

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ALUNOS E PROFESSORES NO CENTRO DE PORTO ALEGRE: O
MOVIMENTO DE APROPRIAÇÃO DA CIDADE E DE LUGARIZAÇÃO
INTERMEDIADOS PELA ESCOLA.**

FÁBIO FERREIRA DIAS

ORIENTADOR: PROF. DR. NESTOR ANDRÉ KAERCHER

PORTO ALEGRE, JUNHO DE 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**ALUNOS E PROFESSORES NO CENTRO DE PORTO ALEGRE: O
MOVIMENTO DE APROPRIAÇÃO DA CIDADE E DE LUGARIZAÇÃO
INTERMEDIADOS PELA ESCOLA.**

FÁBIO FERREIRA DIAS

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (PPG em Educação/UFRGS)

Prof. Dr. Nelson Rego (PPG em Geografia/UFRGS)

Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Geografia como requisito para
obtenção do título de Mestre em
Geografia.**

PORTO ALEGRE, JUNHO DE 2012.

CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira Dias, Fábio

Alunos e professores no Centro de Porto Alegre: o movimento de apropriação da cidade e de lugarização intermediados pela Escola. / Fábio Ferreira Dias. -- 2012.

121 f.

Orientador: Nestor André Kaercher.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Educação. 2. Cidade Educadora. 3. Formação de Professores. 4. Geografia. 5. História. I. André Kaercher, Nestor, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

À UFRGS, pelo acolhimento , em especial ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, por ter me proporcionado professores que passaram a me constituir.

Ao Prof. Dr. Nestor André Kaercher, por ter ocupado o assento vazio ao meu lado e possibilitado que este trabalho tenha ficado muito próximo daquilo que imaginava.

À Profa. Dra. Ivaine Tonini, pelas primeiras palavras de incentivo que me movimentaram em direção a esta dissertação.

A Antônio Carlos Castrogiovanni, por ter me apresentado um novo mundo, mais complexo e plural.

A Nelson Rego, pelo incentivo, tanto em poesia como em prosa.

A Nilton Mullet Pereira, pelo rigor da docência e pelo encantamento do ensino e da História.

A Gabriel Junqueira, mais do que tudo, pela sensibilidade de viver.

Ao meu irmão Marcos Dias pela vida de dedicação e por nunca ter me deixado conhecer a solidão.

Ao Prof. Everson que, muito mais que pontos e vírgulas, colocou sua atenção na correção dos desvios por mim cometidos ao tentar transpor da fala à escrita.

Aos meus filhos Igor, pelo ensinamento da superação e à Agnes, por me desafiar, sempre, ao exercício de me movimentar a partir daquilo que penso e falo.

À Gizelle, por ter-se deixado depositária das minhas angústias e do meu amor.

“O novo é o estado mesmo de desidentificação. Não é o que somos, nem o que seremos no futuro, nem a identidade marcada na lembrança, nem o que dizem que somos, mas é o estranhamento em relação ao mundo no qual vivemos e a identidade que se nos fizeram vestir”

RESUMO

Este estudo apresenta reflexões a respeito da relação entre a Escola e o Centro da cidade de Porto Alegre. Analisei a relação de alunos, que estudaram no Centro da Cidade, com o patrimônio histórico e geográfico da capital do Rio Grande do Sul. Movimentei-me pelo método da complexidade, tendo como dimensão focal a dialógica, a auto-ecoorganização e a recursão organizacional. O trabalho tenta contribuir no cotidiano escolar mostrando elementos de topofobia e topofilia construídos pelos/nos alunos em relação aos objetos e às ações, tangíveis e intangíveis, da paisagem e do espaço urbanos. Também foi aqui analisado como professores utilizam-se do Centro da Cidade como recurso pedagógico e como a forma com que tratam o tema influencia seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade, Dialógica, Espaço Urbano, Patrimônio Histórico e Geográfico, Ensino, Formação de Professores.

RESUMEN

Este estudio presenta razonamientos a respecto de la relación entre la Escuela y el Centro de la ciudad de Porto Alegre. Analicé la relación de alumnos, que estudiaron en el centro de la ciudad, con el patrimonio histórico y geográfico de la capital de Río Grande del Sur. Me movilicé por el método de la complejidad, teniendo como dimensión focal la dialógica, la “auto-ecoorganización” y la recursión organizacional. El trabajo intenta contribuir mostrando elementos de topofobia y topofilia contruidos por los/en los alumnos en relación a los objetos y a las acciones, tangibles y intangibles, del paisaje y del espacio urbanos. El trabajo también contempló la utilización del centro de la ciudad como recurso pedagógico por parte de los profesores, y cómo esta influye sus alumnos.

PALABRAS-CLAVE: Complejidad, Dialógica, Espacio urbano, Patrimonio Histórico y Geográfico, Enseñanza, Formación de Profesores.

SUMÁRIO

1	DEFININDO O FOCO, O DIAFRAGMA E A VELOCIDADE	7
1.1.	QUANDO VALE A PENA FOTOGRAFAR? ENCONTRANDO BONS MOTIVOS PARA LIMPAR A LENTE E IR A CAMPO	7
1.2.	QUAL LENTE? QUAL CÂMERA? BUSCANDO O MÉTODO	16
1.3.	GANHANDO VIDAS.....	19
2	COM UM BOM PAR DE TÊNIS, TRAÇAMOS NOSSO ROTEIRO PELA CIDADE: A BUSCA POR POSSÍVEIS CAMINHOS	22
2.1	TRAÇANDO O ROTEIRO: POR ONDE COMEÇAR.....	22
2.2	FOCANDO ALUNOS E PROFESSORES: MINHAS VIAS DE ACESSO	25
3	O CENTRO DA CIDADE COMO OBJETO-SUJEITO DE APRENDIZAGEM.	30
3.1	CONCEITOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DO CAMPO DO PATRIMÔNIO GEOGRÁFICO-HISTÓRICO.....	30
3.2	DA TEORIA À PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO.....	39
4	ENCHENDO A CIDADE DE ALUNOS: A CIDADE LIDA E ESCRITA POR ELES	47
4.1	UM POUCO DOS OBJETOS-SUJEITOS: AS FALAS DOS ALUNOS E ALGUMAS POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES.....	47
4.2	AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE O CC, ANTES DE ESTUDAREM NELE	52
4.3	OS ALUNOS DEPOIS DO DESLOCAMENTO: O CONTATO COTIDIANO COM O CC.....	63
5	OS PROFESSORES MARCANTES	81
5.1	NA COZINHA COM OS PROFESSORES	81
5.2	NA CIDADE COM OS PROFESSORES	89
6	RESTAURANDO FACHADAS E MENTALIDADES	98
	BIBLIOGRAFIA	108
	ANEXO I	111
	ANEXO II	114
	ANEXO III	117

1 DEFININDO O FOCO, O DIAFRAGMA E A VELOCIDADE

1.1. QUANDO VALE A PENA FOTOGRAFAR? ENCONTRANDO BONS MOTIVOS PARA LIMPAR A LENTE E IR A CAMPO.

Construímo-nos por/em uma vida multidimensional. Querer dar conta de todos os elementos que contribuíram para a minha formação individual e coletiva, há muito, deixou de ser uma preocupação. Mas algumas vivências tomam determinadas dimensões que transcendem outras: a fotografia e a culinária não serão aqui utilizadas como metáforas senão pelo fato de, até hoje, me acompanharem nos bons momentos da minha vida e me carregarem no colo naqueles em que tudo parecia deixar de funcionar e de ter significado.

Confiar na consciência, em princípio, poderia ser um ponto de partida seguro em uma dissertação de mestrado. Desconfio da minha por acreditar que existem muitos outros elementos que nos organizam/desorganizam na vida e que não cabem totalmente na dimensão da racionalidade. Sem negá-la, caminho nesta dissertação, por campos multidimensionais, com verdades, sempre provisórias. E, no mesmo sentido, também tenho a assunção de que:

(...) toda ação humana, a partir do momento em que é iniciada, escapa das mãos de seu iniciador e entra no jogo das intervenções múltiplas próprias da sociedade, que a desviam de seu objetivo e às vezes lhe dão um destino oposto ao que era visado." (MORIN, 2010, p. 128.).

Que o objetivo e destino deste trabalho nunca sejam esquecidos: auxiliar nossos alunos a serem o mais próximo possível daquilo que eles desejam, pois muitas são as nossas justificativas convincentes para - em nome de algo muito maior, de um projeto pedagógico ou mesmo em nome de uma tarefa mais hercúlea, como construir um mundo melhor - nos afastarmos dos desejos de nossos alunos que, na maioria das vezes, nem conhecemos e, por que não dizer, por quem quase nunca perguntamos. Bem que a escola poderia conjugar - mas não abandonar - o objetivo de construir sonhos coletivos com o

de realizar sonhos pessoais de sua comunidade, de seus alunos, professores e funcionários.

Interagimos por vários lugares, sendo eles o intermédio entre o mundo e o indivíduo (Santos, 1996). Nesta dissertação, tentei deixar algumas contribuições, mesmo que provisórias, para melhorar essa interação, assumindo que “a geografia deve falar, sobretudo, de pessoas” (Kaercher, 2010,p. 175).

Licenciei-me em História pela Universidade Federal Fluminense, no ano de 1990. Desde então, lecionei História e Geografia no Rio de Janeiro, e atualmente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, desde 1993. Ensino Fundamental, Médio, EJA, pré-vestibulares e pré-concursos públicos foram os meus campos de ação, ou de batalha. Cicatrizes sempre ficam, mas continuo me movendo na busca de ser um bom professor (Kaercher, 2011).

Por que, então, o mestrado na Geografia, e não na História ? Nestor André Kaercher seria a resposta mais honesta e direta. Depois de cursar a pós-graduação ENSINO DA GEOGRAFIA E DA HISTÓRIA – SABERES E FAZERES NA CONTEMPORANEIDADE (2008-2010), deu-se o encanto. Pela Geografia, pelo Nestor, e pela primeira apresentada pelo segundo. Sei que, em uma dissertação, as coisas têm os seus lugares, mas é impossível explicar o papel da Geografia no meu mestrado sem relacioná-la ao meu orientador. A dissertação de mestrado, que aqui se materializou, veio também de uma constatação empírica: meu tempo em cursos pré-vestibulares chegou ao fim. Grande parte de minha atuação na docência, nos últimos vinte anos, ocorreu em cursos pré-vestibulares, com cargas horárias semanais bem expressivas. O esgotamento era inevitável, não apenas pelo cansaço natural como também pelas contradições entre aquilo que lia e fazia. Assim, mais que uma dissertação, este trabalho vem a ser um ritual de passagem. A partir dele, abandono os cursos pré-vestibulares e tento uma nova caminhada profissional.

E mais. Encontrei na Geografia o campo científico multidimensional que me possibilitou responder provisoriamente a muitas das minhas inquietações, acumuladas nesses vinte e sete anos de magistério, pois já estava em sala de aula mesmo antes de ter entrado na Universidade. A Geografia, não temo em afirmar, é a ciência que propicia atualmente uma das melhores condições de perguntar o mundo de hoje, e também responder a ele,

provisoriamente. E não é porque ela pode “falar de tudo”, **mas sim de onde** ela pode falar de tudo. Os conceitos geográficos como lugar, território, horizontalidades, verticalidades, redes, e tantos outros, possibilitam aos geógrafos relacionar diferentes dimensões e escalas do conhecimento. Além disso, a maior riqueza da ciência são os seus atores: os geógrafos. Nessa minha curta “caminhada geográfica”, encontrei grandes mestres, como Nelson Rego, Antonio Carlos Castrogiovanni, Ivaine Maria Tonini, Lana Cavalcanti, Helena Callai, Sônia Castellar e muitos outros. Com alguns tive o prazer de conviver durante um longo período; com outros, apenas em colóquios ou encontros. Mas todos me apresentaram uma nova forma de ver o processo de ensino-aprendizagem. Todos veem o mundo dentro de uma visão múltipla, inclusiva e nunca exclusiva, tentando agregar os novos questionamentos dos nossos alunos ao nosso cotidiano escolar.

E, entre tantas perguntas que se acumularam nessa trajetória, há aquelas que movem este trabalho de mestrado, problematizadas nesta pesquisa a partir das seguintes indagações norteadoras:

- **Qual é a visão dos alunos pesquisados em relação ao Cento da Cidade (que chamaremos de CC, em função do número de vezes que esse termo será utilizado) ?**
- **Qual é a visão dos professores de História e de Geografia em relação ao CC? Como essa visão altera a forma de os alunos se relacionarem com o CC?**
- **Como a vivência geográfica no/do CC modifica os alunos que estudam na área central da cidade? Conviver com o Centro, diariamente, altera a forma de valoração desses alunos? Quais são os valores culturais, morais ou éticos que se modificam?**
- **Como as aulas de História e de Geografia estão se apropriando ou não desse Centro da Cidade nas suas práticas escolares?**

Para melhor situar essas perguntas, digo de onde falo e o que faço: trabalho no Colégio Unificado Centro desde 2008, e sempre os “ruídos” do CC invadiram minha aula. Sirenes, passeatas, gritos e megafones misturavam-se com a Revolução Francesa, com a I Grande Guerra e com outros assuntos. E muitas vezes, ironicamente, transformaram-se na trilha sonora de minhas aulas. Tentei, sempre que possível, agregar essas sonoridades às atividades desenvolvidas. Quantas vezes a

aula parava para que a turma soubesse o que estava ocorrendo! Também não foram poucas as vezes em que o “conteúdo nosso de cada dia” ficou de lado, e então a metamorfose ocorria: a aula e a vida passavam a ter diferença zero.

