectos sobre os quais também refleti.

Nas pesquisas que remetem ao *grafite* como “Territórios desviantes: grafitismos urbanos enquanto contexto” e “Pelos caminhos da História imaginada: os grafites de muros como patrimônio da cidade”, a proposta é reconhecer as manifestações como formas de interferir no espaço das cidades, fazer ver por locais e temáticas que geralmente não são planejados para isso. Perceber uma arte do campo das visuais ser utilizada para reflexão histórica ou patrimonial reitera a perspectiva de que o espaço urbano, como um todo, tem muito a dizer a partir de iniciativas que ainda não constam como um estímulo, possibilidade ou ‘fonte’ ou que ainda não estão, por exemplo, incorporadas às normas previstas para o currículo tradicional de história. De certa forma é possível pensar que os artistas que trabalham com *grafite* abrem espaço para manifestação da sua arte utilizando justamente espaços não programados para isso. Questionamentos, provocações e imagens que buscam chamar a atenção de todos os que passam. Identificar e relacionar estas imagens, situadas no espaço urbano, aos processos históricos vividos por todos, contribui, mesmo que

minimamente, como uma forma de demonstrar que a cidade, a partir de seus ocupantes, também busca construir novas formas de comunicar arte, cor, movimento e questionamentos. Assim como entendê-la e construí-la como argumento de que os *grafites*, que hoje compõe as imagens da cidade, podem vir fomentar uma outra modalidade de educação patrimonial e desta forma buscando debater as possibilidades de intersecção com o ensino de história, instigando assim a construção de propostas que viabilizem o aprendizado de história a partir de imagens construídas pelos *grafites*. A imagem que segue consta apenas como ilustrativa, não possuindo uma análise exclusiva no texto. Sua escolha não foi aleatória mas atendeu as especificidades e interesses exclusivos do meu olhar sobre a cidade. O mural construído no Boulevard Olímpico em função dos jogos Olímpicos na cidade do Rio de Janeiro possibilitou a partir da contemplação uma aproximação com a matriz étnica da população brasileira, índios, negros e brancos. Por ser eu componente do único par de mulheres de uma turma de vinte estudantes de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, decidi que a imagem do grafite de uma mulher negra seria uma boa escolha.

Figura 23 - Mural do Artista Cobra feita no Boulevard Olímpico do Rio de Janeiro/RJ - Foto ilustrativa sobre a técnica do grafite



Fonte: produzida pela autora (2018).

Uma sensibilização para o espaço urbano, como ações e propostas de deixar fluir podem contribuir com ações como as que previ. Na medida em que não deixam que a cidade se constitua em um espaço completamente desconhecido, provavelmente um trabalho realizado em um espaço já conhecido pode tornar toda e qualquer ação sobre a cidade um tanto mais confortável para quem as realiza. Em contato com esta pesquisa, pude perceber que

se mais movimentos como esse de permitir-se observar e narrar o urbano fossem realizados no âmbito escolar, provavelmente os movimentos iniciais de resistência ou surpresa dos alunos seriam mais convidativos.

Constam também as reflexões que nos convidam a pensar sobre as potências educadoras da cidade, propondo seu estudo a partir da formação de professores, reavaliando ações já realizadas neste campo, ou mesmo propor o exercício de um olhar sensível sobre o espaço urbano, um olhar que não o condicione. Estas duas reflexões, das quais derivam muitas outras, contribuem com a revisita ao projeto “Pelas ruas da cidade” na medida em que reiteram a relevância da sua temática, não só a partir do exercício de uma sensibilidade, mas também a partir do processo de formação de professores.

Naveguei por números que ultrapassaram a casa da centena quando iniciei a investigação no campo do Ensino de História, procurando por pesquisas e reflexões que me permitissem observar as movimentações estabelecidas pela relação entre cidade, patrimônio e ensino de história. Desta forma, pude perceber as conexões possíveis entre minha pesquisa e as demais. Se o que me conduz na pesquisa dentre tantas motivações é saber de que forma o patrimônio pode produzir aulas de história, entrar em contato com as pesquisas anteriormente destacadas só potencializou minha vontade e inspiração para olhar a cidade.

O próximo capítulo, Volver, permite verificar essas relações já não mais a partir de pesquisas realizadas, mas sim do olhar que os estudantes conseguem resgatar sobre o que foi trabalhado e debatido, antes, durante e também agora, depois de transcorrido um certo tempo da realização da prática.

1. CAPÍTULO CINCO: VOLVER

Nesta pesquisa entende-se que o ato de voltar, movimentar-se em uma prática de ensino já desenvolvida, pode ampliar as reflexões sobre a docência, incorporando a ela novos elementos, novas percepções, transformando-a na medida em que propõe, a partir das incorporações, um novo olhar. *Incrementar v.t (conj.4) 1. Dar incremento a; desenvolver. 2 Gir. Animar, melhorar (LAROUSSE, 2005, p.432)*. Para tanto, o texto que segue apresenta relatos, reflexões e análises sobre o projeto *Pelas ruas da cidade* a partir de dois movimentos, escuta dos ex-alunos(as) e leituras realizadas a partir da formação continuada no Mestrado profissional em Ensino de História. Trata-se de *volver* para revolver.

As falas dos ex-alunos(as) foram produzidas em dois reencontros: Grupo I (ocorreu em: 05/08/2017) e Grupo II (ocorreu em: 11/10/2017). Os grupos são compostos por ex-estudantes da Escola de Ensino Fundamental Mãe Admirável. Com o GRUPO I retornei ao espaço da Casa de Cultura Mário Quintana.¹⁶ e com o GRUPO II a um ponto do bairro Cidade Baixa. Ambos, lugares em que realizamos atividades do projeto “Pelas ruas da cidade”. Nas falas dos estudantes busquei escutar suas aprendizagens e memórias a respeito das atividades vivenciadas no âmbito do projeto, especialmente os saberes construídos relacionados aos temas desta pesquisa: cidade, patrimônio e ensino de história.

As conversas nos dois grupos foram gravadas e transcritas. Ler este material, a transcrição, permitiu identificar, nas falas dos jovens, elementos para as reflexões aqui propostas. Para isso, a opção feita consistiu em identificar nas falas elementos relacionados a dois eixos: saber e socialização. No eixo do saber, foram agrupadas as falas que fazem referência aos conhecimentos construídos em sala de aula de forma mais geral, durante e após

¹⁶Casa de Cultura Mario Quintana é uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Cultura/Governo do Estado do Rio Grande do Sul. A história da Casa tem início em julho de 1980, com a compra do antigo prédio do Hotel Majestic, pelo Banrisul. Em 29 de dezembro de 1982, o governo do Estado adquiriu o Majestic do Banrisul e, um ano mais tarde, o prédio foi arrolado como patrimônio histórico, tendo início, a partir de então, sua transformação em Casa de Cultura. Por meio da Lei estadual nº 7.803 de 8 de julho de 1983, recebeu a denominação de Mario Quintana, passando a fazer parte da então Subsecretaria de Cultura do Estado. Os espaços da Casa de Cultura Mario Quintana estão voltados para o cinema, a música, as artes visuais, a dança, o teatro, a literatura, a realização de oficinas e eventos ligados à cultura. Eles homenageiam grandes nomes da cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

as saídas do projeto “Pelas ruas da cidade” e, especialmente, aqueles relacionados aos saberes históricos.

No eixo da socialização foram agrupadas as falas relacionadas aos aspectos das vivências e experiências obtidas e construídas em conjunto entre os participantes (estudantes e professora) ao longo das atividades, tanto na primeira etapa do projeto quanto no (re)encontro. Diz respeito ao que pode ser compartilhado em termos de vivência no trajeto percorrido; o fato de estarmos juntos em meio a um espaço público fora dos condicionantes de uma sala de aula.

O encontro com o Grupo I foi realizado um ano e nove meses depois da primeira vivência do projeto. Treze jovens foram localizados e convidados para este (re)encontro e, destes, compareceram cinco meninas e um menino com idades entre dezessete e dezoito anos. Em termos de escolarização, vale destacar que nenhum dos estudantes ainda cursa o Ensino Médio e a maior parte do grupo realiza cursos preparatórios para o vestibular. Uma das meninas já cursa o ensino superior (Direito).

Neste texto, as falas dos jovens dos Grupos I e II serão descritas utilizando as letras iniciais dos nomes dos participantes. A primeira letra será acompanhada da segunda e terceira caso a inicial ou mesmo os nomes se repetirem. A letra T será utilizada como inicial para cada fala realizada por mim, letra E para estudantes (quando todos falam juntos). No grupo um teremos as seguintes iniciais, A, G, Nic(1), R e F e V.

Com o Grupo II foi possível localizar e mobilizar dez jovens, destes, cinco meninas compareceram. Sendo elas, F, Nic(2) N, Th, I, Na. Em termos de escolaridade cabe destacar que todas as jovens já estão inseridas no Ensino Superior nos cursos de Direito, Sociologia, Farmácia e Nutrição. Optei, na descrição das falas, em indicá-las tal como eles as pronunciaram, sem realizar correções.

Em ambos os grupos os primeiros momentos foram dedicados a acolhida, minutos de conversas livres, seguindo a mesma perspectiva de Errante (2000, p.149):

Eu estava interessada em como os narradores organizavam suas experiências e, por isso, eu lhes permitia falar tanto quanto quisessem sobre algo que eles queriam lembrar, mesmo quando isso não parecia particularmente relevante para o meu estudo.

No encontro do Grupo I os jovens foram chegando aos poucos ao local combinado. Encontramo-nos no andar térreo do espaço da Casa de Cultura e, assim que todos chegaram, buscamos primeiramente definir coletivamente o local em que nós estabeleceríamos para

realizar a atividade. O ponto de encontro escolhido foi o mesmo onde na primeira vez realizamos o final da visita ao espaço. Trata-se de uma área bem tranquila do centro cultural, como se fosse um amplo corredor com paredes de vidro que permitem visualizar todo o espaço da Casa. Nesse local, todos afirmaram estar se sentindo suficientemente confortáveis para conversarmos. A temperatura estava agradável, o dia muito ensolarado, por isso foi possível sentar no chão. No centro da nossa pequena roda coloquei alguns elementos que ajudavam a remeter ao momento do nosso primeiro encontro. Uma foto ampliada, em tamanho quinze por vinte e um, do nosso encontro em 2015, uma cópia da autorização que na época foi encaminhada aos pais para que os estudantes pudessem participar da primeira atividade, a autorização para a saída. Elementos que acreditei poderiam contribuir com a sensibilização do lembrar.

Nosso momento de acolhida “mais informal” se deu enquanto aguardávamos uns aos outros e também durante o trajeto até o local em que iríamos realizar a conversa. Foi um tempo dedicado a nos olharmos com o estranhamento de quem já não mais se observa a partir da rotina proporcionada pela escola. Acolhíamos uns aos outros como quem revê entes queridos, aqueles com quem foram compartilhadas horas, humores, aprendizados, momentos de descoberta e frustração. Foi o tempo de olhar nos olhos sem a pressa de algum sinal sonoro de que a aula vai começar. Nos recepcionamos com a consciência de que éramos velhos conhecidos.

Ao chegar ao lugar escolhido, nos acomodamos. Percebi que os jovens já estavam com um certo nível de ansiedade, foi necessário introduzir o assunto. Por volta das quinze horas comecei a falar da proposta do encontro; eles estavam todos ansiosos por saber se conseguiriam participar de forma adequada da atividade, mas especialmente a aluna A. Imaginavam que eu faria perguntas sobre conteúdos trabalhados na disciplina e como há tempos já não participavam da rotina de “perguntas e respostas” às vezes proposta pela escola. Iniciei a apresentação da pesquisa mostrando a eles a tabela de mapeamento que construí para a pesquisa na busca pela localização dos estudantes que participaram do projeto. Expliquei a eles sobre meu programa de mestrado, me colocando também como uma estudante que precisava construir novas percepções, contei sobre a pesquisa que pretendia fazer, seus objetivos e desafios. Foi muito interessante ver os olhares de compreensão, surpresa e certo acréscimo de autoestima quando lhes apresentei a dimensão da escrita de uma dissertação.

V. sora quando tiver a tua qualificação cria um evento no face e nós vamos pra um lugar comemorar. (V. 18 anos, RC1, em 05/08/2017).

Tudo o que produzíssemos juntos estaria à disposição de quem desejasse saber e passaria a compor a história na forma de documento. Conjuntamente, lemos o termo de aceite de na participação da pesquisa pedindo para também nesse momento a autorização para gravar o encontro. Neste primeiro encontro não chegamos a levar nenhum objeto que auxiliasse a organizar a fala, logo, em alguns momentos as falas ficaram cruzadas e um tanto “atravessadas”. Como o Grupo I era pequeno, em alguns momentos a fala de um completava a fala de outro. Algumas leituras contribuíram para este processo de escuta, de forma a ampliar o olhar para entender que muitas coisas não esperadas, memórias pessoalmente importantes iriam compor aquele encontro. De acordo com Errante (2000, p,153):

Com cada memória íntima, pessoalmente importante, que os narradores me ofereciam, eles revelavam sua humanidade. Isso estabelecia ressonância com a minha própria humanidade. Eu parava de escutar o que eu podia extrair da narrativa e começava a ao ouvir a pessoa toda. Não há uma forma fácil para transformar isso em metodologia; não é uma atitude que você pode fingir, mas o resultado é que narradores sentem que eles têm um público respeitador e apreciador. Ao mesmo tempo minhas vulnerabilidades -minha inexperiência, minha juventude, minhas perguntas bobas - tudo revelava minha própria humanidade e desmistificava noções que os narradores podiam ter tido sobre meu poder e posição...

Com o Grupo II foi possível dizer que todas as participantes chegaram muito sorridentes e aparentemente felizes pela possibilidade de reencontro. Marcamos o (re)encontro, por sugestão do grupo em uma lancheria tradicional do bairro e frequentada por públicos muito diferentes, mas especialmente jovens. Perceber esta disposição me fez pensar no quanto de eventual existe nesta proposta de reencontro e rememoração coletiva entre alunos(as) e a professora. Algo tão simples e tão recheado de aprendizados mútuos me pareceu demasiadamente incomum, infelizmente.

O Grupo II foi realizado meses depois do grupo um, em 11 de outubro de 2017. Após a acolhida, o clima de descontração vai aumentando até que chegam as conversas sobre a vida pessoal, relacionamentos e amadurecimentos de todas. As meninas vão ficando mais descontraídas, a conversa flui e as risadas podem ser ouvidas pelo restaurante. Um segundo momento começa a ser espontaneamente construído e as alunas começam a relembrar momentos de atividades e tarefas realizadas durante as aulas na disciplina de história, assim como em outras. Iniciamos então o processo de conversa em grupo. Eis aí nosso quarto momento. Propus, em forma de teste, a utilização do objeto que nos auxiliasse a organizar a fala a partir de uma dinâmica. O objetivo é que todos possam se ouvir, para tanto o objeto

(que pode ser escolhido por quem propõe) passa por cada participante só podendo falar quem está com ele em mãos. Algumas culturas chamam de bastão da fala ou da palavra.¹⁷. Para este encontro levei “Anita”, uma boneca de pano com cabelos dourados. Na continuidade do texto são indicadas as reflexões que emergiram a partir da leitura das transcrições das falas nos grupos, em relação ao eixo do saber.