Trabalho com os terceiros anos do Ensino Médio. Desde 2008, havia apenas uma turma por ano e, a partir de 2011, duas turmas. Todavia, são turmas diferenciadas, pois apresentam como principal objetivo a preparação para os vestibulares. Os chamados terceirões (terceiro ano do Ensino Médio+pré-vestibular) iniciaram em Porto Alegre por volta de 2000 sendo abertos por grupos de ensino que já articulavam ensino regular com cursos preparatórios. O primeiro foi o Grupo Universitário e depois o Grupo Unificado.

Tenho, portanto, como meu objetivo geral o fluxo de ideias gerado pelas seguintes questões:

- **Como o fato de estudar em colégios situados no centro de Porto Alegre influencia o processo de aprendizagem de História e Geografia?**
- **Como se dá a lugarização, entendida como o processo de formação de pertencimento com/no espaço geográfico, dos alunos que estudam no Centro da Cidade?**
- **Qual era a visão inicial deles, antes do deslocamento, em relação ao Centro da Cidade? Ela se modificou?**
- **As aulas de Geografia e de História se apropriam do Centro em seus conteúdos programáticos?**
- **Como o deslocamento espacial de alunos que moram nos bairros para estudar no Centro contribui para a apropriação geográfica da relação centro-bairro?**

Resumindo, ou tentando melhor focar nosso fluxo de perguntas: **como a convivência no Centro da cidade modifica o aluno e a escola?** Busco, neste trabalho, algumas respostas possíveis e provisórias.

O Centro da Cidade é visto por diferentes ângulos. Em uma visão dicotômica, haveria o julgamento entre estudar no CC ser bom ou ruim. Quando, por exemplo, os pais decidem matricular seus filhos em um colégio no CC, muitos argumentos positivos e negativos são ventilados. Busquei aqui, a partir do princípio dialógico, avançar essa dualidade. E, em especial “a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização, através de inúmeras inter-retroações.” (MORIN, 2000, p. 28). Quando esses alunos chegam ao CC,

trazem um grande número de preconceitos, especialmente em relação às populações que vivem no/do Centro. Sujos, vagabundos, ladrões e tantos outros adjetivos, mesmo que usados de forma substantivada, são aplicados frequentemente. Vivenciar o Centro e conviver com essas populações desorganiza esses valores, possibilitando-lhes uma reconstrução de relações valorativas?

Edgard Morin contribui nessa questão quando afirma :

O grande problema de toda organização viva – e, sobretudo, da sociedade humana - é que ela funciona com muita desordem, muitas aleatoriedades e muitos conflitos, e, como dizia Montesquieu, referindo-se a Roma, os conflitos, as desordens e as lutas que marcaram Roma não são apenas a causa de sua decadência, mas também a sua grandeza e existência. Quero dizer que o conflito, a desordem, o jogo não são escórias ou anomalias inevitáveis, não são resíduos a reabsorver, mas constituintes-chave de toda existência social. *É isso que se deve tentar conceber epistemologicamente.*” (grifo do autor) (MORIN, 2010, p. 111).

Ver o CC pela complexidade é abandonar a rotulação do bom ou do ruim. Olhá-lo sem o “se não fosse isso,... se não tivesse aquilo... o centro de Porto Alegre seria bom.!” Ele só é o Centro de Porto Alegre porque tem tudo isso e tudo aquilo, e a escola deve combater a visão pela exclusão daquilo de que não gostamos ou daquilo que não entendemos. Podemos olhar o mundo pelos seus objetos isolados ou pela relação entre eles, mas todos eles - e não somente aqueles que elegemos como positivos - tratando os negativos como aquilo que não deu certo.

Parece-me que incorporar a desordem como constituinte-chave da existência social é a proposta que melhor contribui para a convivência, e não a simples tolerância à diversidade. E conviver com ela é mais do que aceitá-la, é incorporá-la em nosso olhar para o mundo.

Aplico, nesta pesquisa, o princípio dialógico na visão moraniana, na qual se nega a construção de um sistema único ou monodimensional de análise. Entendo que este é o principal avanço da dialógica moraniana. Dialógica não por ser duas, mas sim por não ter a pretensão de se construir um sistema estrutural capaz de dar conta do mundo. Não pretendo criar princípios

de intervenção do CC em alunos que lá estudam, mas levantar diferentes formas de apropriação daquele por parte destes.

Não é dar a receita que fecharia o real numa caixa, é fortalecer-nos na luta contra a doença do intelecto – o idealismo -, que crê que o real se pode deixar fechar na ideia e que acaba por considerar o mapa como o território, e contra a doença degenerativa da racionalidade, que é a racionalização, a qual crê que o real se pode esgotar num sistema coerente de ideias. (MORIN, 2010, p. 140.)

É dentro desta perspectiva que a cidade, enquanto recurso pedagógico, constrói-se e transforma-se em um espaço privilegiado de grande relevância. Não busco apenas sua racionalização, que não é a proposta desta dissertação, pois assumo, desde já, não ter essa pretensão e desconfiar daqueles que a têm, por acreditar que, se assim agem, é porque estão mal informados, mal intencionados, ou os dois. Lana Cavalcanti nessa pesquisa, transformou-se na principal autora de apoio e de caminhada, a quem desde já agradeço não apenas pelo conjunto de sua obra, que considero fundamental para todos os geógrafos que pretendam não apenas ensinar, mas fazê-lo por intermédio do estudo da cidade, mas também pelas poucas conversas, que me serviram de estímulo para percorrer as ruas da cidade. A autora coloca que:

São cidades que expressam um modo de vida complexo, multicultural e heterogêneo, onde têm lugar, como já foi dito, os padrões globais hegemônicos, mas onde persistem e se recriam padrões culturais identitários de diferentes lugares. Conhecer a realidade presente nessas cidades, compreendê-las em sua diversidade e complexidade, distinguir os processos que são responsáveis por seus problemas é um projeto relevante e necessário para a busca de superação de suas dificuldades, para uma reestruturação desses espaços em conformidade com objetos sociais e políticos efetivamente mais democráticos, com maior participação e inclusão social. (CAVALCANTI, 2008, p 140).

E muito mais: conhecer a realidade presente nessas cidades só acontece quando nos pensamos. Somente posso pensar uma cidade melhor a partir do momento em que sei o que quero para mim e para meus pares. A cidade será mais democrática se eu me construir enquanto um indivíduo democrático. Somente buscarei mais inclusão social se concordo com ela. Minha proposta é que não busquemos apenas a superação das dificuldades

decorrentes da constituição do urbano, mas sim das nossas próprias dificuldades de nos relacionarmos com o mundo e com o urbano. Reestruturar o espaço e a nós mesmos.

Sendo assim, o olhar para o CC possibilita-nos entrar por muitas ruas, depararmo-nos com muitos cruzamentos, nossos e da cidade, nos identificarmos com diferentes paisagens, o que o transforma em um recurso pedagógico de múltiplas possibilidades, entendendo como paisagem a:

(...) área de descrição possível; creio mesmo que hoje se possa destacar o fato de ser a paisagem o domínio do visível – a expressão visível de um espaço -, o domínio do aparente, de tudo que nossa visão alcança, o domínio do que é vivido diretamente com nosso corpo, com nossos sentidos – visão, audição, tato, olfato, paladar; ou seja, trata-se da dimensão das formas que expressam o movimento da sociedade.” (CAVALCANTI, 2008, p 51 e 52).

Na sala de aula, o conceito paisagem não entra pronto, a priori. Ele é construído. Se queremos desumanizar algo, é só levá-lo pronto para a aula, pois se pronto, não mais “vivo”, conteúdo.. É como se apresentar um conceito pronto para a turma fosse artificializá-lo e, com isso, acabar com a vida contida nele. A generalidade conceitual, ao se afastar do concreto vivido, projeta um mundo artificial, irreal: o da prova, o da avaliação, o da escola tradicional.

Em uma outra dimensão na dialógica moraniana, tenho a questão escalar como preocupação. Trabalhar com diferentes escalas geográficas não é isolá-las, mas sobrepô-las. E, para melhor explicar isso, dialogo, simultaneamente, com dois autores, KAERCHER (2010) e CASTELLAR (2009). Percebo a dinâmica escolar na tênue linha de intercessão entre as duas ideias abaixo expostas. Para Kaercher:

(...) esses homens, tão presentes em nossas aulas com o genérico nome de “população”, transformem-se em seres humanos de carne e osso com seus medos, alegrias, grandezas e vilezas” ... “ O ensino de geografia pode e deve contribuir para conhecermo-nos melhor uns aos outros e ajudar na tarefa de atenuar as fronteiras que os seres humanos criaram e dificultam sua convivência solidária” (KAERCHER, 2010, p. 176).

Em Castellar:

Podemos, todavia, entender a cidade como o Lugar de vivência, onde se situa a maior parte da população mundial,

onde se estabelecem as relações de troca entre a produção e o consumo e onde se gestam redes de relações funcionais em múltiplas escalas superpostas(...). Com esses olhares o Lugar de vivência será analisado, entendendo que a organização em rede não exclui o sentido de pertencimento. Ao compreender as paisagens dos Lugares, destacando suas singularidades, também damos importância ao que é universal, dando sentido à idéia de Lugar (...). Nesse ponto é que articularemos a idéia de Lugar de vivência com o de cidade, entendendo que a vida cotidiana transcorre nas redes organizadas e itinerários da cidade e, ainda, que as mudanças culturais produzidas pelas raízes do local ou pela globalização da sociedade, da informação e do consumo constituem um dos elementos mais significativos da organização da vida urbana.” (CASTELLAR, 2009, p. 38 e 39).

É necessário transformar “agentes históricos e geográficos” em pessoas, como propõe Kaercher, a partir da relação local/global, como propõe Castellar, na qual as verticalidades, apresentadas em redes, não excluem o pertencimento dessas pessoas, e nem o contrário. Nesse sentido, tem-se como entendimento de verticalidades os interesses dos atores hegemônicos no/do desenvolvimento das práticas do capitalismo, os vetores de interesses externos que tentam ordenar o território, de cima para baixo, vendendo a modernização entrópica como modelo de desenvolvimento econômico. Quanto às redes, observa-se a fluidez de pessoas, mercadorias tangíveis, como capitais, produtos e tecnologia, como também mercadorias não-tangíveis, mais virtuais, como valores culturais, redes identitárias e de relacionamento, entre outras.

Os efeitos da globalização são um tema bastante recorrente, tanto na literatura de História quanto na de Geografia. Acredito que, quando não construímos, em sala de aula, diferentes visões de ver o mundo, na ausência delas, a visão da globalização, verticalizada, midiática e imediática apresenta-se deslumbrantemente para nossos alunos, e sem o contraponto da valoração da identidade local, ela se torna bastante encantadora. Muito mais do que aceitar que a visão globalizante se impõe, vejo-a ocupando um espaço vazio.

E a escola tem também este papel: o de fornecer aos alunos possibilidades de preenchimento nos vazios deixados por uma vida cada vez mais veloz e, muitas vezes, mais vazia.

Até quando, a escola será identificada como um espaço exclusivamente de resistência a esses modelos? A escola está condenada a um papel reativo? O papel do educador deve ser sempre o de combater? Não

se deve pautar o cotidiano escolar sempre por uma reatividade ao global, pois ele se apresenta, e não se impõe, de forma determinante. Os alunos não são indivíduos frágeis e não dotados de capacidade crítica. Definitivamente, acreditarmos que contribuímos para a construção de uma forma de ver o mundo, ou simplesmente estamos reparando aquela imposta e existente? Estamos sempre a remendar ou a costurar o mundo? Muitas vezes sinto-me um “tapa buracos” social. Sempre tendo que desconstruir valores, tais como o processo de aculturação apresentado por filmes, geralmente norte-americanos, notícias veiculadas em periódicos parciais ou até mesmo notícias do *Jornal Nacional*. E consigo?

Dedicar-nos a essa metacognição, a essa reflexão sobre os próprios processos de reflexão e de construção de conhecimento deve ser uma prática diária de todos nós, educadores. NÃO DÁ PARA FAZER TUDO! O tempo é curto, as condições são precárias, e por isso mais uma vez reforço: quando temos muito a fazer, a tendência é não fazermos quase nada. Não defendo a tese de que devemos parar de lutar contra o “sistema”, gíria muito usada na década de setenta pela esquerda brasileira, mas sim superar essa luta.

Nessa linha, meu objetivo maior, nesta dissertação, é pesquisar o movimento e o deslocamento interno no ideário, nos valores dos alunos em relação à cidade em que vivem, ocorridos a partir do momento em que passaram a estudar no CC.

Meus objetivos específicos estão relacionados com as aulas de História e de Geografia dos alunos pesquisados. Tentei identificar nelas as suas contribuições ou as suas ausências, no processo de apropriação dos alunos pesquisados, do CC.

Sendo assim, de onde olhamos todas essas questões? Sem ser escravizado por ele, exponho agora o meu método de pesquisa.

1.2. QUAL LENTE? QUAL CÂMERA? BUSCANDO O MÉTODO.

O Jogo da ciência não é o da posse e do alargamento da verdade, mas aquele em que o combate pela verdade se confunde com a luta contra o erro (MORIN, 2010, p.23).

Se trago a subjetividade para dentro desta pesquisa, perco aqui a velha segurança das ciências mais “duras”. Outros métodos me dariam mais certezas de atingir a verdade. Manifesto aqui que me movo, nesta pesquisa, não com o intuito de encontrá-la, mas sim de ser claro naquilo que escrevo, para que possíveis erros possam ser encontrados e questionados, não apenas pela banca examinadora desta dissertação, mas também pelos meus pares nesta caminhada de educadores e educadoras.