1.1 “A gente não conhece os espaços da cidade”

O eixo do saber engloba reflexões sobre os saberes construídos e identificados na análise das falas dos estudantes. Desdobra-se entre os saberes cotidianos, relacionados a circulação nos espaços da cidade, percepções sobre o patrimônio e demais aprendizados construídos relacionados ou não à escola. Também aqueles mais diretamente relacionados aos saberes históricos trabalhados pelos estudantes ao longo da vida escolar.

A citação inicial da aluna V, abre o Eixo do Saber e possibilita alguns questionamentos acerca de movimentos dos jovens na cidade, e de como o “não conhecer” algumas partes da cidade denotam um recorte desta aluna-sujeito, pois muitas são as motivações que contribuem para construir determinados percursos pelas ruas das cidades, quais sejam classe social, faixa etária, etc. Embora esse não seja o ponto a ser perseguido aqui, esse foi um questionamento que contribuiu para tentar dar conta de traçar uma relação entre as práticas desenvolvidas nesses encontros e o ensino do conteúdo de história, levando a pensar sobre quem são os sujeitos que se ocupam ou se apropriam da cidade e por que.

Na fala de uma da jovem *A gente não conhece os espaços da cidade*. (V, RC1. em 05/08/2017), pude perceber que sua relação com a cidade forma uma espécie de contraponto à perspectiva teórica que alguns autores trazem para a vida na cidade. A fala da jovem versa sobre uma espécie de saber sensível da cidade, constituído pela forma como a mesma interage com o espaço urbano em seu dia-dia o que reforça a ideia de Pesavento citada por Miranda e Pagés (2012, p. 59):

¹⁷ A utilização de um objeto para organizar a fala compõe uma prática exercida por muitos grupos em diferentes partes do mundo. Pode ser conhecido como bastão da fala, ou objeto da palavra, é selecionado de acordo com a preferência do entrevistador.

A cidade foi desde cedo, reduto de uma nova sensibilidade. Ser cidadão, portar um *ethos* urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, renovadas ao longo do tempo, de representar esta cidade, fosse pela palavra escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetada, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. As cidades reais, concretas visuais, tácteis, consumidas e usadas no dia a dia, corresponderam outras tantas cidades imaginárias, a mostrar que o urbano é bem a obra máxima do homem, obra esta que ele não cessa de reconstruir, pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas cidades, no pensamento e na ação ao longo dos séculos.

A circularidade dos jovens no que tange ao espaço urbano apareceu como algo que se manifesta com restrição em nossa conversa, vários estereótipos parecem rondar o imaginário social deles.

Nic1. Eu tinha medo de vir ao Centro, dizem que cortam o cabelo da gente...agora já me acostumei a vir". (Nic1, 18 anos, RC1, em 05/08/2017)

A violência aparece em algumas falas, mas também surge a percepção de que nada de interessante reside em alguns espaços da cidade, especialmente o bairro Centro de Porto Alegre/RS.

G. Eu nem sabia que tinha cinema aqui na verdade". (G, 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

Em contrapartida às primeiras impressões declaradas pelos jovens com relação ao espaço, foi possível conhecer o quanto a saída representou uma mudança positiva com relação às perspectivas iniciais sobre o espaço da Casa de Cultura Mário Quintana, se não ao todo, pois obviamente nenhuma ação, realizada uma única vez, poderia ter este alcance, ao menos em parte.

G. Gostei muito da sala (refere-se ao cinema), é bem mais confortável¹⁸ que o cinema do shopping. (G, 18 anos, RC1 em 05/08/2017)

¹⁸ A sala Norberto Lubisco: Sala de cinema com 53 lugares. Equipada com ar-condicionado central, som térreo e dois projetores Bauer-8 35mm, de fabricação alemã. Um dos mais atuantes fotógrafos do cinema gaúcho e um dos mais premiados no Festival de Gramado. Em homenagem ao fotógrafo, a Cinemateca inaugurou, em 1995, uma sala de cinema com seu nome. Disponível em: <http://www.ccmq.com.br/site/?page_id=24>.

V. E é bem exclusiva por que é pequena e a gente ficou perto. (V, 18 anos, RCI em 05/08/2017)

V. eu já tinha vindo, mas não tinha dado tanta volta quanto naquele dia. Fizemos coisas diferentes.... naquele dia que a gente veio. (V, 18 anos, RCI em 05/08/2017)

G... e lá em cima tem umas exposições, só que é um negócio que a gente não está acostumado a vir..., mas é legal a gente vem pra cá ficar olhando, são umas coisas que a gente nunca faz na vida'. (G, 17 anos, RCI em 05/08/2017)

Penso que muitas das dificuldades percebidas e enfrentadas por mim na apresentação de propostas aos estudantes possam ter origem nesse imaginário social urbano relacionado especialmente a alguns espaços da cidade. Talvez ampliar o espaço na disciplina de história para trabalhar alguns aspectos específicos sobre o processo de formação e organização das cidades como um todo possam ser realizados, talvez permita uma aproximação maior com o espaço urbano. Essa abertura de espaço teria por objetivo instigar os estudantes a perceber o mesmo como um possível objeto de estudo. Regra geral, as ponderações sobre o espaço urbano na escola são feitas pela disciplina de Geografia, de forma “descolada” do cerne das reflexões históricas, ou pela História a partir da relação direta com uma civilização, povo ou comunidade.

Por outro lado, apontar as constatações trazidas pelos próprios estudantes como elementos para um debate histórico pode contribuir com a construção de relações entre pobreza, miséria, depredação, e até mesmo a violência como algo relacionado a processos contemporâneos, tomadas de decisão por parte dos gestores públicos, por exemplo. A partir das suas próprias constatações, investigar as muitas camadas de processos históricos que compõe o espaço urbano na contemporaneidade. Propostas de ação, como por exemplo um exercício, mesmo que no formato clássico de “pergunta e resposta”, para que os estudantes possam responder: “como você se sente ao andar pela cidade?”, “o ambiente lhe é familiar?”, “quais os aspectos que lhe causam maior estranheza?”, “se fosse possível realizar uma analogia, sobre o que a cidade representa, qual seria ela?”, seriam uma possibilidade de abrir o debate para saber como estes jovens percebem a cidade. São as nossas percepções que vitalizam o espaço urbano propiciando ou não nossa interação com ele, tornando-o vivo ou não para que possamos usufruir. O relato da aluna G. ainda pode nos levar a pensar sobre

quais são as dimensões desconhecidas do lazer para os estudantes no que tange a sua relação com os saberes históricos em diferentes espaços de memória? Nas ações do projeto “Pelas ruas da cidade” busco estimular a caminhada até estes locais, considerando que o ato de se movimentar até lá, exercitando um outro olhar sobre a cidade pode contribuir para que os estudantes se sintam estimulados já enquanto se deslocam. Essa prática corresponde a uma busca pelo rompimento com o olhar frontal e restrito sobre a paisagem, aquele a que geralmente estamos condicionados pelos meios de transporte ou outras distrações tecnológicas por exemplo. Trata-se de um estímulo a um olhar panorâmico, quase como se mudássemos a opção no momento de fazer uma fotografia. Andar pelas ruas da cidade nos leva a quase que instintivamente acionar esta capacidade. Desta forma, buscamos chegar ao destino tendo feito do percurso a grande potência deste desvendar, dessa relação com a cidade não desconhecida e por vezes temida.

Uma das ideias do ato de andar é estimular a percepção de que a partir da crescente movimentação coletiva, sensações e percepções vão se encontrando, áreas de segurança são buscadas e desta forma o espaço urbano constrói processos de solidificação de fronteiras e barreiras a fim de delimitar áreas definindo-as como “exclusivas” de determinados grupos por exemplo. Hoje percebo que estes comentários por parte dos estudantes seriam oportunidades para abrir e ou ampliar outras frentes de contextualização e discussão especialmente antes das saídas. Talvez incluir antes da saída uma reflexão sobre os processos históricos que acabam por caracterizar alguns espaços urbanos e seus habitantes. Levando esta reflexão a um extremo, poderíamos talvez em algum outro momento chegar a trabalhar com o conceito de gueto a fim de compreendê-lo em profundidade. Este conceito poderia inclusive potencializar o debate sobre alguns conteúdos obrigatórios da disciplina de história a exemplo a segregação espacial ocorrida em alguns países, diferenciando-o e diminuindo a possibilidade de possíveis equívocos com outros conceitos que buscam também caracterizar formas segregacionistas de ocupação espacial, o gueto por exemplo. De acordo com Wacquant (2009, p.157) quatro elementos que constituem o gueto, isto é, o estigma, o limite, o confinamento espacial e o encapsulamento institucional”.

O conceito de *gueto*, em muitos momentos, é apresentado, divulgado ou referido de forma equivocada, distorcida e/ou positivada fato que pode “minimizar” a compreensão de seu impacto para a conjunto da sociedade, apresentando a condição de quem vive nesses espaços como algo festivo e agregador.

O reconhecimento de que o gueto é um produto e um instrumento de poder de um grupo permite-nos a apreciação de que na sua forma completa ele é uma instituição de duas faces, na medida em que serve a funções opostas para dois coletivos aos quais une uma relação assimétrica de dependência. Para a categoria dominante, sua função é circunscrever e controlar, o que se traduz no que Max Weber chamou de “cercamento excludente” da categoria dominada. Para esta última, no entanto, trata-se de um recurso integrador e protetor na medida em que livra seus membros de um contato constante com os dominantes e permite colaboração e formação de uma comunidade dentro da esfera restrita de relações criada. (Wacquant, 2009, p. 159).

Retomar a prática me fez perceber que talvez seja necessário criar oportunidades para que os estudantes possam dar maior vazão a este imaginário citadino antes de realizar as saídas. Na medida em que me debrucei sobre parte da produção de Sarlo (2014), conheci suas reflexões sobre a obra de Jorge Luíz Borges. Com estas reflexões percebi o potencial das metáforas e analogias para instigar o desvendar de sensações e percepções sobre a cidade. De acordo com a autora:

Na década de 1940, seu período clássico, Borges escreveu ficções que podem ser lidas como “teorias da cidade”, não referentes à cidade real, mas à cidade como ideia. Imagina espaços cuja organização obstaculiza ou impede seu conhecimento: geometrias anti-intuitivas e inconcebíveis, a não ser a partir de perspectivas não humanas ou de seres que perderam a humanidade (SARLO, 2014, p. 135).

Borges é um autor emblemático dentro do cenário literário latino americano, seus textos elencados por Sarlo a exemplo são: “A biblioteca de Babel”, “La casa de Asterión”, “Los dos reyes e los laberintos”, “Las puertas del ciclo”, “El imortal” e foram utilizados pela autora para localizar os exemplos que o autor traz e que permitem perceber a não conexão entre os seres humanos e o espaço urbano representado por Borges nas referidas obras. As metáforas elaboradas pelo autor partem de referências associativas da cidade como, por exemplo, o mundo e os labirintos como elementos, algo que segue “normas” de organização quase intransponíveis ou com dimensões inumanas, referindo-se à cidade como algo que não abarca o humano, possuindo outras dimensões. Estas reflexões contribuem com o pensar de futuras ações do projeto na medida em que podem auxiliar a construir estratégias de propostas pedagógicas onde os estudantes possam falar sobre as suas sensações ao percorrer o espaço urbano. Será que estão em sintonia com as ponderações de Borges sobre as construções de “modelo inumano” propostas pelas cidades?

Por ser um ponto turístico relativamente conhecido em Porto Alegre/RS para alguns, a Casa de Cultura Mário Quintana possuía alguma referência na memória e imaginário dos alunos(as), no entanto é possível perceber a partir da fala de alguns

A. para mim sempre o quarto dele me chamou muito a atenção, eu adoro ver estas coisas sabe? Tipo de como era...que tinha uma pessoa morando ali. (A 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

que os aspectos históricos e patrimoniais não haviam sido suficientemente explorados. Na medida em que fomos conversando durante o reencontro, os alunos(as) puderam retomar aquilo que havia sido construído sobre as referências patrimoniais Casa de Cultura. Nossa saída, somada às referências anteriores, permitiram que eles construíssem um panorama processual de utilização do espaço em seus diferentes ciclos e momentos de atividade.

V. mas esse hotel era vip. (V 18 anos, RC1 em 05/08/2017)

A. Mas esse hotel era rico então, era de gente rica. (A 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

V. mas depois ele mudou... (V 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

A partir das reflexões propostas, os estudantes puderam ser estimulados a utilizar um pouco de imaginação histórica para tentar visualizar a proposta inicial do atual espaço. Pudemos conversar, ainda na primeira visita, sobre o quão imponente e impactante foi a construção de um edifício nos moldes do Hotel Majestic, passarelas suspensas e vazadas podiam garantir a visibilidade do entorno do hotel ao mesmo tempo em que garantia a visibilidade do próprio hóspede pelos demais transeuntes que não compunham aquele grupo. Trata-se de ver e ser visto. Interessante perceber como o exercício histórico permitiu que os estudantes pudessem inclusive se perceberem na estrutura social sabendo em que momento da história do prédio eles poderiam estar inseridos, considerando o ciclo de fundação, auge, declínio e ressignificação pelo qual passou o espaço do atual centro cultural. Uma estudante (A) pondera que o hotel era de gente rica, a outra (R) reitera, mas depois mudou. Eu aproveito a deixa e comento que o próprio nome propunha uma dimensão para o espaço “Majestic”.

T. era o Hotel Majestic. (T 35 anos, RC1 em 05/08/2017)

A aluna R rapidamente faz uma análise social, se observa na estrutura econômica (classes sociais) e identifica em que momento de toda a trajetória deste prédio histórico ela (em uma situação hipotética) poderia ter participado do espaço.

R. nesta hora (quando ele ficou pobre – indiretamente falando, adendo meu) é que eu viria para o hotel. (A 18 anos, RC1 em 05/08/2017)

Foi possível perceber também a partir de suas falas, que existia um recorte de investigação sobre o espaço, quando os jovens de referem a outras visitas feitas ao espaço em momentos distintos de sua trajetória escolar. Por ter sido um espaço de residência de um dos ícones da poesia gaúcha, a Casa de Cultura como um todo pareceu ter sido explorada majoritariamente dentro do aspecto “residência do poeta”. Ao menos são as informações que parecem residir de forma mais emblemática na memória dos estudantes.