Não temo os erros possíveis, pois, como as dúvidas, eles são importantes na correção de nossos rumos, mas tentarei limitá-los a partir de algumas cuidados. Quando fotografamos, levamos em consideração algumas variáveis: foco, velocidade e diafragma, por exemplo. Com o foco, buscamos uma definição possível, entre tantas, da fotografia. Ao errar, perdemos nitidez da dimensão escolhida, e muito do encanto final. A velocidade regula o tempo da abertura do diafragma, que é por onde a luz entra e sensibiliza o filme, definindo o período em que o negativo ficará exposto à luz refletida daquilo que fotografamos. Se usamos uma baixa velocidade, o diafragma abre e fecha lentamente, possibilitando a entrada de muita luz. Se a aumentamos, ele rapidamente abre e fecha, entrando, dessa maneira, uma quantidade menor de luz. E, por último, ocorre a abertura do diafragma, que seria o tamanho do diâmetro da circunferência aberta, por onde passará a luz. Ao abri-lo totalmente, deixamos toda a luminosidade do local sensibilizar o negativo e, a medida em que vamos fechando-o, regulamos a entrada de luz.

No entanto, uma boa foto não depende apenas desses três elementos isolados. Se queremos fotografar um objeto em movimento, diminuimos a velocidade, o que acaba interferindo na influência da abertura do diafragma. Por isso, alterar a velocidade obriga-nos a regular a abertura do diafragma. Complexo, mas não complicado.

Assim, buscando uma visão multifocal, assumo :

(...) a cidade é um lugar bastante complexo, de produção social, no qual a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistências e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados”. CAVALCANTI, 2008, p.. 56).

Se “o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor”. (CAVALCANTI, 2008, p 59) tratar com o ambiente urbano - entendido aqui como espaço da cidade onde ocorrem as relações sociais, econômicas, políticas e naturais em movimentos dinâmicos, em atividades pedagógicas - é estar diante de muitas possibilidades de chegada.

Se as fronteiras são difusas e permeáveis, muitas serão as possibilidades de se percorrer o CC em atividades pedagógicas. Como exemplo, trago uma possibilidade, que é ler a cidade pela prática do consumo.

A reestruturação do capitalismo, em escala mundial, a partir dos anos 1980 gera, nas relações de trabalho, e por via de consequência, nos tecidos sociais, a cristalização de um modelo dual de organização, em que conviverão, paralela e contrariamente , **duas sociedades urbanas**, a dos empregáveis/empregados, *ergo* consumidores, e a dos não-empregáveis/desempregados, alijados do consumo e, portanto, da cidadania em seu senso mais capitalista (consumidor = cidadão).(grifo da autora). (CASTELLAR, 2009, p. 42)

E aqui já me justifico com o leitor em relação a uma prática que será bastante comum nesta dissertação: a utilização dos resultados da pesquisa em sala de aula. Como professor, sempre me senti realizado ao pegar, na minha estante, livros “sujos” de giz. Levar para a sala de aula minhas leituras acadêmicas tornou-se um “vício”, e como tal, difícil de largar. Ver a cidade pelo foco dimensional do consumo seria uma das possibilidades concretas de ver os resultados desta dissertação transformarem-se em atividades pedagógicas escolares.

A existência da convivência dos contrários proposta por Castellar é muito presente nos resultados desta pesquisa. Os alunos aqui analisados deixaram transparecer, em vários momentos, uma dificuldade de entender o

ambiente urbano e de conviver com ele, muito por não terem, em seus olhares, a dimensão proposta pela autora, pois:

(...) ser cidadão, nesse caso, é ser consumidor, só é cidadão quem é consumidor; quem não consome não pode ser cidadão, não pode reclamar seus direitos, não tem de pagar impostos, não tem deveres, nem com o Estado nem com outros habitantes da cidade” (CAVALCANTI, 2008, p 98).

A ausência da dimensão “do outro” é significativa nas falas dos alunos pesquisados. E aqui, um alerta: muitas são as reclamações dos docentes em relação à dificuldade de entender seus alunos. Um dos problemas aqui constatados é o fato de os professores partirem do princípio de que seus alunos já apresentam uma capacidade interpretativa ou, pelo menos, as mínimas condições de fazê-la. Assumo que entrar nas ruas da cidade sem a construção de uma metacognição, de um pensar a partir de uma base conceitual, que leve à construção, por parte do aluno, de uma forma de apreender a realidade, é esvaziar as possibilidades de um aprendizado significativo.

Desenvolver uma pesquisa muito se parece com fotografar. Muita aproximação do objeto de pesquisa pode nos levar a perder boa parte do contexto histórico e geográfico desse mesmo objeto. O tempo em que estamos envolvidos na pesquisa também é determinante. Muito tempo tende à passionalidade; e pouco, à superficialidade. Buscarei foco (definição do objeto), velocidade (tempo de exposição a esse objeto) e diafragma (objetivos em relação ao objeto) a partir da complexidade, sendo que :

A complexidade não é a palavra-mestra que vai explicar tudo. É a palavra que vai nos despertar e nos levar a explorar tudo. O pensamento complexo é o pensamento que, equipado com os princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas e idéias claras, patrulha o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecível. (MORIN, 2010, p.231).

Embora tenha a visão de que a produção científica, por assim ser, é “biodegradável”, acredito que, pela complexidade, teremos melhores condições de compor foco, velocidade e diafragma. Fotografar-pesquisar forja-se no calor da autonomia e:

Aqui surge o ponto mais crucial da nova noção de autonomia: um sistema aberto é um sistema que pode alimentar sua autonomia, mas mediante a dependência em relação ao meio externo. Isso significa que, contrariamente à oposição

simplificadora entre uma autonomia sem dependência e um determinismo de dependência sem autonomia, vemos que a noção de autonomia só pode ser concebida em relação à idéia de dependência, e esse paradoxo fundamental é invisível a todas as visões dissociadoras para as quais há antinomia absoluta entre dependência e independência. É esse pensamento-chave de autonomia/dependência que a realidade nos obriga a conceber. (grifo meu) (MORIN, 2010,p. 282).

Meu foco: **conhecer provisoriamente essa relação de autonomia com dependência do aluno com o CC, do aluno com as práticas escolares (aulas, saídas de campo, atividades culturais, etc.) e das escolas pesquisadas em relação ao CC.** Tal conduta inquieta-me, neste momento, justificando, assim, esta dissertação de mestrado. Também, talvez por vício, busco transpor esse conhecimento provisório para minhas aulas.

1.3. GANHANDO VIDAS.

Vejo uma aula, muitas vezes, como um jogo de videogame: ao avançar, ganhamos e perdemos vidas. Quando a diferença é zero: *game over*. Quantas vezes, em sala, conhecemos e amargamos com o *game over*! Evitá-lo então é ter vidas extras, para, com elas, alimentarmos aqueles quarenta ou cinquenta minutos de atividades. Não acredito na aula como algo monolítico. Ela é feita de momentos, de partes. Conhecer o movimento oscilatório entre essas partes possibilita-nos ajustar rumos, e assim ganhar mais vidas. Buscamos, nas relações apresentadas no parágrafo anterior, vidas extras.

A aula não pode ser vista pelo aluno como a interrupção da vida, ao contrário, mais uma parte nesse processo de apreender o viver, consigo mesmo e com a sociedade. Frases como estas devem desaparecer da escola: “Pessoal, agora vamos falar de uma coisa que é de interesse de vocês! “Olha que isso aqui é importante!” “Olha que isso aqui vocês vão usar na vida!” Mas se não é na vida é onde? Na morte? Como agora vamos falar? Quer dizer que não falávamos antes? E só agora vai ser importante? A vida não pode ser um hiato da sala de aula. Não podemos parar a aula para falar da vida e muito menos parar a vida para iniciar a aula, pois:

Formar o cidadão significa dar condições ao aluno de reconhecer-se como um sujeito que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e que é capaz de construir seu conhecimento. Significa compreender a sociedade em que vive, a sua história e o espaço por ela produzido como resultados da vida dos homens. Isso tem de ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que ele está estudando. Que o que ele está estudando é sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes e abstratas. (CALLAI, 2010, p. 78).

Que esta dissertação contribua para reforçar a necessidade, cada vez maior, de não mais levar o mundo externo para dentro da sala de aula, mas sim minimizar essa possível diferença. Organizar uma aula é mover-se sistemicamente. Melhorar a integração, e não a relação entre sala de aula e mundo. Explico melhor: ver sala de aula e mundo externo com organicidade, e não como partes distintas. E, se é orgânico, é uno.

Além da dialógica, já citada no capítulo anterior, outros conceitos importantes desenvolvidos por Edgard Morin auxiliaram-me neste trabalho. Na relação autonomia-dependência, constitui-se uma segunda ferramenta importante deste trabalho, que é o conceito de auto-ecoorganização:

A idéia de autoprodução ou de auto-organização não exclui a dependência em relação ao mundo externo: pelo contrário, implica-a. A auto-organização é, de fato, uma auto-ecoorganização. (MORIN, 2010, p. 283)

Não pretendo aqui encontrar os limites entre a autonomia e a dependência, mas debruçar-me sobre suas possíveis relações. Não tenho como objetivo mapear todas as modificações que ocorreram com os alunos pesquisados a partir do momento em que eles vieram estudar no CC, mas sim constatar as interferências possíveis nos alunos tanto pelo convívio cotidiano no CC como também pelo trabalho dos professores selecionados.

Haveria, ou não, uma auto-ecoorganização na relação entre o CC e os alunos que lá estudam? E, em caso positivo, como se daria? São inquietações que pretendo clarear provisoriamente com este trabalho.

A terceira ferramenta de análise desta dissertação é o princípio da recursão organizacional que:

(...) aponta para a circularidade, para a retroação da causa sobre o efeito, deste sobre a causa e sucessivamente. Rompe-se, portanto, com a idéia linear de causa/efeito, de

produto/produtor, de estrutura/superestrutura presente no “Paradigma da Simplificação.” (REGAGNIN, 2010, p. 19.)

E por isso não me preocupo com o limite entre objeto e sujeito, entre causa e efeito, mas sim com **o fluxo de relações entre todos eles.**

Na perspectiva da recursão organizacional, acredito não encontrar todas essas respostas, mas ver essas perguntas por um outro ângulo, o que me abrirá novos “Desafios e Utopias no Ensino de Geografia” (literalmente, KAERCHER, 1999).

Acredito que esses três conceitos, **dialógica, auto-ecoorganização e recursão organizacional** funcionaram não como categorias, mas sim como foco, velocidade e diafragma. Ou, escrevendo de outra forma: não é buscar em nosso material pesquisado a aplicabilidade, ou não, desses conceitos, mas sim tentar ler o mundo de uma forma mais complexa.

2 COM UM BOM PAR DE TÊNIS, TRAÇAMOS NOSSO ROTEIRO PELA CIDADE: A BUSCA POR POSSÍVEIS CAMINHOS

2.1 TRAÇANDO O ROTEIRO: POR ONDE COMEÇAR.

Utopias, projetos futuros que poderão ou não acontecer. Desenvolvemos utopias e, com/para elas, movimentamo-nos. Penso, nesta dissertação, que os nossos projetos de pesquisa são, em muitos aspectos, parecidos com as nossas aulas. Programamo-nos, preparamo-nos e projetamo-nos para nos movimentar com nossos alunos. Porto seguro não temos, mas a certeza de que navegar é preciso e impreciso para todas as Pessoa(s).

“Embora os conceitos e ideias usados pela ciência sejam apoiados na razão, são conceitos provisórios e parciais e exigem uma ação racional intencional para que sejam entendidos e, por que não, aceitos pelos que nos ouvem. Ação pedagógica é aposta, pois agimos no sentido de que meu projeto seja válido e aceito. E esse projeto, seja ele qual for, não é dado aprioristicamente como viável ou não. É nossa ação – baseada na razão e no desejo – que, confrontada com a realidade cotidiana vai legitimar nosso projeto pedagógico e/ou de Geografia.” (KAERCHER, 2004, p. 55).

Busquei a viabilidade do meu projeto de pesquisa, a partir de alguns questionamentos a respeito da realidade cotidiana. E para melhor enfrentá-los, municiei-me não apenas de uma constelação de conceitos (HAESBAERT, 2011), mas de um foco conceitual :

Propomos denominar de foco conceitual a priorização dada por cada conceito em relação ao espaço geográfico (e suas regiões). A vantagem aqui é que quando falamos em “foco”, ao mesmo tempo em que estamos dando ênfase a uma determinada perspectiva ou forma de olhar, de abordar nossa questão ou “objeto” (termo perigoso, na medida em que, numa leitura relacional, pretendemos superar a dicotomia sujeito-objeto), não ignoramos as demais possibilidades de “focalização” – que, ainda que “fora de foco”, ali continuam presentes.” (HAESBAERT, 2011, p.116)

Assim, inicio por uma diferenciação que considero importante ,quando analisamos a cidade enquanto educadora, que seria a de paisagem e espaço urbano:

(...) paisagem urbana é o aspecto visível do espaço. É sua expressão formal, aparente. Como dimensão formal, expressa o conteúdo, as relações sociais que a formam. Assim, ela é histórica, social e concreta. O espaço é o conteúdo, são as relações sociais em movimento que se materializam espacialmente. Paisagem é o conjunto formado pelos objetos e sua disposição, pelos sons e odores, pelas pessoas e seus movimentos. Daí decorre a distinção entre paisagem urbana e espaço urbano. Na análise do espaço urbano, a paisagem é uma importante categoria, na medida em que, pela observação atenta e criteriosa, ela fornece pistas para a compreensão desse espaço. A observação da paisagem urbana permite perceber a espacialização das diferentes classes sociais; áreas deterioradas, áreas segregadas, áreas nobres, áreas em processo de valorização são facilmente reconhecidas na paisagem. É também possível perceber a historicidade da sociedade materializada na paisagem, por meio de formas antigas que permanecem para além das funções que as criaram. (grifos meus) (CAVALCANTI, 2008, p 66).

Dessa forma, com a câmera capturamos apenas a paisagem e, com os alunos, construímos o espaço geográfico, pois, se este depende da subjetividade, nasce individual, em cada aluno, e depois se transforma em coletivo, na sala, com a intermediação do professor. E, quantas vezes, armados de múltiplas e convincentes desculpas, tentamos chegar ao espaço sem passar pela paisagem? É como se o conhecimento em si fosse mais importante que sua construção.

Se identificamos paisagem da cidade como o concreto, a materialidade e o espaço urbano como o conteúdo ou temos este como abstrato, não está, a priori, dado, sendo assim uma construção histórica. Portanto, deve vir do individual para o coletivo. Trabalhar em sala de aula com o espaço urbano é, antes de mais nada, respeitar esta dimensão escalar: do intra-humano ao inter-humano. A cidade não nasce como um espaço urbano: virá a sê-lo por intermédio do trabalho pedagógico escolar. E mais: como, muitas vezes, estamos muito atarefados em nosso cotidiano escolar, ficamos como um cachorro correndo atrás da roda do carro, tentando demonstrar a “lógica do sistema”, a “determinação do capital sobre o trabalho” ou “as forças de hegemonização do capitalismo”; priorizamos a nossa conclusão sobre o mundo, e não as hipóteses dos alunos.

Todavia, é necessário tomar cuidado quando fazemos essa diferenciação de paisagem e de espaço urbano com os alunos, para não induzi-los a acreditar que este é mais importante que aquele. Com esse foco:

A paisagem urbana pertence às experiências individuais do sujeito, mas quando a comunidade, com uma determinada cultura, divide esses valores, a identidade da paisagem torna-se uma construção social. Conhecer essa paisagem é conhecer o mundo em que o homem está. É também conhecer e entender a ordem ética e a estética implicadas nas leis. Nesse sentido, a paisagem urbana transcende o valor estético e histórico, e ganha valor simbólico. Assim a paisagem enriquece o conceito de Patrimônio, aumentando a compreensão da ação para além dos grandes feitos históricos. A cultura passa a ser entendida como conjunto de valores, saberes, credos, mitos, rituais, que constroem a paisagem e que interferem em nossa forma de percebê-la e vivê-la". (XAVIER, 2010, p.259-260).

É nesse ganhar valor simbólico que a paisagem se transforma em espaço. E, de novo, há a necessidade de respeitar essa membrana que separa o ato individual do aluno, da sua percepção da paisagem, da construção coletiva. Constitui-se em erro bastante recorrente em sala de aula o professor não ter a calma de ver se construir a paisagem geográfica no processo pedagógico. Como temos pressa, temos muito a fazer. Quantas vezes apresentamos a paisagem pronta para os alunos, como se isso fosse possível!

E a auto-ecoorganização mais uma vez se legitima em nossas práticas pedagógicas, nas quais a relação de dependência-independência entre aluno-professor possibilita-nos várias combinações. Comparando o texto acima de Xavier com o de Cavalcanti, o que temos?

Ao manipular as coisas no cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico. Porém o pensamento e a ação que ocorrem no plano individual-particular nunca existem de forma pura, pois o comportamento genérico, que ultrapassa o imediato e se reveste do social mais amplo, está contido, em alguma medida, naquele plano. Sendo assim, a geografia produzida individualmente contém elementos de uma geografia, digamos, mais global. Em outras palavras, a produção da geografia pelo indivíduo depende, entre outras determinações, do conjunto de representações sociais sobre o espaço. A consciência dessa geografia produzida, individual e genericamente, provoca alterações na prática social cotidiana." (CAVALCANTI, 1998, p 123).

Na comparação, verificamos, novamente, o movimento da recursão organizacional. Causa e efeito, objeto e sujeito em movimento dentro de

múltiplas combinações. E destaco a palavra movimento pela sua importância, por assumir que a falta dele tem transformado nossas aulas, muitas vezes, em uma retrospectiva dos melhores, ou piores, momentos da ciência humana, mas sem os recursos televisivos, sem os efeitos especiais, que poderiam trazer-lhes algum atrativo. Por isso alguns educadores que assim agem não podem dar aulas sentados, pois eles são a única coisa que se movimenta nela.

Lana Cavalcanti amplia ainda mais esta discussão quando afirma que:

Num movimento dialético com a cidade, (o jovem) transforma-a e se transforma constantemente, produz espacialidades ao se produzir, produz e consome culturas, produz e consome a cidade, constrói suas identidades e sua subjetividade com as condições dadas pela espacialidade urbana instituída e dominante, transformando-a sob determinadas condições objetivas” (CAVALCANTI, 2011b p. 48)

Cavalcanti coloca a eco-autoorganização no foco da recursão organizacional quando expõe a relação aluno-cidade: produzir e ser produzido, consumir e ser consumido. Assim me aproximo do objeto-sujeito desta dissertação, os alunos. Todavia, não há condições dadas pela espacialidade urbana, a princípio. Elas são dependentes da intervenção pedagógica pois quanto mais complexo for o olhar para a cidade, maiores e melhores são essas condições.

2.2 FOCANDO ALUNOS E PROFESSORES: MINHAS VIAS DE ACESSO

A minha aproximação inicial com os alunos pesquisados deu-se a partir de um questionário (anexo I), em que levantei seus bairros de origem, os motivos que os levaram a estudar no Centro, suas impressões iniciais do CC e o que mudou a partir do momento em que eles passaram a conviver periodicamente no CC (perguntas 1, 2 e 3 do anexo I).

Minha proposta foi levantar alguns desejos e conflitos referentes ao deslocamento centro-bairro nos alunos pesquisados, pois assumo que :

O desejo está em toda a parte em nossa ação profissional, ainda que seja forçosamente ignorado, tanto em nossos cursos de formação de professores como, já na prática profissional, dentro de sala de aula. O mesmo descaso ocorre com o conflito, com o insucesso, com a frustração, com o fracasso, com o medo que são tão presentes na relação cotidiana professor-aluno. Tais obstáculos, por mais corriqueiros que sejam no dia a dia da escola, via de regra, são ignorados como questões de reflexão em nossa formação profissional justamente porque estão do lado não racional de todos nós. Parece que a escola, e nós professores, criamos uma máxima não escrita: nas escolas, o que não for controlável pela razão, não existe ou é desimportante. Creio que essa inabilidade em lidar com o não-racional seja um problema para os educadores.” (KAERCHER, 2004, p. 60.)

O desejo dos pais que seus filhos estudem no Centro ou o desejo dos próprios alunos por estudar no Centro estão sendo aproveitado pelos professores de História e de Geografia em suas aulas? A lugarização, ou seja, a construção de uma relação de pertencimento, desses alunos no Centro acontece com a intervenção escolar? Ou, perguntando de uma outra maneira: o desenvolvimento de uma relação de pertencimento dos alunos pesquisados com o Centro sofre influência dos profissionais de educação ligados à escola? Os professores de História e de Geografia estão se apropriando dos conflitos decorrentes das novas relações que surgem a partir do deslocamento para o CC?

Mas a proposta também era aproximar-me dos professores Como cheguei, então, até eles?

As perguntas 6 e 7 do anexo I forneceram-nos as “pistas” para selecionarmos os professores mais citados pelos alunos como aqueles que, de alguma forma, estão contribuindo, ou não, para essa nova lugarização no CC. Digo nova pois acredito que, de forma direta ou indireta, o ambiente escolar, estando geograficamente no centro de Porto Alegre, modifica a forma de apropriação desse espaço central da cidade pelos alunos.

Evidencio minha intencionalidade: chegar até as aulas de História e de Geografia. Sem limitar, a priori, as contribuições das outras matérias, “fechei o nosso diafragma” nessas duas disciplinas, por questões de tempo e de “afinidade”. Como esta dissertação também pretende desenvolver algumas contribuições no sentido de melhorar o aproveitamento do CC por parte da escola, observei as atividades escolares a partir do meu referencial, teórico e

metodológico, para evitar que esta pesquisa soe “como um **pastel de vento**: uma aparência externa agradável, “moderna”, mas de conteúdo dispersivo e de reflexão superficial.” (grifo do autor. KAERCHER, 2004, p. 117). Seria bom colocar nela Física, Matemática ou Português, mas não cabia todo mundo!

Aqui, um ponto importante: quando da análise dos questionários, tentei não me deter apenas na quantificação das respostas semelhantes: tantos por cento responderam a “isto”; tantos por cento, “àquilo”. Utilizei-me também como objeto de análise do questionário como um todo, completo. Explico: numa pesquisa qualitativa, buscar como cada aluno se comporta diante do CC. **Buscar encontrar o aluno no questionário, e não a turma nos questionários.** Não pretendo traçar um perfil da turma, o que seria bastante perigoso, generalizante e contraditório com o pensamento dialógico orientador desta dissertação. Pretendi encontrar algumas possibilidades, mesmo que provisórias, de como que, cada aluno, nos seus desejos e inquietações, se lugarizou com o CC. Para tanto, vou numerar os questionários (questionário 1, 2, 3, etc.), e, ao analisar o questionário 1, tentar encontrar “pistas” de como o aluno 1 se lugarizou. No total, tive 75 alunos pesquisados na turma de 2010 e 24 alunos na turma de 2011.

Busquei, também, nos questionários, possibilidades de “situações-limite” (FREIRE,1992, p.205). Acredito que, tanto neles como também nas entrevistas com os professores selecionados, encontrei importantes “pistas” para novos fomentos de discussões e análises em nossas atividades escolares. Velhos temas como mídia, cultura ou racismo, novos temas como internet ou transgênicos, velhos temas com novas roupagens e novos temas com velhas formatações, apareceram no material analisado, o que me possibilitou avançar na discussão da formação de um pensamento complexo.

Farei assim porque sinto que:

O homem comum foi aluno. O que foi feito por ele na escola? Parece que nós, ao longo da vida – fruto, dentre outros, de uma escola autoritária – vamos perdendo a condição de aprendizes, curiosos, e passamos, à medida que o tempo flui, a ficarmos mais calados e passivos. Perdemos a poesia e a utopia. Não vemos mais o Sol, só o Dia. É sem dúvida, uma das mais eficientes lições que aprendemos na escola: o exercício do silêncio, a limitação da voz e a criatividade dos alunos.(KAERCHER, 1999, p. 32.)

Tentei, nesta pesquisa, reintroduzir a voz daqueles que passaram, e passam, falando-nos todo o tempo, e que porém nem sempre os escutamos, e muitas das vezes não os escutamos com as melhores, ou piores, desculpas: o tempo é pouco! O conteúdo é grande! São muitos alunos! E aquilo que insiste, existe: ter sempre muitas coisas a executar é uma justificativa recorrente de quem pouco faz.

E mais:

Creio assim que os melhores aliados de um criador são seus discípulos heterodoxos, porque não tornam definitiva nem rígida uma teoria. Mantém viva a polêmica e não dogmatizam seu conhecimento, pois isso significa matá-lo, transformar em fé o que é apenas conhecimento.” (KAERCHER, 1999, p. 44.)

Busquei dar voz às múltiplas possibilidades de se ver o CC, na tentativa da não generalização, preocupando-me em não sentenciar o melhor ou o pior caminho para se atingir o ponto desejado, mas sim conhecer os possíveis.

No projeto de qualificação desta pesquisa, fiz a proposta de analisar duas escolas, uma pública e outra privada. Entretanto, por aconselhamento da banca, optamos por apenas uma, a privada, por acreditarmos gerar uma nova pesquisa se insistíssemos com as duas escolas. Como uma análise comparativa das duas turmas seria pouco produtivo, fizemos, então, a opção de ficar apenas com uma.

A escola privada selecionada foi o Colégio Unificado. Motivos: trabalho nessa instituição e tive autorização para aplicar os questionários. Quem já desenvolveu pesquisa em instituições privadas sabe da dificuldade de obtermos autorização. A direção do Colégio Unificado não apenas autorizou a pesquisa como também deu forte incentivo para que seus resultados sejam revertidos para o próprio colégio, em um projeto de melhor apropriação do CC por parte da instituição, que será desenvolvido no ano corrente.

As turmas escolhidas são os terceiros anos do Ensino Médio (duas turmas), uma do ano de 2010 e a outra, 2011. Aqui, uma observação importante: os questionários aplicados nas duas turmas são diferentes. Quando coletei os dados da primeira turma, ainda estava desenvolvendo a qualificação

desta pesquisa. Contudo, quando da segunda, novas inquietações surgiram, não apenas por parte da banca como também em função das minhas leituras nesse período. Assim, no anexo I, encontramos o questionário da turma de 2010 e, no anexo II, da turma de 2011. Como meu objetivo não era comparar as duas turmas, mas sim levantar subsídios de análise, avaliamos, eu e o orientador, que a troca das perguntas não traria prejuízo, pelo contrário, visualizamos essa troca como a comprovação da existência da recursão organizacional dentro da própria pesquisa .

O acesso aos professores analisados deu-se em dois objetos: o primeiro, um questionário (anexo III) e o segundo, uma entrevista coletiva que reuniu todos os professores pesquisados e também o orientador desse projeto. Reunimo-nos em um jantar, na Cantina Bordignon, em Porto Alegre, onde a metáfora da cozinha foi utilizada como elemento lúdico para estimular as respostas dos professores, o que justifica as perguntas do anexo III estarem relacionadas com escolha de cardápios, segredos de culinária, entre outras.

Essa entrevista foi gravada e depois transcrita (anexo IV). Mas, sendo essa transcrição não literal – ou seja, apenas compilei as informações pertinentes - para não tornar sua leitura algo enfadonho, como álbum de casamento, que fica geralmente completo, mas ninguém tem paciência de ver até o final.

Também, no projeto qualificado em maio de 2010, havia a intenção de pesquisar instituições públicas e privadas, que desenvolvessem atividades educativas no Centro de Porto Alegre. Porém, como necessitei manter minha carga de trabalho durante o ano em que ocorre a pesquisa, o adiantar da hora possibilitou-me apenas acompanhar uma iniciativa, o “Viva o Centro a pé”, desenvolvido pela prefeitura de Porto Alegre, da qual selecionei uma atividade, o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre para, com ele, comprovar a tese central desta dissertação, que é a assunção da cidade enquanto educadora.