A. por que a gente imaginava como um ponto turístico não como uma lugar que dá pra ficar assim... ir ao cinema e tal, uma coisa mais pro lazer. (A, 17 anos, RC –entrevista em 05/08/2017)

Abordagens como esta da jovem A me remetem as discussões sobre os usos do patrimônio, talvez, de forma muito sutil o que a jovem esteja trazendo esteja relacionado à forma como os espaços tombados tendem, na leitura dos estudantes, a ser lugares em que se vai para contemplar, e não para interagir, usufruir. Os museus históricos e demais espaços de memória possuem esta tendência. Considerando que eles percebem a Casa de Cultura como a antiga residência do poeta, torna-se natural que não dimensionem também como local de lazer.

R. ter vindo na Casa de Cultura, ou para qualquer outro passeio, parece que a memória que a gente tira daqui é diferente pq na sala de aula parece que é tudo sempre igual. (R. 18 anos, RC1 em 05/08/2017)

As palavras de R. me conectaram automaticamente as propostas de “abordagem educacional” proposta por Duarte Junior (2001, p.13):

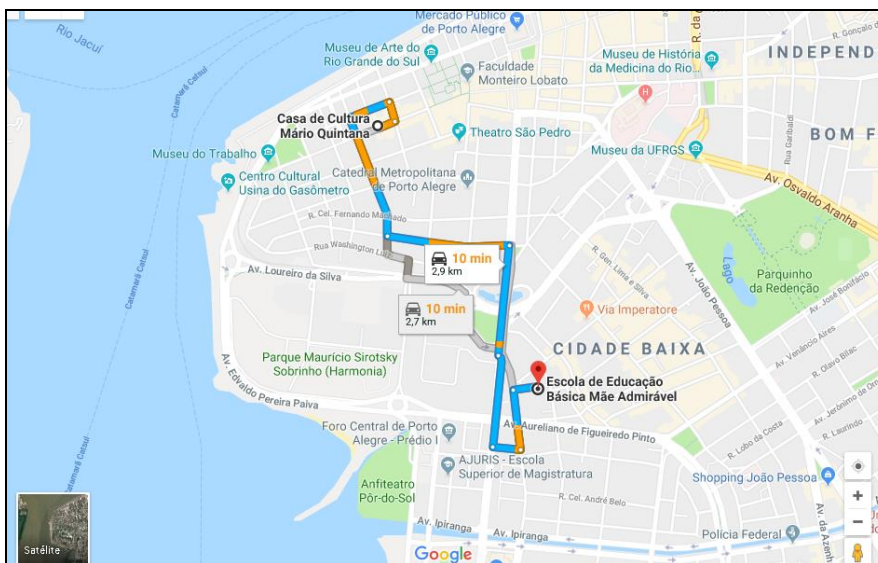
Aqui não se insistirá, pois na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – aistheis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de se sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.

Os estudantes nos apresentam suas sensações, declaram sobre o quanto as propostas educativas baseadas no sensível fazem a diferença em seu processo de aprendizagem. No entanto, mesmo frente a depoimentos que atestam sensibilidades a serem exploradas, constam também as dificuldades referentes a alguns aspectos da proposta do projeto “Pelas ruas da cidade”. Percebi que em doses maiores, caminhadas por caminhos mais distantes, ainda seria alvo de resistência. Durante a roda de conversa, compartilhei com eles minha intenção inicial para a visita à Casa de Cultura, ter vindo a pé desde a escola até o local (uma distância de dois quilômetros e meio) que eu pretendia realizar com diversas paradas traçando um percurso patrimonializado.

T. Eu queria ter vindo a pé mas as irmãs não deixaram. (T. 35 anos, RC1 em 05/08/2017)

V. mas aí tu queria me matar né sora...ter vindo a pé (Vitória não pratica exercícios físicos) (V. 18 anos, RC1 em 05/08/2017)

Figura 24 - Mapa contendo distância entre a Escola Mãe Admirável e a Casa de Cultura Mário Quintana



Fonte: Google Maps (2015).

V. muito obrigada irmãos vocês me salvaram (todos riem). (V. 18 anos, RC1 em 05/08/2017)

T. eu gostaria de ter vindo pela Borges, pelo viaduto, falando da Borges e tal... (T. 35 anos, RC1 em 05/08/2017)

A. a mas a gente vê pela janela (todos riem). (A. 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

Geralmente é assim, os primeiros movimentos causados pelo convite, andar “Pelas ruas da cidade”, causa estranheza e desconfiança por parte dos estudantes e corpo diretivo da escola. Propor uma caminhada significa, para mim, dentro inclusive de uma perspectiva histórica da humanidade, retomar a utilização primordial do primeiro meio de locomoção humano, aquele que garantiu as mais remotas ocupações pelo planeta e que ainda hoje corresponde à teoria de povoamento mais aceita, os passos, as pernas, o andar. Se trata, em alguma medida de readquirir/retomar a capacidade de sentir, de perceber o meio no qual estamos inseridos usando a capacidade de locomoção do próprio corpo.

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto,

corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar à atenção de quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JUNIOR, 2001, p.12).

Se propor a andar em um tempo em que os transportes ganham os mais diferentes formatos, em que a rua é percebida sempre por alguma janela é quase propor uma “contravenção”. As perguntas surgem de imediato: “É longe?”, “Teremos que caminhar muito?”, “Não há nada de interessante aqui perto...”, “Professora, eu canso de caminhar!” Sempre que ouvia esta expressão (mais de uma vez) lembrava de uma definição de Millôr Fernandes que define caminhar como “aquilo que você faz quando desce do automóvel e vai até o elevador” (Duarte Junior, 2001, p.81). Dizem “no centro roubam os cabelos das pessoas... eu tenho medo...”¹⁹ continuavam eles a explicar os medos. Esta é a primeira grande barreira que precisa ser enfrentada quando se propõe andar pela cidade. Seduzi-los, tentar instigar a estar na rua, a viver a rua, foi sempre um movimento complicado e delicado, especialmente por ser necessário ter um forte vínculo de confiança com os estudantes, já que as combinações para estar na rua extrapolam os limites das proposições que são realizadas para que se acompanhe uma aula de história entre quatro paredes. Trata-se de pensar que:

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade (DUARTE JUNIOR, 2001, p.14).

Todos os nossos sentidos precisam estar presentes quando estamos na rua. Habitá-la não significa conhecê-la ou mesmo reconhecê-la. É preciso compreender a relevância de perceber os movimentos da cidade dentro de uma perspectiva ampla. A rua tem cheiros, tem sons, é palco de diferentes manifestações, desde aquelas mais transeuntes até as que buscam mobilizar, cativar, encantar e até mesmo angariar recursos. Significa acessar também as potencialidades individuais de imaginário urbano. Mas qual o papel do professor em tudo isso? Considerando também o professor no entendimento de ser ele o adulto de referência, nada que restringe sua obrigação para com o estímulo das futuras gerações, “los adultos somos los responsables de educar a las generaciones nuevas, de enseñar a ver, mirar, sentir y

¹⁹ Se referem ao bairro Centro, em Porto Alegre. A existência das narrativas de violência tende a afastar as pessoas deste bairro.

pensar, de tener experiencias em los paseos por la ciudad propia". (ALDEROQUE, 2012, p.103).

Caminhar pela cidade significa também criar oportunidade para pensar e perceber o que não está posto nos lugares subalternos da cidade. Todos os elementos que compõem o território comunicam algo. A cada saída a ideia é que nossos olhares estejam atentos as todas as informações presentes, não só ao patrimônio consagrado, mesmo que às vezes ele corresponda ao chamamento, a “capa do convite”. Trata-se de pensar em um método de interpretação da história, de acordo com KOEHLER (2015, p.10):

[...] proposta de um método interpretativo centrado nos resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”. Este paradigma indiciário ou semiótico busca, pois, extrair informações sobre o passado enfocando aspectos raramente abordados pela historiografia tradicional: a vida das pessoas comuns, os gestos do cotidiano, a expressão artística e literária, ou seja, as vivências mais próximas à subjetividade.

Por outro lado, é preciso manter a percepção dos jogos de poder que fazem da cidade um grande palco de representações a céu aberto. A cidade se constitui como uma possibilidade de observação dos procedimentos de monumentalização próprios das operações de memória. Se por um lado há aquilo que é preservado pelas escolhas quanto ao lembrar e guardar, por outro há o que é descartado pelas escolhas de esquecimento e, ainda, o que envolve os movimentos e tensões próprios das disputas de Memória. (MIRANDA, 2013, p.68). Instigar que as saídas “Pelas ruas da cidade” possam ser o lugar de percepção destas contradições é tarefa especial do historiador, do professor de história que é também um pesquisador, que busca conhecer para além das paredes e muros da escola:

Por outro lado, interrogar um monumento representa também produzir reflexões sobre seus significados e usos sociais: qual seu entorno? Como e por quem é usado? Como seus significados são reatualizados? Que outros significados podem engendrar, além daqueles que são derivados das memórias públicas, socialmente compartilhadas? (MIRANDA, 2013, p.75).

Raros são os momentos em que temos a oportunidade de ouvir os estudantes sobre seus processos de aprendizagem. Sobre como perceberam e/ou sentiram as interrogações que foram realizadas sobre o patrimônio. De que forma elas foram construídas para eles por aqueles que os estavam guiando no momento. Essas declarações me fizeram perceber a relevância de escutar os estudantes sobre este aspecto (aulas na rua) antes mesmo da saída, questionando não apenas sobre se aceitam ou não, mas se acreditam, a partir do conhecimento que possuem a respeito de si, se consideram

potente este tipo de iniciativa para o seu processo de aprendizagem. E também depois da saída, não logo em seguida, mas depois de um tempo considerável, buscando saber de que forma observam o que foi solicitado pelo professor e posteriormente produzido.

F,...semana passada eu lembrei, sim, semana passada mesmo eu lembrei, quando saiu aquele projeto de lei municipal que revogava o nome da avenida da legalidade, imediatamente eu lembrei das nossas conversas de sala de aula...e acho que foi o que mais me marcou assim... foi aquele trabalho do nome das ruas, aí toda vez que eu passo pelo nome da rua assim, de uma pessoa que não era assim, na minha opinião não era, não seria na minha opinião ideológica uma boa influência digamos assim eu lembro dos nossos trabalhos do ensino médio também, acho que esse foi o trabalho que mais me marcou assim, do nome das ruas porque era uma coisa que eu nunca tinha parado pra pensar até então e daí a partir das aulas que eu tive contigo no Ensino Médio eu comecei a despertar pra isso. (F, 20 anos, RC2 em 11/10/2017)

Nat. Esse trabalho também que a F falou das ruas da cidade, eu também achei interessante, mas assim, eu me prendia mais aos nomes das escolas, por que tem muitas escolas que levam o nome de pessoas que não são boas, e aí me chamava muita atenção porque bah, sei lá, as pessoas estudavam em escolas que tinham nomes de ditador sabe... umas coisas eu acho um tanto absurdas e até hoje ninguém faz nada para mudar. (Natália, RC 2 – entrevista realizada em 11/10/2017)

Th. Eu também me lembro muito desse trabalho das ruas, comecei a pensar nisso, por que ainda tem placas com ditadores, por que a gente não tira esse tipo de placa e aí comecei pensar q agente ainda é conservador, por que ainda é importante manter. (Thaís, RC 2 – entrevista realizada em 11/10/2017)

A. Tu lembra bem mais as coisas, por que na aula tu ganha biologia, história e é tudo junto, tu lembra obviamente mas não é aquela coisa”. (Antonia, 17 anos, RC entrevista em 05/08/2017)

O bloco anterior reúne um conjunto de falas, elas contribuem com o processo de percepção sobre os desdobramentos de uma prática de ensino. Geralmente é possível acessar estas reverberações que as práticas causam ou possibilitam ao professor, mas saber a partir da fala de um estudante as formas de ampliação que a prática tomou é algo

muito potente. Quando um estudante diz, “tu propôs a troca do nome das ruas, mas minha preocupação estava mais no nome das escolas” por exemplo, ele está me apresentando uma outra possibilidade de ação. Uma possibilidade de continuidade e aprofundamento. Infelizmente, a dinâmica escolar abre pouco espaço para que se possa ter estes diálogos com os jovens durante o processo. A quantidade de conteúdos e sua relação com a baixa carga horária (se compara a disciplina como o português e a matemática) culminam com uma densidade muito alta para o trabalho na disciplina de história.

O mestrado profissional me trouxe esta possibilidade, no entanto, não a propõe de forma direta. A maior parte do grupo de pós-graduandos em que estou inserida, buscou criar uma “nova” prática de ensino, avaliando-a após a aplicação. Obviamente toda a ação pedagógica carrega em si uma biografia de quem a propõe, de quem a define, no entanto, a possibilidade de retorno exclusivo a algo que já havia sido feito pode garantir um respirar mais profundo e amplo pois toda a energia que “poderia” ter sido investida em criar algo novo foi dedicada a ouvir aqueles para quem tudo foi pensado, os estudantes.

Conversar com os estudantes sobre as saídas que havíamos feito permitiu também eles trouxessem para o encontro memórias de ações sobre outros trabalhos que havíamos feito em conjunto. A surpresa não reside especificamente na memória resgatada, a sala temática de história que havíamos organizado, mas assim nos elementos identificados como conectores que associam uma prática à outra. Em uma de suas falas a aluna R. comenta com o acesso aos aspectos tanto da sala temática de história quanto da saída a casa de Cultura Mário Quintana possuíam potencial para contribuir com os processos de aprendizagem. Quando a estudante diz

R. ...a memória fotográfica do conteúdo que eu tive aqui eu vou lembrar bem mais por que eu vou lembrar daqui entendeu, é tipo aula nas salas diferentes por que tu lembra da sala (refere-se nas aulas que aconteciam na sala temática de história).(R, 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

Um dos projetos que desenvolvi na Escola Mãe Admirável corresponde a uma sala temática de história. Neste espaço aloquei todos os recursos didáticos utilizados pelas irmãs

quando da fundação e primeiros anos da escola (fotos ao fim do capítulo). Equipamentos como discos de vinil para aulas de inglês, telefones fixos com sistema redondo para discagem, retroprojetor, mimeógrafo por exemplo. No mínimo, uma vez por semana, desenvolvíamos nossas aulas neste espaço e conforme os estudantes iam encontrando elementos em suas casas que acreditam poder compor o espaço, iam trazendo. Ao final, tínhamos neste espaço moedas antigas, notas antigas, celulares dos primeiros modelos, máquinas fotográficas antigas. Um espaço montado por nós para potencializar nosso aprendizado.

As ponderações podem nos levar a perceber o quanto é possível explorar a temática do patrimônio conceituando, mesmo que minimamente em uma proposta inicial, as estruturas lógicas sobre as quais são organizadas algumas referências e/ou exposições, até mesmo para caracterizar as ações de patrimonialização (sala temática de história por exemplo) de acordo com Canclini (1994, p.103)

Preservar um centro cerimonial ou móveis antigos são tarefas indiferentes às preocupações práticas; seu único sentido é salvaguardar essências, modelos estéticos e simbólicos cuja conservação inalterada servirá precisamente para testemunhar que a substância desse passado glorioso transcende as mudanças sociais.

Descobrir novos argumentos para apresentar nas trocas junto aos estudantes tem sido uma das mais deliciosas descobertas destes caminhos de revisita. Hoje, ao ler alguns comentários, como o da aluna A. que segue, novas possibilidades me assaltam.

A. para mim sempre o quarto dele me chamou muito a atenção, eu adoro ver estas coisas sabe? Tipo de como era...que tinha uma pessoa morando ali. (A 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

Por outro lado, a revisita à prática permitiu que eu também pudesse compartilhar com os jovens as minhas impressões sobre o que senti por parte deles quando solicitei a atividade. Mesmo percebendo que os estudantes de forma geral tinham boas memórias da atividade considerei relevante comentar com eles sobre a impressão que tive, especialmente com o Grupo II, quando solicitei que eles realizassem a atividade que propunha a alteração dos nomes das placas de rua do bairro Cidade Baixa.

T. ...mas o que foi ruim da atividade, lembro q vcs ã gostaram. (Taís professora RC 2 – realizada em 11/10/2017)

Nat. o ruim foi tirar foto por que todo mundo ficava olhando. Posso ser sincera? No início achei bem chato, por que eu odeio história e odeio fazer essas coisas, fiquei com vergonha também por que a Nicole (dupla na atividade) ficava fazendo umas caras quando era lá pra tirar a foto. Na verdade o que achei ruim era ter que tirar a foto, pq eu sou baixinha e tinha q tirar de baixo pra cima, mas o resto eu achei legal. A nossa foi sobre o Sarmento Leite e eu não sabia quem ele era, fui saber quando fiz a atividade, e aí fiquei pensando...tantas pessoas boas no mundo que não tem nada de homenagem. (Natália, estudante, RC 2 – realizada em 11/10/2017)

Th também não gostei do trabalho quando me deram pra fazer. (Thais, estudante RC 2, em 11/10/2017)

Na. Ninguém gostou. (Natália, estudante, RC 2 – realizada em 11/10/2017)

Ni. Eu Lembro das caras de todos, ai que saco, vou ter que tirar foto na rua, pensei o que as pessoas vão achar de mim, eu achei chato tirar uma foto com a placa, uma selfie principalmente, mas depois...na hora eu também não sabia que cara fazer. Mas depois quando eu comecei a pesquisar a ver, eu vi que tem muitas pessoas que não deveriam estar nas placas. E aí eu achei legal por que eu comecei a reparar muito nas ruas e nos nomes e nas placas, e é isso eu não lembro de quem eu fiz na época. (Nic, estudante RC 2, em 11/10/2017)

Com a possibilidade de escuta dos estudantes, me deparei com algumas questões que para mim eram “detalhes” irrelevantes, mas que para eles significam motivo suficiente para não realizar a atividade. Nesta turma, conforme referido no capítulo que descreve o projeto, a proposta de alteração do nome das ruas teve baixa adesão. Não fosse a possibilidade de retorno/revisita a prática a partir de um exercício de construção de dissertação, todas estas questões apresentadas pelos jovens não poderiam ser observadas com mais atenção por mim, permaneceriam, provável e hipoteticamente apenas como uma sensação.

V. Pq assim a gente ta com nossos amigos, a gente fala de outras coisas, a gente tem mais liberdade... (V, 18 anos, RC1 em 05/08/2017)

Conforme já anunciado no eixo da socialização, foram agrupadas as falas relacionadas aos aspectos das vivências e experiências obtidas e construídas em conjunto entre os

participantes (estudantes e professora) ao longo das atividades, tanto na primeira etapa do projeto quanto no reencontro. Este eixo corresponde ao que pode ser compartilhado em termos de vivência no trajeto percorrido; ao fato de estarmos juntos em meio a um espaço público fora dos condicionantes de uma sala de aula.

Para tanto, perguntei aos jovens o que poderiam comentar sobre o fato de estarmos juntos em uma dinâmica um tanto quanto diferente do que fazíamos em sala de aula e também sobre o que acharam desta proposta,

É que é diferente, sair da sala de aula, vir para um outro espaço, pra aprender, ver um filme sobre outra cultura, uma outra dinâmica... (Vitória, 18 anos, RC em 05/08/2017)

A primeira memória que surgiu do grupo estava relacionada ao filme que assistimos juntos na ocasião “Numa escola de Havana” (de título original em espanhol *Conducta*). Na ocasião, a sala de cinema que comporta um público bem menor do que as salas de cinema do shopping, cinquenta e três pessoas, conforme já mencionado, foi reservada por mim especialmente para nós. Isso porque, conforme já descrito no projeto, para além de conversar sobre o patrimônio casa de Cultura como um todo, optamos também por criar uma estratégia que nos permitisse na mesma saída usufruir do espaço assistindo a um filme (que neste espaço também não estaria em diálogo com os filmes exibidos nas salas com viés mais comercial).

V. tipo tem todo este espaço e as vezes as pessoas não sabem que podem usufruir e que ao invés de ir para um shopping no final de semana podem vir para cá. (V. RC1, em 05/08/2017)

A. e os filmes que passam aqui não são de fácil acesso, os filmes que passam aqui são difíceis de achar na internet no Netflix. (A RC1 em 05/08/2017)

R. agora que a gente estava subindo eu estava vendo os cartazes não estão em lugar nenhum (refere-se a outros cinemas). (R RC1 em 05/08/2017)

A. eu nem sabia que tinha cinema aqui na verdade. (A RC1 em 05/08/2017)

Nic1. e o cinema é tri bom aqui. (Nic1 RC1 em 05/08/2017)

V. Acho que tu nos trouxe este espaço como uma outra opção, por que a gente tá acostumado a ir a shopping, Redenção (parque que há na cidade)... enfim... (V RC1 em 05/08/2017)

Para além do filme, o que mais chamou a atenção dos estudantes está diretamente relacionado à compreensão de patrimônio que parece estar de certa forma cristalizada na percepção das pessoas em geral, o imaginário de que tudo o que é tombado tende a ser velho,

T. mas isso é bem aquela ideia de quando eu vim com vocês...lembra que eu disse, gente tem cinema.. por que tiveram épocas que o espaço aqui quase fechou, mesmo o cinema sendo aquilo que é, as pessoas na vem por que os filmes eu passam aqui não são os filmes que passam no shopping, eu ficava muito angustiada sabendo que tinham coisas boas e que as pessoas vinham passavam na frente e não entravam. A minha ideia além da discussão, além da coisa de revitalização era que vocês vissem que trouxessem alguém depois, por que se não tiver público veja...e gente eu venho aqui as vezes e tem cinco pessoas no cinema. (T. 35 anos RCI, em 05/08/2017)

Por estar a sala de cinema dentro de um prédio que foi tombado e que foi construído há mais de oitenta anos, imaginavam a sala de cinema com cadeiras de madeira e um projetor, bem diferente da estrutura de salas de cinema que tendem a existir nos espaços dos shoppings. Em algumas falas, os estudantes apontam até considerar o espaço como um lugar bonito, mas não como referência cultural.

G. sim pela beleza, não chamava tanto pra mim a questão mais cultural assim. (T. 35 anos RCI, em 05/08/2017)

A revisita à Casa de Cultura e este momento de troca com os estudantes me permitiu perceber que nesse momento caberia, no caso de uma ação futura do projeto “Pelas ruas da cidade”, uma discussão ou introdução sobre a questão dos usos do patrimônio já que toda a estrutura da casa corresponde a um espaço tombado e reconhecido como ponto turístico, no entanto, a impressão que fica é de que o lugar ficou registrado para os jovens, ao menos até o momento da visita, “apenas” como um local que serviu de residência para um poeta famoso. Canclini (1994) quando aborda as questões dos usos do patrimônio e a manifestação desses usos a partir das políticas de preservação do patrimônio argumenta que,

Não se logrará uma política efetiva de preservação e desenvolvimento do patrimônio caso este não seja avaliado adequadamente pelo público dos museus e sítios arqueológicos, pelos habitantes dos centros históricos e receptores de programas educativos e de difusão. Para cumprir estes objetivos, não basta multiplicar as pesquisas patrimoniais, os museus e a divulgação: é necessário conhecer e entender os parâmetros de percepção e compreensão em que se baseia a recepção dos destinatários (CANCLINI, 1994, p. 106).

O autor nos ajuda a pensar sobre a necessária escuta daqueles que usufruem do patrimônio, apresenta esta ponderação inclusive sobre a perspectiva da formulação das políticas de patrimônio. Até que ponto conseguimos estabelecer diálogo com o que está ao nosso dispor, ao menos no âmbito municipal. Até que ponto conseguimos dissecar, conhecer e reconhecer o que está a nossa volta.

Nic.eu só sabia que era um hotel. (Nic1. 18 anos RC1, em 05/08/2017)

G. o que me chamou atenção é de ser um prédio aberto ao público, é um museu mas um tipo de museu mais aberto, mais para a sociedade, para as pessoas. (G, 18 anos, RC em 05/08/2017)

V. é um outro tipo de passeio que as pessoas podem fazer, além das atividades, do teatro, do cinema, da pra vir, ficar no jardim²⁰... (V, 18 anos, RC em 05/08/2017)

F. tem o cafezinho. (faz referência a um café que existe na cobertura do prédio). (F, 18 anos, RC em 05/08/2017)

²⁰O Jardim, além da visitação, é também utilizado para apresentações culturais. Fica aberto para visitação sábados, domingos e feriados. Em pleno centro da cidade de Porto Alegre/RS, na Casa de Cultura Mario Quintana, o Jardim Lutzenberger apresenta uma diversidade de coleções e ambientes botânicos, representativos de banhados, desertos, pradarias e ambientes tropicais, demonstrando que mesmo áreas essencialmente urbanas podem e devem abrigar ampla gama de espécies. O ambientalista gaúcho Lutzenberger, amante e grande defensor das paisagens naturais, via na jardinagem uma ferramenta singular de estímulo à sensibilidade individual para preservação ambiental. Em uma proposta que integra ambiente, arte e cultura, homenageia-se Lutzenberger e contribuiu-se para a formação de uma cultura mais consciente e responsável pela grande diversidade que dá Vida à nossa Terra. Reunir José Lutzenberger e Mario Quintana no mesmo espaço é destacar a poesia inerente à natureza e fortalecer o papel da natureza na poesia. Passear por um jardim é nutrir a alma e conduzi-la pela fantasia do mundo real em sua miríade de cores, texturas, aromas, formas e demais estímulos. Não há natureza sem poesia e, como bem nos ilustra o poeta Mario Quintana, não há poesia sem natureza. Texto de Edgar Salla, biólogo e paisagista que mantém os jardins da Casa. Disponível em: <<http://www.fgaia.org.br/>>.

V. tem tmb umas apresentações de dança, eles fazem coisa de dança aqui nos finais de semana, então ao invés de ir para um parque tu pode ficar aqui, é um mesmo espaço de lazer. (V, 18 anos, RC em 05/08/2017)

Desta forma é possível considerar que o processo de escuta do público geral dos espaços de preservação da memória tem uma potência para adequar ou considerar o que se pretende acionar com o patrimônio disponibilizado nestes espaços.

1.2 Sobre o que não era esperado

Durante a conversa com os jovens percebi também que muitos dos elementos que emergiram durante as rodas de conversa não estavam relacionados ao desenvolvimento das minhas aulas fora da sala de aula, mas sim ao que fizemos também fora do projeto “Pelas ruas da cidade.” Depois que iniciamos a roda de conversa foi como se tivéssemos aberto um canal de recordações dos mais variados tipos. Optei por não excluir estas reflexões, logo este bloco está dedicado às memórias relacionadas ao desenvolvimento das aulas que ocorriam dentro da escola. Creio que estas memórias refletem a relação que tínhamos e que de certa forma, revendo agora, creio que tenha sido também o que nos permitiu avançar em confiança para desenvolver as saídas que nunca tiveram um caráter obrigatório e que só se realizavam após um consenso entre o grupo. Considerei este como um espaço dedicado especialmente aos jovens e a tudo que eles trouxeram para a roda de conversa. Vi aqui um lugar para as memórias surpresa, lugar para questões que estavam armazenadas e que não surgiram a partir do meu estímulo, mas sim a partir de uma possibilidade de diálogo.

V. por que se não a gente associa que ah isso aqui é só conteúdo de não sei o que pra tal prova, ai assim a gente pensa de uma outra maneira, por que assim a gente ta com nossos amigos, a gente fala de outras coisas, a gente tem mais liberdade, até para falar contigo pq a gente te vê mais como amiga assim. É que é diferente, sair da sala de aula, vir para um outro espaço, pra aprender, ver um filme sobre outra cultura, uma outra dinâmica.. (Vitória, estudante RC, entrevistada em 05/08/2017)

A. teve também aquela vez que tu nos deu um trabalho em que tínhamos que tirar fotos com os caras lá”. (Antônia, 17 anos, entrevistada em 05/08/2017)

Na ocasião solicitei que eles fossem até a biblioteca pública do município e observassem a linha de tempo construída com bustos que fica na fachada do prédio. Lá deveriam ver qual dos pensadores, retratados como ícones de cada período histórico, estava representando a modernidade. Esta foi uma memória de atividade que os estudantes trouxeram, nem sequer havíamos comentado sobre ela. Atividade/tarefa pedia o seguinte: “faça uma foto em que apareça um pensador que represente o Iluminismo, todos os membros do grupo devem aparecer na imagem.” Esta atividade foi solicitada à turma durante o segundo ano do ensino médio, o conteúdo estudado era Iluminismo. O que descobri com os estudantes nesse momento é que, além do que acreditava que a atividade iria proporcionar em termos de possibilidade de aprendizagem, os jovens acabaram por ficarem mais motivados a investigar a cidade. Pensar no que se pretende com este grupo significou pensar também na relação estabelecida entre as partes, em interesses mútuos, de acordo com Portelli (2010, p.133):

...(entrevistados), não são objetos da investigação, mas sujeitos de um projeto compartilhado, de um diálogo entre entrevistado e entrevistador. Um diálogo em que papéis se modificam, se mudam, em que nem sempre é o historiador quem faz as perguntas, há perguntas colocadas pelo entrevistado. Há duas agendas que se encontram: a agenda do historiador, que tem perguntas, algumas coisas que queremos saber, e a agenda do entrevistado, que aproveita a presença do historiador para contar às histórias que quer contar, as quais não são necessariamente as histórias que buscamos. E talvez, amiúde, são mais interessantes do que as histórias que buscamos.