Mas, o que entendo enquanto cidade educadora? Qual é o sentido de um ambiente urbano? Como ver a cidade como uma Comunidade de Aprendizagem? Essas e outras questões fazem surgir, nesta dissertação, a necessidade de um capítulo, que é o próximo, o qual irá anteceder a análise dos questionários dos alunos e dos professores.

3 O CENTRO DA CIDADE COMO OBJETO-SUJEITO DE APRENDIZAGEM.

3.1 CONCEITOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DO CAMPO DO PATRIMÔNIO GEOGRÁFICO-HISTÓRICO

Essa sensação de que nunca começamos pelo começo muitas vezes nos apavora. Fica sempre a ideia de que estamos “devendo” alguma coisa quando entramos em uma atividade pedagógica nova. Temos sempre a impressão de que não estamos preparados para voos mais ousados. Quando saímos de nossa cotidianidade pedagógica, ou seja, daquilo que já fizemos e que, de certa forma, “deu certo”, ficamos apreensivos. E que bom! É sinal de que temos a dimensão de nossas limitações, o que nos potencializa enquanto educadores.

Administrar esse quadro de angústia torna-se mais fácil quando, primeiro, nos construímos dentro de um método de ação educativa. Por isso, nos pensarmos, sempre! Nos perguntarmos, sempre! Para que estamos em sala de aula? Em que direção, em qual fluxo de ideias nos movimentamos? Perguntas norteadoras que devem nos acompanhar. Também diminuimos essa angústia quando, em segundo lugar, dominamos, minimamente, conceitos e pressupostos metodológicos no campo daquilo que pretendemos trabalhar.

Junqueira Filho (2005), influenciado pela semiótica peirceana, “entende que cada uma das linguagens, verbais ou não verbais, tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprio” (p. 33), isso nos leva a pensar em dois aspectos relevantes: primeiro, quando entramos com a cidade enquanto objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula temos que manusear, minimamente, os conceitos geográficos e históricos, em especial da história patrimonial, os quais desenvolverei mais a diante. Isso nos possibilita entrar na leitura das diferentes possibilidades que o ambiente urbano nos abre.

Segundo: ver nos signos produzidos por nossos alunos, nas suas representações - e em todos os materiais escolares produzidos por eles, a partir do contato com o ambiente urbano - uma forma de lermos não apenas

diferentes visões da cidade, mas sim termos acesso aos próprios alunos, sabermos, um pouco melhor, como eles são, como pensam, como se relacionam com os outros. Nos processos relacionais para explicar a cidade, eles se encontram com suas próprias limitações, com seus preconceitos e também com a forma ímpar de ver o mundo que cada um deles possui. Com isso, deparam-se com a possibilidade de mudar suas relações com o mundo e com eles mesmos.

Na tentativa, então, de contribuir para uma caminhada mais leve pelo Centro da Cidade, destaco algumas possibilidades teóricas e metodológicas que foram se construindo durante esta dissertação.

A cidade como patrimônio cultural

A cidade como herança social seria um bom início de caminhada. Olhá-la como uma contribuição histórica, temporal e espacial, com intencionalidades e mistérios a serem desvendados pelos nossos alunos.

Nesse sentido, o patrimônio cultural se manifesta por meio de um conjunto de bens culturais que, uma vez compartilhados pela comunidade, adquirem sentido. Esses bens, os quais fazem parte do patrimônio cultural, podem ser expressos por meio de palavras, objetos e imagens e, até mesmo, por saberes/fazer, bem como por monumentos, paisagens e construções.” (FRAGA, 2010, p. 225).

Isso, então, obriga-nos a pensar uma proposta pedagógica, quando olhamos na e para a cidade. Se não apresentarmos a cidade com esse sentido patrimonial amplo, nossos alunos, provavelmente, irão basear-se no senso comum de cultura, certamente dita “oficial”: prédios monumentais, estátuas nas praças públicas, entre outras referências, geralmente governamentais, de “chapa branca”¹, ou nem isso.

¹ - esse termo é bastante utilizado por estudiosos e pesquisadores na área de relações internacionais. Classificamos um objeto de análise como chapa branca quando ele sofre alguma interferência direta de órgãos oficiais de Estado. Assim, sem a ampliação do foco de visão, a cultura oficial da cidade de Porto Alegre, branca, das elites econômicas e de seus heróis se hegemoniza, dificultando a manifestação de uma cidade plural.

As falas dos moradores em situação de ruas, os objetos descartados pelas ruas, as imagens de protestos, como recentemente ocorreram no Centro de Porto Alegre, quando se deu a destruição das novas caçambas de coleta de lixo, que foram colocadas pela prefeitura, são patrimônios culturais urbanos. Se não reforçamos esses bens culturais, entre tantos outros, como possibilidades concretas de se revelar a cidade, provavelmente teremos poucos resultados substanciais em nossas atividades escolares. Devemos abrir o leque de possibilidades, pois, segundo a mesma autora:

Pode-se dizer, então, que uma cidade é também educadora quando seus bens culturais e naturais e a pluralidade dos itinerários educativos de sua comunidade de aprendizagem se convertem em possibilidades de educação que visem à valorização e à qualificação de redes de pertencimento e das condições materiais de existência de seus cidadãos”. (p. 223).

Fazer da cidade também educadora é contribuir para que essa conversão ocorra: caminhos múltiplos e complexos, que constroem a dialógica da pólis ².

Ainda com essa preocupação de instrumentalizar minha dissertação, é também necessário ampliar o conceito de bens culturais. Hilda Jaqueline de Fraga (2010) contribui ao estabelecer que:

No campo do patrimônio – do qual todos nós somos herdeiros - , apesar de a tradição marcante considerar apenas o edificado, o construído, aquilo que foi consagrado por uma determinada elite como bens patrimoniais, é importante destacar que o patrimônio cultural é composto não só por **bens tangíveis**, mas também por **bens intangíveis**. São considerados bens tangíveis os objetos ou as evidências materiais como, por exemplo, um pote de cerâmica, um documento, um instrumento musical, uma fotografia, uma receita, uma casa, um quadro, entre outros. Já bens intangíveis são aqueles não-materializados, mas que se perpetuam através dos tempos, como rituais religiosos, rezas, cantos, receitas e artes do fazer” (grifos meu)(p. 225).

² - Aqui o termo pólis está sendo utilizado no seu sentido mais amplo da Antiguidade Grega: mais do que uma comunidade, uma pólis é uma vida comunitária, um viver comunitário. Embora muitos autores trabalhem com esse conceito enquanto cidade-estado, parece-me que assim se perde a complexidade desse termo do mundo antigo. Atenas não era uma pólis por ser uma cidade, mas sim por existir um viver ateniense, que é diferente, por exemplo, de um viver espartano.

E por que a receita aparece, ao mesmo tempo, como exemplo de objeto tangível e intangível? Podemos ter os ingredientes e a explicação de como fazê-la, mais nada substitui o ver fazer. As quantidades dos temperos não nos garantem, necessariamente, um bom paladar. O ver fazer complementa os manuais culinários, quando não os substitui. Ler a cidade não é apenas um processo classificatório, cognitivo, técnico, estabelecendo se objetos são tangíveis ou não, é relacioná-los, vendo um no outro. Os objetos tangíveis trazem em si a objetividade e a subjetividade de sua produção, que nem sempre aparecem na paisagem geográfica. Ao nos maravilharmos com os casarões brancos do centro de Porto Alegre do século XIX, não vemos mais a negritude da sua construção.

Mas o que entendo como Patrimônio histórico-geográfico:

Concebido apenas como um conjunto de bens que representa a nacionalidade, a região ou a cidade, dificilmente torna-se apropriado por uma gama maior de pessoas. Nesse sentido, propõe-se aqui problematizá-lo como um construto social, forjado nas relações sociais, e que guarda um sentido na sua configuração, estando aberto à elaboração de novos significados. Daí a definição de que o patrimônio constitui-se como um campo de conflitos entre as etnias, as classes e os grupos – o que melhor expressa uma noção que não empedra o patrimônio em exemplares arquitetônicos ou monumentais, mas o submete à crítica, transformando-o em documento da época e da sociedade que o criou. (grifo meu) (Possamai, 2010, p.4).

Enquanto constructo social, está vivo, em movimento. Por isso, reforço a ideia de que o Patrimônio histórico-geográfico não “cabe” em salas de aula estáticas, onde apenas o professor se move, quando se move. E, se concordamos com a autora, trabalhar com o patrimônio histórico-geográfico urbano com os alunos é construir, e não apenas apresentar, uma inteligibilidade do espaço urbano. Significá-lo e ressignificá-lo tantas vezes quantas forem as possibilidades encontradas pelos alunos, no movimento da recursividade organizacional.

E não é apenas o patrimônio que se constitui de conflitos entre etnias e/ou classes. A prática de encontrá-los também se dá no conflito das diferentes visões dos alunos. Ao levar a cidade para dentro da sala de aula, diferentes visões de mundo começam a aflorar. O mesmo objeto desperta opiniões e

sentimentos bem diferentes entre os alunos, o que representa, e muito, de onde eles falam, quais são suas opiniões valorativas em relação, por exemplo, aos problemas urbanos.

E ainda, com a mesma autora:

A partir dessas considerações conceituais, as ações educativas voltadas ao patrimônio colocam-se como construções abertas, como processo de elaboração de leituras sobre a cidade, sua memória e seu patrimônio. Nesse processo, interagem memória e história. Nesse sentido, metodologicamente não há receitas prontas ou métodos que possam ser aplicados acriticamente a qualquer contexto ou a qualquer grupo de educandos.”(grifo meu) (Possamai, 2010, p. 4)

Se é processo, tem uma lógica e uma continuidade. Qual seria a diferença entre processo de industrialização e surto industrial? Este ocorre por fatores exógenos à indústria, como por exemplo, o favorecimento do contexto internacional, como guerras. Por isso, geralmente, surtos industriais cessam quando os fatores que o impulsionaram, terminam. Surto de gripe dá e passa. Mas processo não. Este só assim é chamado quando apresenta uma continuidade, e comumente, é pensado pelos agentes envolvidos nele. “Para se caracterizar um ato como atividade, é necessário que a ação, ou várias delas, esteja dirigida a um objetivo e que tenha um motivo que mobilize o sujeito.” (CAVALCANTI, 1998, p 145.). Assim elaborar leituras na/da cidade passa por um objetivo, por uma lógica, por uma mobilização e por uma continuidade.

Assim, a cidade enquanto objeto pedagógico, não pode ser uma visitante ilustre em nossas aulas. Nós temos que visitar a cidade, mas ela não pode ser nosso parente do interior.

E, “nesse sentido, o patrimônio cultural se manifesta por meio de um conjunto de bens culturais que, uma vez compartilhados pela comunidade, adquirem sentido”. (FRAGA, p. 224). Nesse compartilhar, memória e Geografia se completam. Nossas aulas de História e Geografia são palcos privilegiados não para a lembrança enquanto nostalgia, de se valorizar o passado em detrimento do presente. “Naquele tempo é que era bom!”; “Que na minha época as coisas eram diferentes!” Bom para quem? Diferentes significam

melhores? Mas, sim, como fórum de resignificação dessa memória. Explico: quantas vezes ao relembrar o passado com nossos familiares escutamos a seguinte frase: “mas não foi bem assim que aconteceu!” E nesse momento, percebemos que nossa posição em relação a um determinado fato da infância ou adolescência pode ter vários significados. E quanto daquilo que somos deve ser fruto daquele que adotamos?

Trabalhar com a memória, em sala de aula, não pode caminhar para o saudosismo, mas sim para materializar a dialógica na qual passado e presente se constituem. Se são múltiplas as possibilidades de interpretação do passado, por que seria a minha a correta? Se a História não é o passado, mas sim uma interpretação dele, por que as memórias que tenho sobre a cidade seriam verdades absolutas?

Sei que esse tema se aproximaria de uma psicogeografia, que certamente não é assunto desta dissertação. Mas aqui ele é lembrado por ter aparecido, com muita intensidade, nas lembranças negativas do CC, tanto entre os alunos como também entre os professores pesquisados. Revalorar o CC, antecipando, parece-me ser uma das necessárias reaprendizagens desta dissertação.

E quantas memórias podem surgir quando o assunto é a cidade! Se ela assumiu, e assume, tantos papéis diferentes: portuária, de capital, militar-defensiva, dos imigrantes, principalmente alemães, escravista, educacional, industrial, entre tantas outras? E pouco importa por qual rua entraremos nela, pois “... do entrelaçamento de memórias plurais das quais nasce a cidade como parte integrante de uma comunidade semântica em suas múltiplas interpretações” (ROCHA & ECKERT, p. 94), é que construiremos nossa caminhada escolar.

Outro ponto relevante para a análise do ambiente urbano ³ é assumir que:

³ - "... é definido como local de ocupação permanente que apresenta uma densidade de assentamento e uma quantidade de energia humana gasta em proporções maiores que a região em seu entorno. Essas considerações apontam para uma perspectiva de análise da cidade voltada para a sua história e de seus habitantes." (OLIVEIRA & TOCCHETTO, 2010, p.56) . E também, segundo Cavalcanti, “é o lugar da cidade onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas, em constante mutação, e em relação de interação (p 100). Nesse ambiente há uma interação complexa de configurações sociais,naturais, políticas e psicológicas.” (CAVALCANTI, 2008, p. 100.)