A ideia desta atividade surgiu quando busquei instigá-los a perceber que a cidade comportava inúmeras referências ao conteúdo histórico estudado. Foi então que lembrei de um prédio que vi no centro da cidade. Trata-se do prédio da biblioteca pública do estado do Rio Grande do Sul,²¹ o mesmo inclusive se encontrava fechado por motivos de reforma. No entanto, sua fachada possuía elementos que poderiam motivar os estudos e atividades que iriam ser realizadas a partir do conteúdo trabalhado.

²¹O edifício atual, na esquina da Rua Riachuelo com Rua General Câmara, começou a ser erguido em 7 de fevereiro de 1912, com projeto de Affonso Hebert. As esculturas de mármore e bronze foram realizadas por Alfred Adloff, Eduardo de Sá e Giuseppe Gaudenzi. Sua fachada, em estilo eclético, mostra uma das mais completas ilustrações do Calendário Positivista, com bustos de seus mais insígnos vultos tutelares, constituindo um dos três únicos monumentos deste tipo no mundo.

Figura 25 - Biblioteca Pública do Rio Grande do Sul



Fonte: Governo do Estado www.bibliotecapublica.rs.gov.br - ANO 2017

Ao observar a linha do tempo proposta e ver os personagens escolhidos selecionados para cada referência a cada período, percebi que o exercício de reflexão, feito por mim, seria um bom exercício para os estudantes também. É preciso considerar, no entanto que, entre a minha ideia e a disponibilidade dos estudantes, existe um significativo descompasso que precisa ser ajustado a partir de muita argumentação. A explicação da atividade e as demandas que ela traria geraram um considerável alvoroço na turma. Questionamentos e ponderações como por exemplo: “Não vou levar meu celular ou máquina fotográfica para o centro da cidade”. “vão achar que eu sou doida(o) tirando fotos com prédios no centro (referem-se ao bairro). Após muito debate e o argumento de que poderia ser uma experiência interessante, considero que esta atividade foi uma das que desenvolvi que contribuíram com a proposta do projeto “Pelas ruas da cidade”. Não cheguei a apresentar sua proposta no capítulo em que apresento o projeto pois ela foi orientada por mim, mas realizada pelos estudantes, não foi uma saída em que tenhamos estado todos juntos.

Figura 26 - Estudantes da turma do primeiro ano na foto escolhida para ser entregue a professora em atendimento a atividade solicitada



Fonte: Foto da estudante G. 2015.

Os jovens comentaram ainda sobre os aspectos que lembravam ter tomado conhecimento naquele dia de visita a casa de Cultura Mário Quintana.

A. Naquele dia como já estávamos pelo centro acabamos vindo para cá também. (A, 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

Muitas coisas foram mobilizadas em mim quando percebi que os jovens possuíam uma memória viva sobre a atividade proposta, no entanto, o que mais me chamou a atenção foi perceber que ao propor que eles percorressem um caminho, que fossem até um bairro/lugar com o qual não demonstravam ter afinidade, pude contribuir com que eles sentissem motivação para investigar e/ou conhecer outros lugares. De certa forma é possível pensar que o maior ganho desta atividade foi o seu processo, o meio, e não o fim, ainda que este também tenha sido divertido para eles.

Houve ainda depoimentos e memórias sobre a saída que realizamos ao monumento dos Açorianos. Os jovens falaram sobre seu imaginário sobre o monumento principal.

R quando eu era pequena achava que era um bicho. (R, 18 anos, RC1 em 05/08/2017)

Nic eu achava que era um dinossauro. (A, 17 anos, RC1 em 05/08/2017)

Para além das referências de imaginário sobre o monumento, os estudantes lembraram também da atividade solicitada após a visita, e também dos resultados encontrados, foi muito gratificante perceber que boa parte do que havíamos trabalhado constava na memória deles. Na ocasião, pedi que eles imaginassem que seria possível escolher uma população (da sociedade contemporânea) para ocupar um novo território descoberto almejando que esse se tornasse um bom lugar para se morar

A. eu lembro de um negócio q a gente fez, que tinha que escolher um país (A, RC1 17 anos em 05/08/2017)

R. sora tu mandou assim oh, se vocês tivessem que povoar um país, sendo a gente uma metrópole, de que país eu levaria as pessoas para lá? (R, RC1 18 anos em 05/08/2017)

R todo mundo escolheu o Japão por que era época da copa e tal, Estados Unidos não por que todo mundo sabe que eles [...], daí eu tava cheia da razão por que escolhi o Japão ai a sora perguntou ta mas por que ninguém escolheu o Brasil? E dai eu me senti uma merda ali...foi ali que pegou. Daí eu falei ah eu não sabia que podia...daí a gente falou do não sei o que de vira lata, de estereótipo. (R, RC1 18 anos em 05/08/2017)

F. acho q eu escolhi a Noruega. (F, RC1 18 anos em 05/08/2017)

T eu não lembrava disto que eu tinha feito. (T, RC1 35 anos em 05/08/2017)

V. não lembro mas eu acho que ninguém tinha escolhido um povo africano também ... (V, RC1 17 anos em 05/08/2017)

Aleatoriamente as memórias foram surgindo, coisas que eu não imaginei que estivessem guardadas:

R lembro que no primeiro dia tu estava com um cabelão e com uma blusa amarela. No primeiro dia Taís já chegou propondo um debate pra saber de quem era a favor ou contra de

que a escrita pode ser mesmo o divisor da história e da pré história. (R, RC1 18 anos em 05/08/2017)

G aquilo que tu ensinou da mesopotâmia e dos rios, aí a gente tinha que pesquisar do rio grande do sul e de algum rio daqui e aí ver a cidade. (G, RC1 18 anos em 05/08/2017)

Figura 27 - Roda de conversa Grupo 1 -
Casa de Cultura Mário Quintana - Porto Alegre/RS



Fonte: produzida pela autora (2017).

Figura 28 - Outra Roda de conversa Grupo 1
Casa de Cultura Mário Quintana - Porto Alegre/RS



Fonte: produzida pela autora (2017).

1.3 “Se podes olhar, se podes ver, repara”²²

O acesso às falas dos estudantes a partir das Rodas de Conversa, organizadas nos dois grupos descritos anteriormente, permitiu chegar a algumas considerações, indicadas a seguir.

A primeira questão que me parece fundamental está relacionada à escuta dos estudantes sobre os trabalhos desenvolvidos. Entendo que essa escuta não pode atender às urgências e pressas do frenético ritmo que se impõe sobre o universo escolar. Trata-se de encontrar um espaço de potência para a escuta pedagógica. Seria possível, ao ler esta consideração, pensar que a escola já prevê momentos suficientes de conversas com os estudantes e que por isso esta proposição não teria relevância. No entanto, apesar de reconhecer alguns espaços dedicados ao diálogo, considero que eles sejam mais institucionalizados, sejam eles: a) Conselho de classe, b) Figura do Professor(a) conselheiro(a), c) Auto avaliação, d) Conversas pós avaliação feitas em aula, e) provas/avaliação. A maioria destes momentos, mecanismos e/ou instrumentos possui como objetivo “monitorar” e/ou avaliar, a interação intraescolar em todos os seus aspectos. Todas

²²SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira, 1995.

estas ações de acompanhamento institucionalizadas são fundamentais para a manutenção de vários aspectos da interação escolar como por exemplo, o bem-estar da turma. No entanto, a maior parte delas não prevê a avaliação por parte dos alunos (as) em parceria com o professor (as) sobre os trabalhos propostos pelos docentes. Sendo assim, pude perceber as rodas de conversa como um momento potente de subsídio para o trabalho do professor (a). A escuta pedagógica, realizada nas rodas de conversa me permitiu saber em quais pontos e por quais motivos os estudantes se sentiram mais e menos mobilizados para a atividade. O que sentiram e perceberam na ocasião e o que consideram agora no reencontro sobre tudo o que foi realizado. Todos estes elementos me permitem ser mais propositiva, assertiva e produtiva para realização do trabalho docente na medida em que colaboram com a minha compreensão sobre os sentidos do trabalho pedagógico. Trata-se praticamente do estabelecimento de um passo-a-passo composto, no caso de uma saída, por exemplo, de um pré-campo, campo e pós campo, só que tudo isto avaliado conjuntamente com os estudantes.

O segundo aspecto e, particularmente para mim o de viés mais estimulante, por trazer maiores oportunidades para construção de relações professor X aluno(a), aluno(a) X professor e aluno(a) X aluno(a) corresponde a possibilidade de andar. Caminhar pelas ruas cidade permite acionar o estímulo de diversas sensibilidades. Há quem proponha reflexões profundas²³ e específicas sobre as sonoridades urbanas, por exemplo. Que som tem o espaço urbano pelo qual você circula? Outras pesquisas, como as de Argan (1995)²⁴ e Careri (2013)²⁵ no campo da arquitetura e do urbanismo, podem também ser estímulo a estes momentos de caminhada, contribuem para que possamos compreender a passagem do tempo a partir dos anúncios feitos pelos elementos das fachadas externas dos prédios. As caminhadas ou os deslocamentos da escola até os monumentos que, a serem visitados, contribuíram para a observação das formas de ocupação do espaço urbano que podem ser observadas com maior proximidade, proporcionando uma ampla possibilidade de diálogo entre o ver e o sentir. As caminhadas permitem a adequação da real capacidade humana de deslocamento humano e suas possibilidades de perceber e sentir o que está ao redor. A velocidade com a qual tendemos majoritariamente a nos deslocar pelo espaço urbano parece incompatível com a velocidade necessária para a contemplação e absorção das informações disponíveis pela cidade. Andamos rápido demais, comemos rápido demais, somos estimulados de forma muito

²³ MACHADO, Renata Silva. Planejamento urbano na escuta: os sons da cidade, 2011.

²⁴ ARGAN, Giulio Carlo. História da Arte Como História da Cidade, 1995.

²⁵ WALKSCAPES, Francesco Careri. "O caminhar como prática estética", 2013

veloz pela comunicação eletrônica e mídias virtuais. Tendemos a não dar tempo ao tempo, buscamos a aceleração de processos naturais, estimulamos, enquanto sociedade, mesmo que de forma indireta o encurtamento de todo o processo natural que nos pareça longo demais. Há quem diga que caminhar em tempo em que se debate a pós modernidade é um dos maiores atos de subversão, “Andar nos ensina a desobedecer²⁶” (GROS, 2015). O terceiro aspecto aponta para o potencial de investimento em propostas pedagógicas na disciplina de história que investiguem e explorem o território educativo no qual a escola está inserida, espaço este definido aqui como Território Educativo. Inúmeras são as falas por parte dos estudantes que indica o desconhecimento da “cidade próxima à escola” tanto de seus caminhos quanto por exemplo das suas estruturas públicas disponíveis ao lazer e ao convívio e interação social de forma mais geral. Trata-se de proporcionar momentos para que se construa um olhar estrangeiro sobre o espaço no qual estamos inseridos, voltar e ver o que já foi visto, reavaliar, reconsiderar.

Tudo o que foi conversado com estes grupos de jovens trouxe tantos elementos às minhas reflexões que não era possível contabilizar. Pensei em quantas seriam as atividades sobre as quais eles teriam o que dizer, se pensarmos nas disciplinas nas quais estão inseridos na Educação Básica. Refleti sobre quantas vezes a escola possibilita ou quantas vezes os professores constroem ou são convidados a construir esta possibilidade de reflexão. Frente a tudo o que foi questionado minha primeira questão foi pensar em uma forma para tornar mais dinâmico e visível tudo o que foi produzido e agora revisto a partir das lentes e das proposições do presente. Como disponibilizar para poder compartilhar para além da esfera da escrita tudo o que foi produzido? A ferramenta *MyMaps*, disponível de forma gratuita na internet, me pareceu um bom mecanismo de interação com os possíveis interessados nas reflexões deste trabalho, assim como, uma boa ferramenta para estabelecer dialogar com os próprios jovens que participaram da pesquisa. Diálogo no sentido que poderia apresentar a eles, de forma compilada tudo o que produzimos ao mesmo tempo em que poderia também apresentar tudo o que pensei após tê-los escutado. A organização de um *MyMaps* que apresentasse o que foi feito pelo projeto “Pelas ruas da cidade” foi o caminho encontrado.

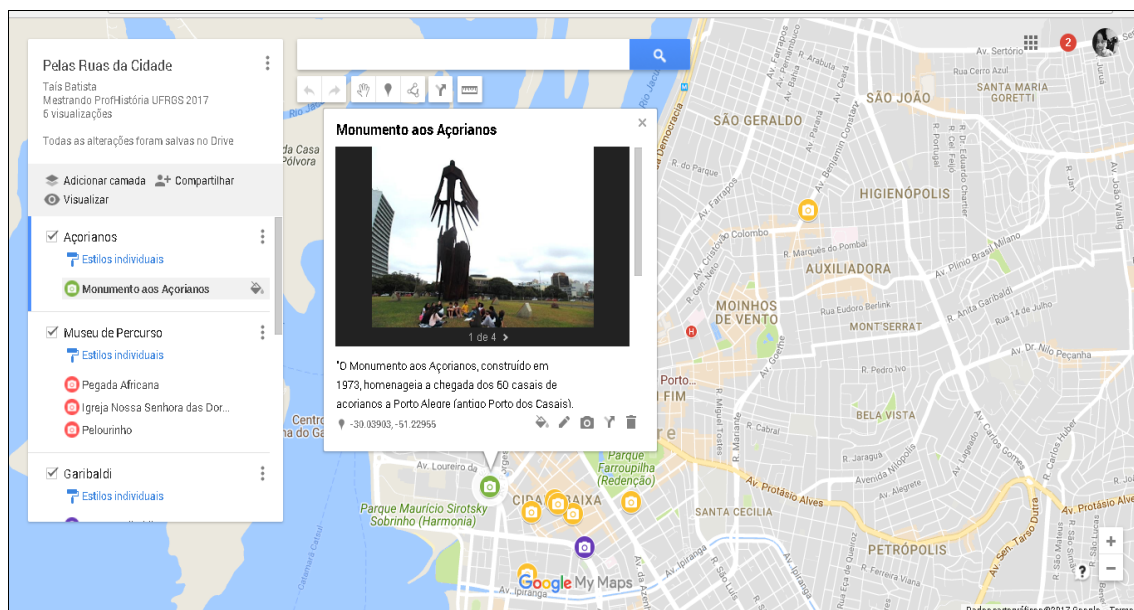
²⁶Especialista em psiquiatria, filosofia penal e editor dos últimos cursos de Michel Foucault no Collège de France, Frederic Gros escreveu um tratado sobre o caminhar que conecta as ideias de pensadores como Kant, Thoreau, Nietzsche e Rousseau com suas caminhadas. Uma reivindicação ao prazer de passear. Disponível em: <<http://saopaulosao.com.br/nossos-caminhos/670-andar-nos-ensina-a-desobedecer-diz-filosofo-frances.html#>>.