A cidade pode ser concebida como escrita, uma escrita sobre o espaço, conforme o historiador Michel de Certeau (1994). Escrita feita de linhas, desenhos, imagens, traçados. Escrita, nesse sentido, antes de tudo visual. A cidade é, então, imagem. Imagem que se dá a ver e se dá a ler. Daí a importância de observar a cidade. A leitura da imagem-cidade, assim, implica ultrapassar a capacidade perceptiva do ver, alcançando o olhar (KNAUSS, 2006). Da mesma forma que se aprende a decodificar o texto escrito, o leitor visual não necessariamente aprendeu a olhar imagens, olhar a cidade”(grifo meu)(Possamai, 2010, p. 209).

É muito recorrente, em sala de professores, escutar a afirmativa que os alunos não sabem ler. E eu sempre me pergunto, mas quem teria contribuído para essa situação? O médico, o advogado ou o padeiro ? Não nascemos sabendo ler o mundo, até porque são muitas as linguagens que se constroem cotidianamente. E, de novo, a perspectiva do processo: a aprendizagem da leitura do mundo necessita ser pensada e ter uma continuidade dentro da escola. Quantas vezes praticamos a leitura em nossas atividades? Quantas vezes paramos tudo para, primeiro, exercitar a leitura de um texto, de uma imagem ou de uma cidade? Mas, claro, estamos sempre atrasados, com pressa, e temos algo muito importante a fazer nos nossos quarenta e cinco minutos de aula.

Ler a cidade, na perspectiva da semiótica peirciana, apresentada por Junqueira Filho (2005), é movimentar a constelação de conceitos desenhada a partir desses e de tantos outros autores aqui colocados nesta dissertação, mas, visualizo também como importante, o “foco” que damos a esses conceitos, que deve ser dialógico, não excludente e complexo.

E, se ler a cidade levanta todas estas colocações, como escrevê-la?

Escrita não pressupõe a coerência de um texto acabado. Ao contrário, a cidade escreve-se por linhas tortuosas, descontínuas, inacabadas. Se, por um lado, é possível ler as imagens visuais à disposição do olhar, por outro lado, a cidade

esconde-se, furta-se à compreensão do olhar desavisado. Nem tudo na imagem e na cidade é visível ou legível. É preciso ir além do que os sentidos apreendem. A cidade joga uma trama entre o visível e o invisível, como é a peculiaridade das imagens. (grifo meu) (Possamai, 2010, p. 209)

Escrever a cidade é, então, um desvendar de mistérios, através dos quais o imperfeito e o inacabado se escondem por trás do concreto e por baixo do asfalto. E quantas serão as possibilidades de escrita? Quantas forem a quantidade de portas abertas ou de bueiros levantados, influenciados pela motivação e pelo interesse do aluno pelo jogo de luz e de sombras.

Por isso essa escrita nunca se esgota; e por isso também a necessidade de apreender os conceitos geográficos, de entrelaçá-los com as visões dos alunos, para que, mais e mais, a cidade se revele, principalmente no seu jogo de inversões, onde nem tudo que aparenta, é.

Até hoje, recuso-me a comprar uma máquina fotográfica digital. Por quê? Não me é prazeroso. No meu fotografar, existe um pouco de magia, de alquimia, que me faz esperar, com grande expectativa o envelope, lacrado, com as fotografias reveladas pelo laboratório. É um pouco de ser criança que carrego comigo: reproduzir a abertura dos presentes, rasgar aqueles papéis de embrulho e ver-se revelar a alegria, a surpresa de não se saber. Fotografar com máquinas digitais acabou com isso, mas não pra mim, que insisto em ficar criança. Revelar fotografias transporta-me a um tempo em que, meu pai e eu, brincávamos de bruxos, em um laboratório do subúrbio do Rio de Janeiro. Ensino? Pouco fica daquilo em que não botamos emoção e sentimento. Por isso, justifico-me diante dos leitores que têm máquinas fotográficas digitais, que, em poucos segundos, colocam nas redes sociais da internet suas fotos, pois deverão fazer um esforço de abstração do que era, em um passado recente, fotografar.

Quando fotografamos, em preto e branco, e revelamos o negativo, o “filme”, o branco da paisagem fica preto no negativo, e o preto, branco. Por isso, negativo, pois a luz que vem do exterior da câmera, “queima” o filme, e onde não entra luz, fica escuro. Assim, uma pessoa branca, fica negra no negativo e uma negra, branca. Depois de algum tempo revelando filmes, desenvolvemos a habilidade de, já no negativo, projetar a fotografia, e imaginá-

la boa ou não. Não é preciso revelar a foto para sabermos se ela vai ficar bonita ou feia.

Esse jogo de inversões também devemos buscar na análise da paisagem urbana. Muitas vezes, o que vemos na cidade apresenta-se invertido. Um belo casario do século XIX pode revelar a arquitetura da época, mas também pode denunciar, naquela pequena grade da parte inferior, a senzala que aprisionava os escravos daquela família. Sem a intervenção do professor, um casario pode ser apenas um casario. Da fachada branca da casa, à negritude da escravidão, tal interpretação vai depender, muitas vezes, da ação pedagógica.

Outro aspecto relevante que pode ser levantado com nossos alunos é a questão dos diferentes tempos: o do calendário e o geográfico-histórico:

Este conceito, juntamente com as idéias de mudança e continuidade que do ponto de vista histórico lhe são correlatadas, completa um primeiro conjunto de conceitos referentes aos “estudos sociais”. É importante referenciar o tempo físico, astronômico (aquele do calendário), que se constitui pela sucessão regular, linear, de dias e noites, do tempo social em que a sucessão de fatos e acontecimentos não é regular nem previsível. Enquanto o tempo físico independe da vontade dos homens e das sociedades, o tempo social, como seu nome diz, é constituído pela sociedade que lhe determina o ritmo e a direção. O tempo social, histórico, apresenta ritmos diferenciados conforme os distintos aspectos da vida social que forem considerados. Alguns mudam mais rapidamente, outros são dotados de maior continuidade; mais do que isso, há épocas em que as mudanças adquirem maior velocidade. Essas diferenças de ritmo – as mudanças e a continuidade – resultam do jogo de interesses e vontades dos diversos grupos constitutivos de uma sociedade determinada. (grifo meu) (CALLAI e CALLAI, 2010b, p. 72).

E aqui ganhamos mais um valioso momento para trabalhar o conceito de diversidade, ganhamos mais algumas fichas de vidas extras em aula. Se construir a cidadania é contribuir para um mundo mais plural, dotado de múltiplas diversidades, as diferenças temporais, materializadas nas cidades, são objetos concretos dessa multiplicidade social. Quando comparamos tempos sociais - e comparar é identificar diferenças e semelhanças – concretizam-se para os nossos alunos, tanto as diferenças entre as sociedades como também as diferenças intrassociais. Como o conceito de atraso,

superioridade, inferioridade, melhor e pior atrapalham na construção de uma cidade educadora! Contribuir para demarcar as diferenças temporais é muito pouco, frente a todo potencial que a cidade tem. É imprescindível acabar com os “Julgamentos”, os “Tribunais”, que não se limitam a encontrar as diversidades, mas sim em fazer desnecessários juízos de valor.

Seria possível construir-se individualmente, e coletivamente, sem o preconceito? Acredito firmemente que sim. Mas precisamos mostrar isso para nossos alunos. E não apenas no discurso. É na vida escolar cotidiana, em nossas atividades pedagógicas. Devemos, ao mostrar as diferenças do tempo social, não permitir a sua diminuição. Frases como “naquele tempo era ruim”, “mas como eles eram atrasados”, “como alguém podia viver assim”, “mas eles eram burros mesmo não é, professor ?” são comuns quando a diversidade temporal aparece em nossas salas de aula.

A Geografia e a História, como disciplinas escolares, não podem parar suas funções na identificação das diversidades sociais. Devem avançar, sempre, em direção à heterogeneidade, na construção da identidade a partir da aceitação do outro.

3.2 DA TEORIA À PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO

Na tentativa de materializar as propostas apresentadas até agora neste capítulo, e aquelas ainda por virem, faço agora uma análise, a partir do método e da metodologia desenvolvidos nesta pesquisa, de uma atividade extra-classe, como ficou estabelecido na qualificação desta dissertação. Na proposta inicial, seria feito um levantamento de diferentes instituições públicas e privadas que desenvolvem atividades pedagógicas no CC, com o propósito inicial de divulgá-las. Contudo, a banca qualificadora criticou a proposta por ter uma dissertação de mestrado outros objetivos, que não de divulgação. Crítica aceita, parti então para o campo da exemplificação. Usarei, então, uma atividade que é promovida

mensalmente na cidade de Porto Alegre como materialização de muitas das ideias aqui apresentadas. Busquei no projeto *Viva o Centro de Porto Alegre*, que acompanhei em várias de suas atividades. Uma delas, foi a do *Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre*, ocorrido em 12 de novembro de 2011, que foi orientado por Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior.

Justifico essa proposta por assumir que uma dissertação além de definir um método e uma metodologia de ação, pode também apresentar estudos de caso com o propósito de tornar um pouco mais claras suas proposições. Assim, pretendo, ao analisar a atividade citada, materializar o fluxo de ideias apresentadas nesta dissertação.

O *Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre* integra o *Programa Monumenta* e evoca a presença, a memória, o protagonismo social e cultural dos africanos e descendentes no Centro Histórico, 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 Acoradouros; no Largo da Quitanda (Praça da Alfândega); no Pelourinho (Igreja das Dores); no Largo da Forca (Praça Brigadeiro Sampaio) e Esquina do Zaire (Av. Borges de Medeiros com Rua dos Andradas). 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.

O Projeto *Viva o Centro de Porto Alegre*, RS, antigo Programa *Viva o Centro*, foi instituído em 2006, tendo como objetivo integrar as ações realizadas no Centro Histórico. Sua constituição foi orientada pelo Plano de Diretrizes, que se constitui de quatro grandes objetivos:

PROMOÇÃO DA IMAGEM - Reverter a imagem negativa gerada pela degradação do ambiente urbano;

QUALIFICAÇÃO DO ESPAÇO URBANO - Recuperar, proteger e difundir o patrimônio cultural, arquitetônico e urbanístico, reforçando o Centro Histórico como principal referencial turístico e cultural da cidade;

FORTALECIMENTO DA DINÂMICA FUNCIONAL - Revitalizar as atividades econômicas, turísticas, culturais e residenciais.

Na sua operacionalidade, O Plano de Diretrizes define oito macroações para o Centro Histórico de Porto Alegre :

- Conscientização e divulgação dos valores culturais;
- integração social e segurança pública;
- manutenção e conservação do espaço público;
- qualificação do ambiente urbano;
- promoção econômica;
- revitalização de áreas e imóveis subutilizados ou degradados;
- otimização do transporte e circulação;
- implementação e monitoramento de ações.

O Plano de Diretrizes foi coordenado pela Secretaria de Planejamento Municipal (SPM) e contou com equipe básica composta por representantes das seguintes secretarias sendo elaborado com recursos do Ministério das Cidades:

- Secretaria Municipal do Meio ambiente (SMAM)
- Secretaria Municipal da Cultura (SMC)
- Secretaria Municipal da Indústria e Comércio (SMIC)
- Empresa Pública de Transporte e Circulação (EPTC)
- Secretaria Especial de Acessibilidade e Inclusão Social (SEACIS)
- Procuradoria Geral do Município (PGM)

O projeto ocorre quinzenalmente, no segundo e último sábados de cada mês, pela manhã, e conta com a apresentação de temas ligados à arquitetura, ao patrimônio Histórico, aos movimentos sociais, entre outros.

O *Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre* apresenta como proposta inicial construir, no Centro Histórico de Porto Alegre, RS, um roteiro que trace a memória e a história da identidade étnica negra na cidade, suprindo, assim, uma ausência de visibilidade e representatividade dessa parcela da sociedade na monumentalidade da capital. Combatendo a

invisibilidade patrimonial tangível, esse roteiro será referenciado a partir da construção de quatro marcos (monumentos) construídos de forma conjunta numa oficina por artistas negros. Dois já estão prontos, o *Tambor*, construído na Praça da Força, atual Praça Brigadeiro Sampaio e a *Pegada Africana*, na Praça da Alfândega. O *Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre* é um projeto que busca visibilizar a comunidade afrobrasileira com a construção de obras de arte em espaços públicos da cidade.

O 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. 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 Acoradouros; 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(...) O projeto estabelece visualização e fruição de espaços marcantes para a etnia negra do 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.” (percursodonegro.blogspot.com, em 10.12.2011).

O *Museu do Percurso Negro* é a materialização da proposta defendida por Zita Possamai (2010), daquilo que ela classificou como museu-cidade, que teria suas especificidades em relação aos museus convencionais:

E como seria esse museu-cidade? Quem sabe não seja aquele da memória histórica hegemônica, homogênea e universalizante, que preserva e edifica apenas monumentos e prédios evocativos e celebrativos de uma única memória. Mas talvez possa ser aquele que leva em conta a multiplicidade de

memórias, os diferentes olhares que observam e produzem a cidade. Dessa concepção, dificilmente brotará apenas uma cidade, aquela dos manuais históricos e dos registros oficiais, mas várias cidades, vivenciadas no cotidiano e desejadas no coração dos seus habitantes ao longo do tempo.” (Possamai, 2010, p. 214).

A cidade como produção de olhares: uma ideia bastante rica. Não a cidade como substantiva, mas sim como resultado de produção, individual e coletiva. E, se acreditamos nisso, muito há por fazer, a cada ano letivo. Quantos alunos tivermos, quantas cidades diferentes PODEREMOS conhecer, pois, ao contrário, os alunos estão reproduzindo uma Geografia de Catequese (Kaercher, 2009), uma Geografia de repetição, do professor e dos livros didáticos.

A patrimonização da presença negra na cidade de Porto Alegre é mais que uma prova do caráter exequível dessas diferentes cidades que podemos construir com nossos alunos. Representa todo o movimento geográfico-histórico para a sua elaboração, que também deve ser resgatado.