O texto a seguir apresenta algumas reflexões sobre esta ferramenta e também a forma como sua utilização permitiu compartilhar de forma virtual o que já foi produzido no âmbito desta pesquisa. Obviamente temos ainda muitas lacunas a serem preenchidas, com novas leituras, novas escutas e novas saídas “Pelas ruas da cidade”.

Nesta pesquisa considerei que o percurso trilhado, reflexões realizadas e experiências obtidas a partir das rodas de conversa junto aos estudantes e também a partir das leituras realizadas no processo de formação continuada, pudessem ser visualizados a partir de um formato não convencional por quem o quisesse conhecer. O mapa que foi elaborado a partir das experiências construídas pelo projeto “Pelas ruas da cidade”, contém mais de um Território Educativo identificado na medida em que apresenta os lugares em que as práticas foram desenvolvidas. Consta neste documento a imagem e o link para o mapa de forma interativa desde que se tenha acesso a internet.

O aplicativo *MyMaps* possibilita criar pontos em um mapa virtual a partir da temática que seu criador define. Essa ferramenta do *Google*, ajuda as pessoas a desenvolver mapas pessoais, sejam voltados para viagens, motivos empresariais ou voltados para educação. A construção do mapa é simples, basta definir para o que ele será utilizado e selecionar os pontos que se deseja na região escolhida. Nos pontos criados podem ser feitas legendas para indicar lugares em comum, ainda com a possibilidade de incluir textos, links, imagens, vídeos para cada local. Há opção em criar “camadas” - o usuário define quantas camadas quer ver ao mesmo tempo no mapa e os pontos que estão nela - também podem ser criadas linhas, polígonos e trajetórias de um local ao outro. A utilização desta ferramenta como mais uma forma de comunicar o que foi produzido é apenas um dos caminhos descobertos neste movimento de caminhada pela minha prática pedagógica, desejo espero estar sempre em contato com novas possibilidades para rever o que já foi visto.

Figura 29 - Mapa Território Educativo Virtual



Link: [https://www.google.com/maps/d/u/1/edit?hl=pt-BR&mid=1GcpZgEJOJV19Ag_n-4ioyhKd-0J8Pn8_&ll=30.0400665159881%2C-51.228465400000005&z=17\(2018\)](https://www.google.com/maps/d/u/1/edit?hl=pt-BR&mid=1GcpZgEJOJV19Ag_n-4ioyhKd-0J8Pn8_&ll=30.0400665159881%2C-51.228465400000005&z=17(2018))

Figura 31 - Totem disposto no calçadão do bairro de Copacabana/RJ



Fonte: produzida pela autora (2017).

Para esta pesquisa, caminhar significou (re)conhecer o patrimônio disposto e identificado no território educativo para produzir aulas de história. Portanto, neste estudo a caminhada está presente de duas formas: real e metafórica. Na primeira indica o ato de reflexão a partir das ações do projeto “Pelas ruas da cidade”; na segunda, é uma metáfora para descrever o trajeto percorrido na construção desta dissertação, durante o Mestrado Profissional em Ensino de História.

Retomar o projeto *Pelas ruas da cidade* permitiu tecer algumas considerações na forma de um mapa conceitual, compreendido a partir de diferentes conexões envolvendo docência, ensino de história, patrimônio, cidade e uma entrevista, citada em nota e que, também, inspirou o título deste texto. Partes da entrevista são apresentadas, do meio para o fim do texto, em diálogo com estas considerações finais da dissertação. Considero relevante iniciar a partir da reflexão que situou o interesse pelo tema do patrimônio.

Revi a criança que fui e percebi que de uma forma ou de outra, fosse pelos bustos alocados em praças ou prédios com arquiteturas diferenciadas, o patrimônio da cidade, desde cedo despertaram meu interesse e curiosidade. Na vida adulta, durante o exercício da

atividade docente, as preferências da minha infância influenciaram minha pesquisa transformando-se em propostas e indicações de caminhos para realizar ações e projetos com meus alunos (as), a exemplo do projeto *Pelas ruas da cidade*.

Minha disposição por ver e olhar o que está disposto pelas ruas da cidade foi também o que me permitiu considerar relevante instigar este olhar nos estudantes com os quais trabalhei, propor e incentivar que eles aprendessem história com o patrimônio. Toda esta percepção deveria ser estimulada a partir do olhar para as redondezas da escola e, a partir daí delimitar um território educativo.

Na construção das proposições para identificar nas ruas possibilidades de compreensão da realidade que nos cerca existiam inúmeros caminhos, a escolha pelo patrimônio por mais que tenha sido um recorte em sua própria escolha também apresenta limites que precisaram estar presentes para que a pesquisa pudesse ser realizada. Considero que as pessoas como sendo a motivação pela qual a cidade se configura, se reconstrói e se ressignifica mantendo-se viva para alguns e inerte para outros. Mesmo partindo desta premissa o tempo de realização destas pesquisas não permitiu que este olhar sobre as pessoas pudesse se fazer presente nesta pesquisa.

O conceito – Território Educativo - foi importante na construção do projeto *Pelas ruas da cidade* e nesta pesquisa que ora concluo. Tive contato com este conceito, a partir de um projeto desenvolvido pelo Ministério da Cultura, “Mais cultura nas escolas” e que propõe identificar os espaços culturais com os quais a escola poderia contar para potencializar os processos de ensino e aprendizagem. Serviu para que eu buscasse utilizá-lo como uma possibilidade para o ensino de História. Instigou-me a pensar os pedaços da cidade, mais próximos da escola, para indicar aproximações com os conteúdos da disciplina de História. Foi potente, também, compreender que o/a professor/a poderia delimitar este território a partir de suas intencionalidades. Ao mesmo tempo, sensibilizar o olhar dos alunos/as para questionar o entorno da escola.

Em posse destas perspectivas considero que, em resposta à questão de pesquisa - *como o patrimônio, identificado em um território educativo, produz aulas de história?* - indico a seguir algumas reflexões que consegui construir no percurso deste estudo.

O tema do patrimônio, visto a partir do conceito de território educativo, tem potência para: a) construção de um olhar estrangeiro com os estudantes sobre a cidade, o entorno da

escola e o patrimônio consagrado. b) traçar caminhos para identificar os patrimônios não consagrados em parceria com os estudantes. c) ensinar história caminhando pela cidade e aguçar a sensibilidade e a curiosidade dos alunos.

Interpelar os conteúdos tradicionais da história ensinada, a partir do patrimônio consagrado tem potência para romper com as dicotomias material-imaterial ou tangível-intangível, visto que os alunos indicam os sentidos, afetos, desafetos e indiferença em relação aos patrimônios estudados no projeto “Pelas ruas da cidade”. Em termos de currículo é sabido que o mesmo representa uma escolha política e que por isso apresenta condicionalidades e direcionamentos, desta forma após o término da pesquisa me questiono sobre as possibilidades que eu poderia ter enquanto pesquisadora e professora, no sentido de proposição de atividade para os jovens caso pudesse propor questionamentos durante as saídas que não precisassem estar relacionados aos direcionamentos propostos pelos currículos.

A possibilidade de contato com o que os estudantes entendem como inóspito ou desinteressante na cidade, aqueles elementos sobre os quais eles demonstram ter maior desgosto, no sentido de não reconhecer possibilidades de estudo, lazer ou construção de conhecimento, são geralmente os pontos de maior potência para a busca do rompimento das dicotomias anteriormente apresentadas. Após a realização das rodas de conversa, especialmente as realizadas com o grupo I, foi possível tomar contato com o encantamento e abertura resultantes da fruição pelos espaços da casa de Cultura Mário Quintana. Rompemos com as impressões que tendem majoritariamente a ver no patrimônio possibilidade de ações apenas contemplativas, por exemplo. Ao falar sobre o espaço os estudantes trouxeram relatos recheados de significados que romperam com os aspectos imaginativos que faziam alguns levar a crer que por ser um prédio tombado, a sala de cinema não poderia ter aspectos de conforto e aconchego conforme já citado. Junto ao grupo de estudantes foi possível vivenciar as possibilidades de usos do patrimônio público, no caso do cinema da Casa de Cultura Mário Quintana e puderam ver que apesar de preservar a proposta arquitetônica original o espaço está adaptado e em diálogo com as necessidades de acústica e acessibilidade, por exemplo.

Os desafetos e desinteresses apresentados quando solicitei aos estudantes que fossem observar as referências históricas contidas na linha do tempo do calendário positivista no centro da cidade os fez, em um primeiro momento, descartar essa alternativa como uma forma de construção e/ou reflexão do conhecimento histórico, no entanto, após participarem da sensibilização feita em aula e entrar em contato com o centro da cidade conseguiram mesmo

que minimante, estreitar os laços com determinados espaços da cidade antes não explorados. As dimensões presentes na estrutura arquitetônica da cidade, como apresentam as releituras de Sarlo (2012), tornam compreensíveis estas dificuldades de interação na medida em que apontam para as dimensões inumanas da cidade, o movimento arquitetônico vertical dos prédios, por exemplo, assim como o intenso fluxo de pessoas não compõe um ambiente convidativo a observação e participação social. A linha do tempo referida, que adorna o prédio da biblioteca pública do Estado do Rio Grande do Sul fica a uma altura que apenas um olhar desperto para a busca irá alcançar, é preciso querer ver algo interessante, é preciso querer olhar de novo²⁷. A sugestão referida anteriormente “olhar de novo” possui relação direta com o que se propõe no projeto “Pelas ruas da cidade”, rever o que já foi visto, construir um olhar estrangeiro sobre territórios já conhecidos. É possível também propor, mesmo que por breves instantes, olhares de imaginação sobre a cidade. A imagem que segue propõe justamente uma ação deste tipo sobre um dos patrimônios da cidade de Porto Alegre, o viaduto da Avenida Borges de Medeiros.

Figura 33 Viaduto Borges de Medeiros revisto pelo Projeto Olha de novo.



Fonte: <http://israelsevero.com/produto/poster-parcao-2/>

Estudar o patrimônio em relação ao conceito de território educativo faz emergir os patrimônios não consagrados como tema de aulas de história. Trata-se de reconhecer os saberes, fazeres, expressões e celebrações que fazem parte do entorno da escola, mas ficam

²⁷ A expressão faz referência a um projeto de um artista visual porto alegreense Israel Severo, “Olha de novo”. <http://israelsevero.com/uncategorized/olha-de-novo/>

relegados ao esquecimento, indignos para compor o currículo onde circulam as coisas grandes, feitas por grandes homens em tempos distantes.

Na área em que está localizada a escola Mãe Admirável, por exemplo, consta uma das comunidades quilombolas de Porto Alegre, no entanto, foi possível perceber o “desconhecimento” por parte dos estudantes com relação às possibilidades de exploração da questão quilombola, a partir do território em que a escola está inserida, a potência histórica do lugar não havia sido explorada. Escravidão e negritude haviam sido estudadas a partir de informações presentes nos livros, talvez, filmes e documentários, mas não a partir da história territorial pensada como patrimônio.

Apesar desta constatação percebo não ser suficiente diagnosticar lacunas ou encontrar possibilidades de trabalhar estes conteúdos históricos com os estudantes, é preciso perceber que a estratégia de utilizar as ruas da cidade para o ensino de história deve ser desenvolvida de forma gradual. Afirmo isto por ser se tratar de uma proposta que envolve muitos estigmas, assim como medos reais (violência, por exemplo). Considero ser necessário primeiro de forma muito cuidadosa, contínua e sensível convidar os estudantes a refletir, perceber, reconhecer a cidade como uma possibilidade para interrogar, sensibilizar e, portanto, aprender história. É importante que os mesmos tragam suas impressões sobre o espaço em que a escola está inserida. Inicialmente considerando os usos que eles próprios fazem para depois seguir e perceber a cidade enquanto resultado de iniciativas político-administrativa, sejam elas possibilidades ou limites para aqueles que a ocupam. A prática de andar pelas ruas da cidade deve ser incorporada, com o mesmo fluxo de quem aprende a caminhar, permitindo-se sentir cada movimento e distância percorrida; a prática precisa ser incorporada.

A saída para ver de perto o Monumento dos Açorianos, por exemplo, localizado a menos de seiscentos metros da escola, permitiu aprofundar o debate sobre o não reconhecimento das comunidades indígenas, pois o monumento que celebra a chegada de casais açorianos para o povoamento da cidade, não menciona os demais ocupantes do território. Celebra-se a chegada de uns sem citar a presença de outros. Identificar silenciamentos foi um dos pontos altos possibilitados pela revisão do Projeto “Pelas ruas da Cidade”, evidenciar estes pontos e encontrar a partir do projeto uma possibilidade para trabalhá-lo a partir do território educativo foi uma estratégia de contraposição ao currículo tradicional estabelecido e consagrado. O tema da cidade nas aulas de história permite a formulação de questões que alavancam o currículo tradicional das aulas de história sendo ele

predominantemente um currículo eurocêntrico, masculino, branco e católico. Os pedaços da cidade pensados como aulas podem dar materialidade às sensações observadas. A atividade de substituição das placas com os nomes das ruas do bairro, por exemplo, levou muitos estudantes a encontrarem a oportunidade para incorporar, mesmo que ficticiamente, os personagens que possuem os valores que eles consideram relevantes e dignos de rememoração. Uma das estudantes, conforme consta em anexo, decidiu nomear sua rua com o nome de uma tribo do Amazonas que possui uma organização matriarcal, *Icamiabas*; com a escolha, a aluna abre espaço para a representação de duas minorias, mulheres e indígenas. Outros, talvez de forma mais instintiva do que consciente, trouxeram como possibilidade personagens como Nelson Mandela, Pepe Mujica e Che Guevara. Aulas de história com os espaços públicos relacionando monumentos, prédios, saberes, pessoas, memórias, escolhas e tantas outras coisas tem potência para abordar conceitos estruturantes da história escolar como o tempo percebido em suas diferentes camadas na cidade, por exemplo. A organização espacial estruturada a partir de diferentes processos históricos que por vezes propõe, estabelece e executa medidas de “limpeza urbana” destinando grupos de definido perfil a espaços relegados da urbe. O dever de memória que a partir de uma seleção arbitrária impõe a partir do patrimônio consagrado aqueles que “devem” ser lembrados. O poder simbólico que ao narrar a cidade indica e aponta a quem ela pertence, quem a preserva ou a destrói e também a quem não deve pertencer.

As aulas de história fora da sala podem também sensibilizar para as relações étnico-raciais na medida em que permitem evidenciar os silêncios da cidade com relação a determinados grupos sociais, por exemplo. Seria possível trabalhar ainda a questão dos deslocamentos populacionais e como estes deslocamentos, sejam eles de chegada e/ou saída, estão materializados ou manifestados na cidade. Localizar, reconhecer e observar a pegada africana (ponto do Museu do percurso Negro em Porto Alegre), junto com os estudantes, foi uma das iniciativas pensadas para este estímulo. Viver a cidade, mesmo que em breves momentos e durante as aulas de história, permite observar também as demandas sociais emergentes. Pensando em Porto Alegre, por exemplo, seria possível identificar as formas e os movimentos que utilizam a “Esquina democrática”, espaço público historicamente constituído, delimitado a partir do exercício de diferentes territorialidades para a realização de manifestações políticas públicas.

Neste sentido, caminhar é um ato que pode contrapor a intensa velocidade com que se processam nossos deslocamentos, aprendizagens, observações e interações sociais. Desta forma, as descobertas não residem exclusivamente no ato de identificar patrimônios buscando-os a partir de territórios educativos, para produzir aulas de história, mas também na forma como fazemos isso, ou seja, caminhando pelas ruas da cidade. Andar se tornou uma ferramenta e também um exercício de realização de aulas de história fora da sala convencional.

Caminhar pelas ruas da cidade constituiu-se, para mim, em um processo tão interessante quanto às aulas planejadas com patrimônio da cidade. Ou seja, a aula foi também o trajeto percorrido em conjunto com os estudantes, seja nas interações ou nos conteúdos comentados que nos levou a acionar diferentes sentidos nos colocando em contato direto com a realidade à nossa volta.

Esta pesquisa me levou a perceber, em conjunto com meus alunos(as), a potência da cidade para o ensino da história. A partir da revisita à minha prática, revi também a cidade, a partir de um olhar estrangeiro, panorâmico e investigativo. As informações, conteúdos e/ou exemplificações “saem” da condição de abstração tornando-se mais palpáveis e conseqüentemente compreensíveis. Problemáticas como aquelas que nos instigam a pensar sobre quem são os ocupantes da cidade, de que forma o fazem, quais são os espaços mais restritos para a circulação, mais perigosos ou mais bem atendidos, resguardados das “carências”, são questões que emergem, a partir da observação *in loco* dos espaços públicos.

A construção desta renovada percepção sobre a cidade ocorreu em paralelo ao avanço, ampliação e aprofundamento das leituras sobre o conceito de patrimônio e seus diferentes desdobramentos. Aprofundar os estudos sobre o referido conceito me permitiu perceber a complexidade que permeia a sua abordagem como conceito próprio a ser estudado nas aulas de história evidenciando as escolhas e disputas em torno da seleção dos patrimônios. Se por um lado, é complexo, por outro, instiga a criar, inovar e rever as questões e/ou ações que busquem utilizá-lo não apenas como ponto de partida para sensibilizar o aluno a conhecer,

**E a relação entre as
caminhadas e as suas
ideias?**

Existem maneiras de caminhar que na verdade são estilos filosóficos. Por exemplo: Kant era sério e disciplinado, e é um filósofo que exige provas muito rigorosas com definições estritas. Ele tinha um jeito de andar que consistia em fazer todos os dias a mesma caminhada, na mesma hora. A escrita de Nietzsche, muito mais dispersa, com menos coesão, tem a ver com o fato de que ele procurava com o caminhar, sentimentos de energia e luz. Sua escrita é muito forte e rápida, não

valorizar e preservar o patrimônio edificado. Cabe ao ensino de história abordar o patrimônio de forma ampliada, questionando escolhas e relações de poder.

Toda esta potência para o trabalho com o patrimônio e a cidade foi percebida por mim também a partir das escutas sensíveis realizadas com os alunos (as) que participaram das ações do projeto *Pelas ruas da cidade*. Ao rever minha prática, reconheci nesta escuta um elemento não só potente, mas essencial no exercício da docência: a escuta pedagógica.

Ao escutar o ponto de vista dos jovens que participaram do projeto *Pelas ruas da cidade*, foi possível compreender a importância de rever com eles as atividades, avaliar juntos e traçar novos objetivos para as aulas e o próprio projeto. Considero que, em função do amplo leque de conteúdo, professores e disciplinas que integram o ensino médio, é relevante realizar alguns momentos de escuta. Isso para que os estudantes possam deixar de ocupar a posição majoritária de “objeto” sobre o qual, por vezes, se impõem propostas pedagógicas. Escutar nos permite reinventar as práticas, a docência e a relação com os alunos e alunas.

No entanto, é preciso considerar também as dificuldades que envolvem realizar esta prática em instituições com alguns “vícios” de comunicação e disciplinamento como a escola inserida nos tempos apressados dos resultados. Daí a potência em realizar esta escuta, utilizando os espaços da cidade; andar por eles, de preferência no território educativo em que a escola está inserida, para proporcionar um momento diferente de uma escuta mais sensível e planejada para repensar práticas em um lugar específico fora das paredes da sala de aula.

A pesquisa permitiu perceber a importância do registro das atividades realizadas por parte do professor (a), tal como uma memória particular do trabalho que possibilita um maior aprofundamento de reflexões futuras sobre a docência e a dita “caixa preta” da sala de aula.

O que você quer dizer quando escreve sobre a perda da identidade que acontece quando se anda?

Bem, os efeitos da intensidade do passeio podem variar. Se você andar por quatro ou seis horas você está acompanhado de si mesmo, você pode dar atenção às suas memórias ou ter novas ideias. Mas depois de oito ou nove horas, o cansaço é tal que já não se sente o corpo. Toda a concentração é dirigida para o impulso de avançar. É quando ocorre a perda de identidade, devido à fadiga extrema. Caminhamos para nos reinventar, para nos dar outras identidades, outras possibilidades. Acima de tudo, ao nosso papel social. Na vida diária tudo está associado a função, uma profissão, um discurso, uma postura. Andar a pé é se livrar disso tudo. No final, a caminhada é não mais do que uma relação entre um corpo, uma paisagem e uma trilha.

Enquanto professores acabamos, por vezes, nos restringindo, voluntária ou involuntariamente, aos registros propostos pela escola, a exemplo, cadernos de chamada e instrumentos de planejamento pedagógico. Sendo assim, cabe pensar, em que lugar ficam guardados para a memória profissional o registro de trabalhos e projetos desenvolvidos que foram potentes ou mesmo aquelas que não deram certo. A intensa rotina de trabalho de um professor (a) materializada na quantidade de conteúdo, turmas e escolas com os quais trabalha faz com que o registro de sua aula, para fins de aperfeiçoamento profissional, fique sempre para “quando sobrar tempo”.

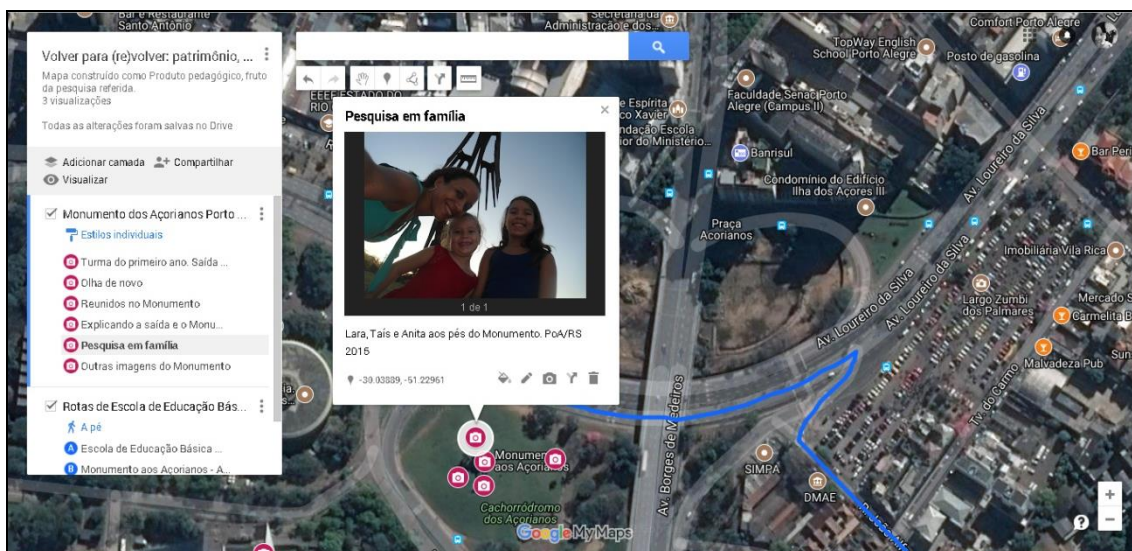
A quem cabe a função de contribuir com os processos de (re)significar e dimensionar tudo o que é produzido por um professor(a)? Na dinâmica escolar, poucas são as oportunidades em que se pode refletir junto, realizar trocas de opinião, informação com os pares de área. As atividades de planejamento por área, ainda são, ou melhor dizendo, foram nas minhas experiências docentes até o momento, menores que um embrião. Em resumo, são tantos os trabalhos e turmas e tão poucos os parceiros com quem se possa ter momentos de reflexão, que a perspectiva que vai lentamente crescendo leva a crer que a maior parte do que é proposto tem que estar “restrito” ao universo da sala de aula - nascer, crescer e morrer ali. Rever minha prática me permitiu identificar estas lacunas na minha própria trajetória, solicitei atividades variadas junto aos estudantes sobre as saídas do projeto “Pelas ruas da cidade”, no entanto não pude acessar estes registros porque já não os possuía. Vale pensar também a importância dos arquivos produzidos, pois onde e como guardar os registros da ordem do dia a dia da sala de aula?

No exercício da atividade docente cada professor tem muitas ações e projetos que residem no que opto por definir aqui como “limbo pedagógico”, lugar obscuro e esquecido. Enquanto professora percebi, a partir da revisita a minha prática, que sempre tive muito a dizer, contar e/ou compartilhar, me faltava oportunidade e orientação para compartilhar ações e questionamentos produzidos individual ou conjuntamente com os alunos (as). Não lembro qual foi a última vez na vida em que realizei, ou fui convidada a realizar um projeto que tivesse a duração de dois anos antes de ingressar no mestrado. Foi uma experiência contagiosa. Fomos avisados sobre esse contágio, no entanto, apesar disso considero que, em nenhum momento, **estive** suficientemente preparada para a forma como essa pesquisa se espalhou, ou melhor dizendo, a forma como contaminou minha rotina, reflexões e

pensamentos. Cada momento e segmento da minha vida foi invadido pela busca de construir ideias, organizar questionamentos e sistematizar as reflexões.

Observando o processo agora, depois do caminho percorrido, fica fácil localizar os pontos de contágio, momentos locais e ocasiões em que a pesquisa que eu pensava ser exclusivamente minha, entrou em contato com meus amores mais íntimos - minhas filhas. Eu já tinha escutado histórias de pais e filhos que trabalham juntos, mas não imaginava viver isso, de forma tão real. Minha filha mais velha, Lara Batista, com quatorze anos, se tornou minha parceira em muitos e muitos momentos. Meu olhar contaminou o dela que passou a reconhecer minha pesquisa quase tanto quanto eu. Tive, na companhia da Lara, olhos descolados do meu corpo que também passaram a observar a pesquisa por mim. Lara ao ler o projeto político pedagógico do curso técnico no que realiza identificou que a proposta do mesmo está inserida em uma abordagem a partir do território em que o Instituto Federal está localizado. Lara atuou como observadora externa na roda de conversa realizada com o segundo grupo de alunos(as) e foi com ela que pude trocar percepções sobre a experiência daquele momento. Juntamente com Anita (minha filha mais nova), Lara participou da primeira exposição que fiz do projeto *Pelas ruas da cidade* e foi com elas que também pude saber das possíveis reações de um grupo ao poder “brincar” de dar o nome desejado a uma rua. Com as meninas (Lara e Anita) revisitei, logo após ter ido com meus alunos/as ao Monumento dos Açorianos e a Casa de Cultura para fazer com elas o mesmo trajeto que realizei com as turmas; suas curiosidades me permitiram perceber outras indagações sobre o mesmo espaço.

Figura 32 - Alunas inseridas no *MyMaps*, dimensão pedagógica desta pesquisa



Fonte: produção pela autora (2018).

A máquina de escrever da família, ganhou um novo espaço em casa após perceber que o que havia colocado à disposição dos meus alunos (as) na sala temática de história havia gerado uma grande mobilização de saberes. Minhas filhas foram também meu laboratório de pesquisa. Desta forma o espaço de casa passou também a ser um espaço de discussão de memórias sobre diferentes tecnologias, visto que a máquina de escrever representava um avanço tecnológico no período em que foi criada. Eis uma dimensão de pesquisa que está em eco de uma forma que ainda não sei dimensionar. Trata-se de um contágio em germinação, tal como anuncia Garrido (2008, p.155):

O professor pesquisador, ao intervir, muda a realidade que estuda. E ele próprio também se modifica: passa a ter outra compreensão da situação. Por sua vez, os outros agentes também mudam a realidade, como resposta as inovações introduzidas. Cria-se uma espiral de mudança que precisa ser investigada, para poder ser aperfeiçoada.

Meu olhar mudou, tudo o que vejo me propõe questões não pensadas anteriormente e o novo, a partir do velho, (re)nasceu em mim. Ingressei no curso de história aos dezenove anos e concluí aos vinte e quatro. Quando entrei me interessavam apenas os conteúdos a que teria acesso e tudo que poderia aprender, mas especialmente me interessavam aqueles conteúdos que indicavam as grandes transformações que poderiam despertar curiosidade nos alunos(as), que estava me preparando para ser professora. Me interessava, especialmente, repassar o que havia aprendido sem grandes preocupações com a forma como iria fazer isso. O interesse em investigar o entorno da escola foi algo que nasceu bem mais tarde no exercício

da profissão. Pode parecer irônico, mas o tempo tem sido fundamental não só para compreender os conteúdos com os quais preciso propor reflexões, mas também, para que eu possa colocar minhas ideias na mesma condição de existência de uma semente que após todo o ciclo de crescimento e maturação, volta à terra fértil de onde saiu para germinar novamente. Processo lento, porém necessário, para o qual é preciso primeiramente estar disposto, especialmente a caminhar e desaprender para continuar ensinando.