Portanto, a apropriação pedagógica do museu-cidade da memória/esquecimento do negro em Porto Alegre pode, e deve, transcender os muros da cidade. As questões da negritude, da memória, do esquecimento, da globalização, da relação capital-trabalho, entre tantas outras, germinam do Museu do Percurso Negro, na medida em que:

O lugar não se explica por si mesmo, ou melhor, os fenômenos que acontecem no município, as relações entre os homens, o processo de organização do espaço local não tem as explicações a partir do próprio local apenas. É importante e necessário estabelecer as ligações, buscar as explicações em nível regional, nacional e internacional, inclusive. O estudo do local, comumente chamado de estudo do meio, só será consistente se estabelecermos estas ligações com os outros níveis. É o local onde vivemos que nos oportuniza as bases concretas para encaminharmos a compreensão das relações sociais, do acesso ao espaço para viver e das condições para tanto. (CALLAI e CALLAI, 2010b, p. 72).

E ainda, as autoras complementam:

Não se trata de fazer o elenco das coisas mais importantes, dos fatos e dos grandes homens, mas procurar entender a dinâmica do desenvolvimento do município como um todo e como uma das unidades da Federação, no Brasil. Não se trata inclusive de estudá-lo separado dos demais, isolando-o para ver o que acontece ali, mas de compreendê-lo como a expressão da sociedade e do território brasileiro em um dado lugar e momento. Verificar, assim, como se processa a construção do espaço, como se dão as relações de poder(a partir da esfera nacional, estadual e municipal) e qual o significado para a sua organização interna, como se dão as relações entre os homens, enfim como é construído o espaço e que aparência assume.” (CALLAI e CALLAI, 2010b, p. 81).

No pôr-do-sol deste capítulo e aproximando-nos do próximo, foco minhas pretensões denunciando a necessidade de a educação formal, escolar, se aproximar da não formal, como o do *Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre*. E :

Nesse cenário, considera-se que os conhecimentos geográficos podem contribuir para outras modalidades de aprendizagens para além dos espaços escolares. Assim, a educação geográfica aliada à educação não formal pode compor projetos que visem à construção da identidade local e à formação da cidadania” (PINHEIRO, 2011, p. 95).

Assim, desenterrar as diferentes cidades! Explico: a cidade antiga de Troia foi destruída várias vezes durante a antiguidade. Sempre que ficava pequena, ia ao chão e, sobre os escombros, era construída a nova Troia, maior e com melhor capacidade de abrigar o grande fluxo de pessoas e de produtos que entravam e saíam do Mar Negro. Encontrar as diferentes cidades de Troia foi fruto do trabalho arqueológico. Quanto mais profunda a escavação, uma Troia mais antiga emergia, até que então a primeira foi encontrada. Encontrar as diferentes cidades de Porto Alegre será apenas possível a partir de uma ação recursiva organizacional, que vai encontrar diferentes tempos, diferentes espaços, diferentes agentes que, se no tempo cronológico podem, às vezes, serem separados, hoje, misturam-se, e confundem-se. Apreender a atual Porto Alegre não é separar, mas sim compreender a dialógica que se compõe na relação passado-presente, presentes, por exemplo, na construção do percurso negro em Porto Alegre. Rico seria reconstituir toda caminhada que foi

necessária para se materializar a memória negra na cidade. Nela, diferentes troias se revelariam.

Nesta relação da educação formal com a não formal, constitui-se uma comunidade de aprendizagem, vista como sendo:

(...) uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio, para educar a si própria, suas crianças, jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (TORRES, WWW.fronesis.org , p. 1, em 15/10/2011.).

O conceito de comunidade de aprendizagem vem-se constituindo na América Latina como uma possibilidade de integração das diferentes ações educativas organizadas pela sociedade civil bem como pelos governos municipal, estadual e federal. O *Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre* materializa essa proposta, assim a memória/esquecimento da comunidade negra se constrói da superação de suas carências. Quantos jovens afro-descendentes, ao participarem de atividades pedagógicas no CC, não se viram em nada? Mas como, se os negros estão presentes em quase todas as construções monumentais? Somente como exemplificação, participei de uma atividade do projeto Viva o Centro (novembro de 2010) cujo tema era a memória cemiterial de Porto Alegre. Durante toda a manhã, caminhamos pelos Cemitérios da Santa Casa e dos Evangélicos. Não que eu seja espírita kardecista, mas gostaria de ter visto os mortos negros! Apenas objetos tangíveis e intangíveis da elite branca de Porto Alegre foram evidenciados. Saí da atividade perguntando-me: será que negros não são enterrados? E se são, onde? Em que espaço? Em que memória? Seriam eles imortais? Por tudo o que edificaram, acredito que sim.

Sendo assim, as instituições formais de ensino devem inserir-se nesse movimento. Elas não podem ficar sentadas em seus bancos escolares aguardando que o mundo as invada, esperando que as demais instituições não formais se aproximem, pois a Comunidade de Aprendizagem “não é um resultado da soma de intervenções isoladas, ou mesmo de sua articulação, mas implica a construção de planos educativos territorializados” (TORRES, WWW.fronesis.org, p. 3, em 15/10/2011.).

Aproximar as escolas da cidade do projeto do Percurso do Negro em Porto Alegre é tirar do papel boas ideias e constituir uma comunidade de aprendizagem.

4 ENCHENDO A CIDADE DE ALUNOS: A CIDADE LIDA E ESCRITA POR ELES

4.1 UM POUCO DOS OBJETOS-SUJEITOS: AS FALAS DOS ALUNOS E ALGUMAS POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES

Tento, mais enfaticamente, a partir de agora, entrar nas falas dos alunos que foram selecionados para invadirem esta dissertação.

Como já citado, os alunos pesquisados são de dois anos diferentes, 2010 e 2011, mas da mesma escola (Colégio Unificado), e da mesma série (terceiro ano do Ensino Médio). Na primeira turma aplicou-se o questionário I(Q1), que está no anexo I, e na turma de 2011, o questionário II(Q2), no anexo II e as justificativas para dois questionários distintos já foram apresentadas no capítulo 2 desta dissertação. Nas duas primeiras perguntas do primeiro questionário (pergunta 1 do questionário I, que passarei a classificar de Q1P1 (Qual foi o colégio (bairro-cidade) onde você fez a primeira e a segunda séries/etapas do ensino médio?) e a pergunta 2 do questionário 1, Q1P2 (Por que você decidiu fazer a terceira etapa do ensino médio no Colégio Unificado?)) identifiquei a origem desses alunos e as motivações iniciais que os trouxeram para o CC estudar. Mesmo sabendo que a escolha da escola não está diretamente associada à vontade do aluno, mas sim a de seus pais, a Q1P2 me possibilitou iniciar uma aproximação com o meu objeto-sujeito de análise, por ter o entendimento que, na terceira etapa do Ensino Médio, já existe um conflito de interesses entre os alunos e seus pais em relação à escolha da escola.

Como esta pesquisa não tem uma base quantitativa no seu princípio analítico, os números aqui apresentados servem apenas para uma primeira aproximação com nosso principal objeto-sujeito de investigação, que são os alunos do Colégio Unificado. Por entender que não haveria uma modificação substancial nas respostas do primeiro questionário aplicado na turma de 2010, se fosse repetido na turma de 2011, que alterasse os rumos desta pesquisa,

houve a troca do mesmo, justificada pelo aparecimento de novas questões surgidas durante o processo de pesquisa.

Dos setenta e cinco alunos pesquisados da turma de 2010, sessenta e quatro (85%) fizeram seus estudos do Ensino Médio em Porto Alegre, enquanto onze (15%), em outras cidades, sendo dez de outros municípios do Rio Grande do Sul e um de Madri, Espanha. Significativo quando perguntado o bairro de origem foi o fato de que dos onze alunos que estudaram os dois primeiros anos do ensino médio fora de Porto Alegre, apenas dois(18%) citaram seus bairros, o que não foi citado por nove alunos (81%). Provavelmente não foi por não lembrarem, mas por não acharem importante, pois agora estudam na capital, o que tornaria irrelevante essa informação. Estudar em Porto Alegre lhes daria uma nova dimensão espacial que diminuiria a importância dos seus antigos bairros? Sem querer aumentar o nível de especulação, aqui se identifica um processo de esquecimento/memória que me parece relevante. Estar em outra cidade, e maior, modifica a relação desses alunos com suas cidades de origem?

Movido por essa inquietação, coloquei no questionário II da turma de 2011 as perguntas Q2P9A (Se você veio de outra cidade para estudar no Unificado: você está gostando de estudar em Porto Alegre? Por quê ?) e Q2P9B (Você gostou de sair da sua cidade ? Por quê ?), gerando o Quadro 1:

Quadro 1

a) Você está gostando de estudar em Porto Alegre? Por quê ?

- Sim, porque aqui as pessoas se relacionam com todo mundo, não só com certos grupos e adorei a escola.
- Sim, as aulas são muito mais interessantes e divertidas.
- Sim, pois é uma cidade com várias opções de lazer e oportunidades de estudo.
- Sim. As condições de escolaridade são muito melhores.
- Estou gostando, mas no início, não. Porque Porto Alegre é muito agitada, diferente de onde eu morava.
- Sim, porque tem de tudo aqui.

- Sim, a cidade é muito mais calma, muito mais acessível já que é menor e as pessoas são bem acolhedoras e receptivas.

b) Você gostou de sair da sua cidade ? Por quê ?

- Eu ainda moro em Charqueadas, mas passo a maior parte do meu tempo aqui desde a quinta série (estudava no colégio Rosário).

- Sim, pois tenho mais liberdade e oportunidades, de emprego e até para a vida.

- Sim, pois onde eu morava não teria tantas oportunidades, apesar de gostar muito da minha cidade.

- Sim, pois minha condição de estudo melhorou.

- Não, porque lá eu já tinha amigos e pela dificuldade de fazer novos amigos e conhecer outros lugares.

- Ilegível.

- Não, pois tinha amigos e familiares lá.

Dos vinte e quatro alunos que responderam ao questionário II do ano de 2011, sete eram de outras cidades e seis gostaram de estudar em Porto Alegre, e os motivos foram resumidamente dois: melhores condições de estudo e a diversidade da cidade, apresentada como elemento positivo. Explico: no questionário I, em muitas respostas dos alunos, a diversidade não apresenta uma valoração positiva. Muitos alunos apontam-na como referência negativa. E aqui, um alerta: percebi que não poderia deixar as minhas valorações interferirem muito na análise. Como considero a diversidade positiva, interpreto que sua citação em respostas dos alunos é, a princípio, positiva!

Mas como agir, ou reagir, aos valoramentos contrários aos que temos, não apenas na pesquisa, mas também em sala de aula?⁴

Com a assunção de que objeto-sujeito estão imbricados, “não existe ação que não suscite, por menos que seja, aprovação ou reprovação, em função de uma hierarquia de valores que tem como pólos a bondade e a

⁴ - Se misturo questionamentos da pesquisa com o cotidiano escolar é porque não gostaria de perder as oportunidades de comungar o binômio docência-pesquisa por acreditar que ele deve constar em nossas práticas cotidianas).

maldade”(RICOEUR, 2010, p.104). Superar a dicotomia aprovação-reprovação, gosto-desgosto, a favor-contra, é um movimento necessário tanto à pesquisa quanto ao cotidiano escolar.

E, tanto numa quanto na outra essa superação se dá quando desenvolvemos habilidades de escuta. Escutar as fontes e os alunos. Quanto às fontes, meu grau iniciático de pesquisador deixa-me inseguro para desenvolver uma teoria epistemológica, mas, como professor, arrisco alguns caminhos na escuta dos alunos.

A valoração das palavras, das ações e dos pensamentos dos professores(as) não deve entrar em aula já no início, pré-definidos. A discussão escolar não deve começar por ela, mas sim pode passar por ela. Explico: muitas vezes, partimos dos nossos códigos de valores para iniciar uma aula. Não defendo que é necessário escondê-los dos alunos, mas sim apresentá-los com mais cautela. Ao discutir signos, regras ou normas, temos que partir da turma. Quantas vezes perdemos boas oportunidades de discussão por, de antemão, apresentarmos aquilo que achamos certo ou errado. Duas décadas em sala de aula me mostraram que da dúvida sobre o limite entre eles frutifica muito mais o diálogo do que sua certeza. É importante: não estou querendo defender a proposta de SEMPRE valorarmos nossas discussões com os alunos. NÃO PRECISAMOS TER OPINIÃO VALORATIVA FORMADA SOBRE TUDO. Temos dúvidas, e o contato dos alunos com elas soma na construção de um pensamento complexo.

Constato, empiricamente, que quanto mais tempo levo para apresentar aos alunos minha forma de apreensão de um assunto, mais desperto neles a atenção. Em temas polêmicos, como reforma agrária, por exemplo, percebo que minha posição acaba inibindo o diálogo. Ao conhecê-la, muitos alunos se fecham ao diálogo, especialmente aqueles que discordam dela.

Ainda na tentativa de identificar melhor os alunos pesquisados, a pergunta QIP2 revelou a preparação para o vestibular (53%) e a qualidade/método de ensino do colégio (22%) como os dois mais importantes elementos motivadores para que ocorresse o deslocamento para o CC, ou seja, o fator “localização” da escola é irrelevante.

Das respostas restantes, 13% alegou motivos pedagógicos e os demais, pessoais (Quadro 2).

Quadro 2 (Por que você decidiu fazer a terceira etapa do ensino médio no Colégio Unificado?)