REFERÊNCIAS

- ANDAR NOS ENSINA ADESOBEDECER. Portal São Pão São. Disponível em: <<http://saopaulosao.com.br/nossos-caminhos/670-andar-nos-ensina-a-desobedecer-diz-filosofo-frances.html#>>. Acesso em: 20 maio 2018.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ALDEROQUI, Silvia. Paseos urbanos: el arte de caminar como práctica pedagógica. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2012.
- ARAÚJO, Marcelo da Silva. Pelos caminhos da História imaginada. Os grafites de muros como patrimônio da cidade. In: Anais do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Tempo, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.
- CANCLINI, Nestor Garcia. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 23, p. 95-115, 1994.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (Proposta Definitiva). Disponível em: <<http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjllxizxmcmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- CASTELLS, Manuel. A questão urbana. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ/OSCIPE. Disponível em: <<http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil”. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 34, p. 147 – 151, 2012.
- DECLARAÇÃO DE BARCELONA. Carta das Cidades Educadoras, 1990. Disponível em: <<http://cidadeseducadoras.org.br>>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- DIAGNÓSTICO BAIRO-ESCOLA. Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: <<http://cidadeescolaaprendiz.org.br/diagnosticobairroescola/o-bairro-escola-e-seus-elementos-constituintes/>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- DUALIBI, Nayala Nunes. Patrimônio e questões subalternas: narrativas sobre o centro histórico de São Luís do Maranhão. Fragmento de Cultura, v. 22, n. 3, p. 242-250, 2012.
- ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, IX e ENCONTRO INTERNACIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA, IV. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/perspectivas2015/Apresentacao.html>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. História da educação, v. 4, n. 8, p. 141-174, 2000.

ESCOLA APRENDIZ. Disponível em:

<http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/trilhas.doc> Acesso em: 15 ago. 2017.

ESCOLA MÃE ADMIRÁVEL. Disponível em:

<<https://www.escolamaeadmiravel.com.br/index.php/2008/08/13/sobre/>> Acesso em: 13 maio 2018.

FONSECA, Mara Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. Brasília: IPEA, 2001.

FUNDAÇÃO JOSÉ SARAMAGO. Viagens. Outros Cadernos de Saramago. 05 jun. 2009.

Disponível em: < <https://caderno.josesaramago.org/44720.html> >. Acesso em: 28 set. 2017.

GOMES NETO, João Maurício. Nas trilhas de Mário pelas ruas da cidade. In: Anais do VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Natal: UFRN, 2007. p. 1-11.

GONÇALVES, Janice. Da educação do público à participação cidadã: sobre ações educativas e patrimônio cultural. Mouseion – Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle, n. 19, p. 83-97, 2014.

Museu de Arte do Rio Grande do Sul Aldo Malagolli. Sobre o MARGS. Disponível em:

<<http://www.margs.rs.gov.br/sobre-o-margs/>> Acesso em: 22 set. 2017.

HISTÓRIA DO BAIROS DE PORTO ALEGRE. Portal Procempa. Disponível

em:<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2018

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Paraná: Criar edições, 2001.

KOEHLER, Ana Luiza Goulart. Retraçando os becos de Porto Alegre: visualizando a cidade invisível. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: Enciclopédia Einaudi. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

LEITE, Proença Rogério. Contra-usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

MARTINS, Luciano Medina; PETRIK, Manuel. Restauro de monumento marca os 140 anos da imigração italiana. 2015. Disponível em: <

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=177733&RESTAURO+DE+MONUMENTO+MARCA+OS+140+ANOS+DA+IMIGRACAO+ITALIANA> . Acesso: 22 set. 2017.

MESQUITA, Ilka Miglio. Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de história: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. 263f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MIRANDA, Sônia Regina. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MIRANDA, S. R.; PAGÉS, J. . Miradas sobre uma questão sensível: a cidade em suas potencialidades educativas. In: Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-30.

MUSEU de Percurso do Negro em Porto Alegre. Inicial. [2018]. Disponível em: <<http://museudepercursodonegroemportoalegre.blogspot.com/>>. Acesso em: 01/06/2018

NATHAN, Rodrigo Romanus Dantas. Territórios desviantes: grafitismos urbanos enquanto contexto. In: Anais do VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Campinas: UNICAMP, 2012

PRAÇA DOS AÇORIANOS. Porta PMPA. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/vivaocentro/default.php?reg=12&p_secao=118>. Acesso em: 10jun. 2018.

PERCURSO DO NEGRO. Portal PMPA. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=158> Acesso em: 05 set. 2017.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. Mnemosine, v. 6, n. 2, p. 2-13, 2010.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. História dos Bairros de Porto Alegre. [2018]. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf>. Acesso em: 01/06/2018

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. A origem do Centro. [2018]. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/vivaocentro/default.php?p_secao=16>. Acesso em: 01/06/2018

POSSAMAI, Zita Rosane. Leituras da Cidade: educação para o patrimônio urbano. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Zita%20Rosane%20Possamai.pdf>> Acesso em: 30 set. 2017.

POULOT, Dominique. Uma história do Patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: 15 fev. 2017.

PROJETO CULTURA EDUCA. Disponível em: <<http://culturaeduca.cc/sobre/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

QUINTANA, Mario. Apontamentos de História Sobrenatural. São Paulo: Editora GLOBO 2005.

RESTAURAÇÃO DE MONUMENTO MARCA OS 140 ANOS DA IMIGRAÇÃO ITALIANA. Portal PMPA. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=177733&RES TAURO+DE+MONUMENTO+MARCA+OS+140+ANOS+DA+IMIGRACAO+ITALIANA](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_novo/default.php?p_noticia=177733&RES+TAURO+DE+MONUMENTO+MARCA+OS+140+ANOS+DA+IMIGRACAO+ITALIANA)>. Acesso em: 13 maio 2015.

SALA ROBERTO LUBISCO. Portal Casa de Cultura Mario Quintana. Disponível: <http://www.ccmq.com.br/site/?page_id=24>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. Portugal: Porto Editora, 1995.

SARLO, BEATRIZ. A cidade vista: mercadorias e cultura urbana. São Paulo: WMF - Martins Fontes, 2014.

SINGER, Helena. Trilhas Educativas. In: Coleção Tecnologia do Bairro Escola. v. 2. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

SOCIEDADE ITALIANA. Disponível em: <<http://www.sociedadeitaliana-rs.com.br>>. Acesso em: 17 set. 2017.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL. Portal MEC. Disponível: <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Educação patrimonial [recurso eletrônico] : políticas, relações de poder e ações afirmativas. João Pessoa: IPHAN-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Caderno Temático; 5. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf>. Acesso em: 01/06/2017

TONIN, Fabiana Bigaton. Leitura fruição na escola: o que alunos e professores tem a dizer. 2016. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

WACQUANT, Loïc. Que é gueto – construindo um conceito sociológico. Rev. Sociol. Polit. [online]. 2004, n.23, pp.155-164.

WACQUANT, Löic. Os condenados da cidade: estudos sobre a marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan: FASE, 2001. pp.21-43

WALKSCAPES, Francisco Careri; Caminhar e parar. Editora GG BR – Gustavo Gil. Ano 2013

ZAVALA, Ana; SCOTTI, Magdalena (Orgs). Histórias de la enseñanza de la Historia: relatos que son historias de la enseñanza de la historia. Montevideo: CLAEH, 2005

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de autorização de uso de imagem, voz e cessão de direitos

“AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS
(LEI N. 9.610/98)

Pelo presente Instrumento Particular, eu, _____ RG nº _____, emitido por _____, portador/a do CPF nº _____, residente e domiciliado à _____, responsável legal pelo/a aluno/a _____ por este na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Taís Batista, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados junto ao projeto “Pelas ruas da cidade”, tais como: fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, banco de dados informatizados, multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como direitos autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02 (duas) vias de igual teor.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2017.

Jovem

Responsável Legal

Artigo 79º CODIGO CIVIL (Direito à imagem)

1. O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela; depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º 2 do artigo 71.º, segundo a ordem nele indicada.
2. Não é necessário o consentimento da pessoa retratada quando assim o justifique a sua notoriedade, o cargo que desempenhe, exigências de polícia ou de justiça, finalidades científicas, didáticas ou culturais, ou quando a reprodução da imagem vier enquadrada na de lugares públicos, ou na de fatos de interesse público ou que hajam decorrido publicamente.
3. O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do fato resultar prejuízo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada.

LEI Nº 9.610/98

Capítulo VI

Da Utilização da Obra Audiovisual

Art. 81. A autorização do autor e do intérprete de obra literária, artística ou científica para produção audiovisual implica, salvo disposição em contrário, consentimento para sua utilização econômica.

§1º A exclusividade da autorização depende de cláusula expressa e cessa dez anos após a celebração do contrato.

§ 2º Em cada cópia da obra audiovisual, mencionará o produtor:

- I. o título da obra audiovisual;
- II. os nomes ou pseudônimos do diretor e dos demais co-autores;
- III. o título da obra adaptada e seu autor se for o caso;
- IV. os artistas intérpretes;
- V. o ano de publicação;
- VI. o seu nome ou marca que o identifique.

Apêndice B –Reportagem do Jornal Correio do Povo sobre a saída realizada com os estudantes



Turma da Escola Mãe Admirável estudou junto ao Monumento dos Açorianos

ANIVERSÁRIO DA CAPITAL

Alunos têm aula ao ar livre

Alunos da Escola Mãe Admirável, em Porto Alegre, tiveram ontem uma aula diferente no dia do aniversário da cidade. A turma de 17 estudantes do 2º ano do Ensino Médio festejou a data com visita ao Monumento dos Açorianos. A ideia da professora Taís Batista, de História, Geografia e Sociologia, faz parte do projeto “Pelas ruas da cidade”, que integra conteúdos de diferentes disciplinas com aspectos

do cotidiano. “Sempre digo aos alunos que vão fazer o Enem que não é preciso ficar trancado estudando, pois ao sair na rua pode-se aprender e recordar aspectos históricos com monumentos e nomes de ruas, por exemplo”, explica a professora. Na aula de ontem, os estudantes debateram a imigração na Capital, índices demográficos, aspectos artísticos e da mitologia grega presentes no monumento histórico.

Apêndice C - Tabela detalhada sobre estudantes mapeados

MAPEAMENTO DOS ESTUDANTES A ENTREVISTAR SOBRE AS ATIVIDADES REALIZADAS

	ESCOLA	TURMA	ALUNO(A)	MONUMENTO	CONTATO	Universitários/as	TEMPO DE DOC.	CRITÉRIO
1	EMA	3° a (2014)	Amanda	Ruas CB	Facebook	Sim	1 ano	Afet
2	EMA	3° a (2014)	Nicoli	Ruas CB	Facebook	Sim	1 ano	Afet
3	EMA	3° a (2014)	Lucas	Ruas CB	Mãe	Não	1 ano	Mãe
4	EMA	3° a (2014)	Taís	Ruas CB	Facebook	Sim	1 ano	Mãe
5	EMA	3° a (2014)	Luíza	Ruas CB	Facebook	Sim	1 ano	Afet
6	EMA	3° a (2014)	Fernanda	Ruas CB	possível	Sim	1 ano	Afet
7	EMA	2° a	Vitória	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
8	EMA	2°a	Antonia	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
9	EMA	2°a	Rafaela	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
10	EMA	2°a	Theo	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
11	EMA	2°a	Felipe	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet

12	EMA	2º a	Giovana	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
13	EMA	2ª	Matheus	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
14	EMA	2ª	Eduardo	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
15	EMA	2ª	Mariana	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
16	EMA	2ª	Nicole	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
17	EMA	2ª	Rafael	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
18	EMA	2ª	João Gabriel	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
19	EMA	2ª	Mariana	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
20	EMA	2ª	Dionardo	Casa de Cultura Mário Quintana	Facebook	Não	2 anos	Afet
21	EMA	3º a (2015)	Nádia	Praça Garibaldi	Facebook	Não	2 anos	Afet
22	EMA	3º a (2015)	Carol	Praça Garibaldi	Face (UFRGS)	Sim	2 anos	Afet
23	EMA	3º a (2015)	Michael	Praça Garibaldi	Face	Não	2 anos	Afet
24	EMA	3º a (2015)	Israel	Praça Garibaldi	Possível	Não	2 anos	Afet

25	EMA	3º a (2015)	Gregory	Praça Garibalde	Possível	Não	2 anos	Afet
26	EMA	3º a (2015)	Mariah	Praça Garibalde	Mariah (téc. enf.)	Curso técnico	2 anos	Afet
27	EMA	3º a (2015)	Inaê	Praça Garibalde	Unipampa	Sim	2 anos	Afet
28	EMA	3º a (2015)	Mra.Eduarda	Praça Garibalde	UFSC	Sim	2 anos	Afet
29	EMA	3º a (2015)	Eduardo	Praça Garibalde	Face	Não	2 anos	Afet
30	EMA	3º a (2015)	Eberson	Praça Garibalde	Face (Fund. Min. Pub.)	Sim	2 anos	Afet
31	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Nicole	Igreja Dores/MPN	993193528E.M	Não	2 anos	Afet
32	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Arthur M.	Igreja Dores/MPN	E.M	Não	2 anos	Afet
33	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Arthur M.	Igreja Dores/MPN	E.M	Não	2 anos	Afet
34	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Adriana	Igreja Dores/MPN	E.M	Não	2 anos	Afet
35	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Leonardo	Igreja Dores/MPN	E.M	Não	2 anos	Afet
36	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Cézar	Igreja Dores/MPN	E.M	Não	2 anos	Afet
37	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Yuri	Igreja Dores/MPN	997012074 - EM	Não	2 anos	Afet
38	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Bruna	Igreja Dores/MPN	996478554 - EM	Não	2 anos	Afet
39	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Lauryn	Igreja Dores/MPN	981851288 - EM	Não	2 anos	Afet
40	Monteiro	2º e 3º (16/17)	Johan	Igreja Dores/MPN	993931553 - EM	Não	2 anos	Afet
41	Monteiro	EJA E.M	Suzi Helena	Igreja Dores/MPN	986532898 - EJA	Não	1 ano	Afet
42	Monteiro	EJA E.M	Luíza	Igreja Dores/MPN	996848606- EJA	Não	1 ano	Afet
43	Monteiro	EJA E.M	Alberto	Igreja Dores/MPN	EJA	Não	1 ano	Afet
44	Monteiro	EJA E.M	Matheus Cortez	Igreja Dores/MPN	EJA	Não	1 ano	Afet

Apêndice D –Fotos da sala temática de história

Figura 1 - Máquina de datilografar



Figura 2 – Rádio que toca fita cassete



Figura 3 – Aparelho de telefone fixo





Figura 4 - Retroprojektor



Figura 5 - Retroprojektor



Figura 6 - Aparelho de reproduzir disco de vinil -
Propriedade da escola Mãe Admirável



Figura 7 -Aparelho de reproduzir fita k7,
doado pelos estudantes para a sala temática de história



Figura 8 - Aparelhos de celular doados pelos (as) estudantes
para a sala temática de história.



Figura 9 - Aparelho de tocar vinil,
Propriedade da escola Mãe Admirável.