- Preparação para o vestibular :40 alunos (53%)
- Qualidade/método do ensino do colégio:17 alunos(22%).
- Qualidade dos professores : 4 alunos
- Dependência : 4 alunos.
- Localização: 1 aluno.
- “Rosário = presídio + desumanidade: 1 aluno.
- “ Foi difícil a minha adaptação nos colégios de POA, pois todos são religiosos e o Unificado é um dos melhores colégios ateus (se não for o único) de Porto Alegre” : 1 aluno
- Por recomendação: 2 alunos.
- Não respondeu :1 aluno.
- Menos estresse: 1 aluno
- “Para já me acostumar com as pessoas e o modo de vida de Porto Alegre”: 1 aluno
- Afetivo: 1 aluno.
- Ouviu falar bem por amigos : 2 alunos.
- Já estudava aqui: 5 alunos.
- “Devido à decadência vista no colégio público ano passado ao ter que escolher por um colégio particular, escolhi o Unificado pelo acesso ao pré-vestibular e pelos 1215 aprovados na UFRGS que aparecia na propaganda”: 1 aluno.
- Fiz intercâmbio, e o colégio dava mais oportunidades de retomar a matéria: 1 aluno
- Decisão dos pais :1 aluno.
- Irmão fez: 1 aluno.

Apenas um depoimento evidenciou a questão de localização da escola e outro uma possível vantagem de se estudar no CC: “Para já me acostumar com as pessoas e o modo de vida de Porto Alegre”. Então haveria um “modo de ser” porto-alegrense, como existiu em Atenas na Antiguidade? E, em caso afirmativo, seria possível aprendê-lo? Nascemos ou nos tornamos porto-alegrenses? Um fluxo de perguntas que, sem a menor dúvida, daria “liga” para uma discussão escolar.

4.2 AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE O CC, ANTES DE ESTUDAREM NELE

Qual era a visão dos alunos, antes de estudar no Colégio Unificado, do CC? Buscamos as respostas provisórias a partir, objetivamente, de três perguntas: Q1P3 (Qual era a visão que você tinha do CC antes de vir estudar no Colégio Unificado?), Q1P4 (Você frequentava o CC antes de estudar no Colégio Unificado? Caso a resposta seja positiva, para fazer o quê?) e Q2P6 (Você, quando era criança, passeava pelo centro de Porto Alegre? Por onde?).

Foram feitas cento e dezoito citações sobre o CC nas respostas da pergunta Q1P3 (Quadro 3), das quais oitenta e nove (75%) são totalmente negativas. Quando digo totalmente, refiro-me ao fato de serem explicitamente negativas, sem margem de interpretação (feio, sujo, etc.). O CC como local sujo, perigoso, barulhento, criminoso, “pior lugar de Porto Alegre”, feio e “mal frequentado” são algumas adjetivações. Apenas 8 adjetivações positivas (6,7%) foram citadas. **Outro dado significativo foi a associação feita entre o CC e as pessoas que circulam por ele. Foram feitas 57 citações (48%) relacionadas às pessoas que frequentam o CC, das quais a grande maioria é negativa.** Os patrimônios históricos edificadas apareceram com apenas 12 citações (10%).

Quadro 3 (Qual era a visão que você tinha do CC antes de vir estudar no Colégio Unificado?)

- “Eu achava um lugar meio perigoso, pela presença de mendigos na rua.”: 1 aluno.
- Um lugar sujo: 12 alunos(16%).
- Lotado,quantidade de pessoas: 21 alunos (28%).
- Poluição : 1 aluno.
- Pessoas heterogêneas:1 aluno.
- Perigoso: 18 alunos(24%).
- Homogêneo: 1 aluno.
- Barulhento: 1 aluno
- Movimentado:5 alunos.
- Comércio intenso/barato: 3 alunos.
- Calor:1 aluno.
- Muito antigo:1 aluno .
- Não agradava:1 aluno.
- Nenhuma:1 aluno.
- Difícil de se localizar:1 aluno.
- Prático, tudo em um só lugar:1 aluno.
- Criminalidade:1 aluno.
- Lugar de surpresas:1 aluno.
- “Um lugar perigoso, onde é bem movimentado, mais transitório do que de pessoas “paradas” :1 aluno.
- Mal preservado:2 alunos.

- Sempre gostei:1 aluno.
- Não conhecia:2 alunos.
- Pior lugar de Porto Alegre:1 aluno.
- “Eu, desde pequena, frequentava o centro da cidade com meus pais. E a visão que eu guardo na minha memória, quando penso no centro, é o Mercado Público e a Rua da Praia:1 aluno.”
- Feio:3 alunos.
- Assalto:7 alunos.
- “Achava que era muito perigoso e muito longe da minha casa” :1 aluno.
- “Nunca gostei do centro... continuo achando nojento” :1 aluno.
- Medo:3 alunos.
- Ar poluído:1 aluno.
- “Má educação dos frequentadores, o desprezo e o sentimento de se importar apenas consigo é extremamente visível; desrespeito no trânsito; desrespeito entre pedestres; desculpa não existe; dia de chuva vira guerra de guarda-chuva; você nunca deixou de desviar de alguém, se deixar é esporro na certa”:1 aluno.
- Não respondeu:4 alunos.
- Marginalizado:1 aluno.
- Fácil acesso:1 aluno.
- “ Acho o centro horrível, com esse monte de gente andando de um lado para o outro e gritando.” :1 aluno.
- Normal:1 aluno.
- “Babilônia (rsrsrsrsr...)” :1 aluno.
- Poluição:1 aluno.
- “ ... é das poucas decepções que levei de Poa quando cheguei aqui, é a única cidade e ainda capital que vi na minha vida que permite a degradação do centro por não ser valorado, tudo pode se exemplificar pelo fato de permitir a existência de um

camelódromo no meio da cidade ou o alto índice de mendigos que tem. Tudo indica na grande desvalorização do centro, que é uma pena, porque tem partes muito bonitas, como rua da Praia, Alfândega, Andradas, Gasômetro ...” :1 aluno.

- Fedida:1 aluno.

- “As ruas do centro são extremamente sujas e fedidas. A quantidade de pessoas que circulam por aqui é extrema, é quase impossível de transitar em uma rua em pouco tempo, mesmo o caminho sendo pequeno:1 aluno.

- Se encontra de tudo:1 aluno.

- Camelô:1 aluno.

- Chato:1 aluno.

- Não suportava:1 aluno.

- Mal frequentado:1 aluno.

- Ruim:1 aluno.

- “Eu via o centro como chinelagem, pensava que quem ia ao centro era para ficar comprando nos camelôs. Tinha uma visão completamente diferente da que tenho hoje” :1 aluno.

“Fedida”. Forte! Por que predominam referências negativas sobre o CC? Por que, de fato, ele não é um bom local para se frequentar ou por que já existe um preconceito instituído em relação a ele ? Será que os alunos constataram, *in loco*, todas essas características, ou seriam elas fruto de um processo de aprendizagem, passado pelos amigos e parentes? Ou os dois? Será que os alunos apresentavam convívio com o CC que possibilitasse tantas opiniões negativas ou elas já fazem parte da opinião pública e do sentimento público? Estão os alunos dispostos a conhecer o CC ou simplesmente reproduzem o senso comum?

Buscando algumas respostas para essa representação negativa da população que frequenta o CC por parte dos alunos, foi feita a pergunta Q2P8

para apontar alguns preconceitos étnico-raciais e econômicos possíveis (Quadro 4).

Quadro 4 (A cidade de Porto Alegre, na sua formação, nos séculos 18 e 19, era bastante frequentada por escravos, por negros e por mestiços. Você acredita que, de alguma maneira, ainda possa existir essa associação por parte de algumas pessoas?)

- Não respondeu: 4 alunos.
- Não: 1 aluno.
- Acho que não, pois a função do centro mudou muito nos séculos XX e XXI..
- Acredito que não, pois não “existem” mais escravos, apenas negros e mestiços, a cidade é frequentada por todas as raças e etnias.
- Não vejo muito isso. Acredito que, como o resto do mundo, Porto Alegre vem entrando em processo de ... (ilegível)
- Sim, acredito: 4 alunos.
- Mesmo com o passar dos anos, o preconceito existe, e as pessoas associam cor e raça com certos lugares.
- Acredito que sim, sempre tem alguém para associar, mas eu não lembro de já ter ouvido sobre isso.
- Sim, grande parte das pessoas que frequentam o centro de Porto Alegre é de classe social baixa.
- Sim, no centro.
- Talvez.
- Há de tudo aqui.
- Certamente, pois ainda há muito preconceito.

- Acredito que sim. Existe sempre em algumas cabeças preconceituosas a ideia de que centros de cidades grandes são lugares de pessoas “pobres, o pensamento assemelha a idéia escravista, por exemplo.
- Acho que hoje em dia a associação é mais para sexualidade dos gaúchos do que sua classe social.
- Sim, e existe um certo preconceito com morar no centro e medo de frequentar, por causa dessas pessoas.
- Sim, muitas pessoas (preconceituosas) associam a sujeira do centro com negros.
- Com certeza. A maioria das pessoas pensa que o centro é “coisa de pobre” por ver muita diversidade de classes sociais.

Aqui mais um grande inimigo do “viver o centro a pé”: o preconceito, sempre mais econômico do que racial. As respostas, evidentemente, associam a raça negra ao centro, mas a questão do preconceito econômico determina. Poderiam ser negros, se não fossem pobres.

Apenas quatro alunos (16%) responderam negativamente e dez deles(41%), fizeram associações entre CC, negritude e pobreza. E, de novo, a figura do “outro”. O CC é frequentado por outros que não os alunos, que são brancos e de classe média e média alta.

E, nessa pessoalização do espaço urbano, existe o silêncio das edificações. Raras foram as citações relacionadas aos prédios, às ruas os às praças. Apenas o Mercado Público e a Rua da Praia foram citados por um aluno. Sem ele, qualquer pessoa que analisasse os dados da Q1P3 não poderia saber que a cidade em estudo é a de Porto Alegre. É como se o CC de Porto Alegre não se diferenciasse dos demais CCs do Brasil. A construção de uma opinião pública geral: centros de cidades são ruins para serem frequentados, independente de qual. Quanto essas respostas se diferenciariam se Q1P3 fosse apresentada para outros alunos em diferentes capitais do Brasil?

E mais: nenhum aluno se incluiu como parte constitutiva do CC de Porto Alegre. As pessoas são sempre os outros, nunca nós. Mas os estudantes

não circulam pelo CC ? O CC de Porto Alegre representa um grupo de pessoas, o qual o aluno pesquisado não se sente pertencente! Parece-me inexistente uma identificação entre os frequentadores do centro e os alunos. Seriam “eles” e “nós” nas “calçadas” opostas das ruas da cidade, separadas pelo fluxo das ruas. Ou pelo das ideias?

A pergunta Q1P4 revelou que 53 % dos alunos não frequentaram, ou frequentaram raramente o CC antes de estudar no Colégio Unificado. Dos 47% que responderam afirmativamente, os motivos que justificaram suas idas ao CC mais citados foram compras (22 citações) e serviços (27 citações). Casa de parentes, trabalho dos pais, ver amigos ou acompanhar familiares também aparecem, mas com pequena frequência (uma ou duas citações).

Se o aluno não frequenta o CC na sua infância, ou quando frequenta, o faz sem vínculos afetivos, pois ir ao dentista ou acompanhar os pais nas suas compras não costumam ser atividades apreciadas por crianças, a escola tem, a princípio, uma tarefa: revalorar o CC. Não se pode partir do princípio de que falar do Centro de Porto Alegre em nossas aulas será, por si só, uma ação atrativa em nossas atividades pedagógicas. Os alunos pesquisados evidenciam a negação do CC enquanto espaço de convívio.

Johann de la Luz Garcia Valdés (2009) registra duas categorias que nos auxiliam nesta discussão:

Las prácticas espaciales del apego y las prácticas espaciales del miedo, son los dos escenarios que se relacionan con ésta forma de vinculación de las comunidades con su entorno. Son las experiencias relacionadas con las emociones que los sujetos tienen por sus Lugares. Topofilia y Topofobia son los sentimientos que definen dichas prácticas. Éstas prácticas provocan la significación emocional del Lugar dentro de la identidad humana. (p. 62). (grifos meu).

Definindo, o mesmo autor, que:

Topofobia, es la relación de incomodidad que establecen los sujetos con su entorno espacial, asociadas con experiencias agresivas y de fracasos en sus prácticas. (Tuan,1980) Puede diferenciarse, al igual que la topofilia en distintas intensidades, desde la incomodidad leve hasta el rechazo profundo como el miedo o el pánico. Topofobia, es la figura más simple como geografía del miedo y se presenta en las comunidades, a través de elementos materiales espaciales que juzgan como obstáculos y riesgos, como calles mal pavimentadas, falta de iluminación, etc;(p. 63).

Aqui já arrisco uma das conclusões parciais desta pesquisa: os alunos pesquisados desenvolviam com o CC relações predominantes topofóbicas .

Com o propósito de fazer um contraponto com as visões topofóbicas predominantes nos questionários, reproduzo a resposta da pergunta Q1P4 de uma aluna que, na contramão, estabelece relações topofílicas: “Sim, quando ainda morava em São Gabriel vinha para POA e fazia compras no centro, coisas que não têm na minha cidade. Aqui no centro tem muita novidade, minha mãe conta que o enxoval dos três filhos bebês foi comprado aqui. Quando morava em POA, no (colégio) Santa Inês, era do grêmio estudantil e também (...) resolver com outros grêmios, resolver o TRI (cartão de transporte urbano estudantil), dos alunos, comprar material... O colégio nos levou a algumas exposições de arte também”. Saltam aos olhos os vínculos afetivos que constituem essa resposta. E, lendo todo o questionário dessa aluna, ficou marcante sua diferenciação em relação aos demais alunos. O seu vínculo com a cidade de Porto Alegre tem uma valoração positiva. Por mais que ela denuncie problemas do CC, ela tem uma relação de pertencimento com ele. E quanto deste comportamento está ligado à forma com que o CC foi apresentado a ela pelos seus pais e pela comunidade escolar. Aqui o conceito da auto-ecoorganização possibilita-me entender essa positividade do CC não apenas como efeito de características pessoais dessa aluna, como curiosidade pelo novo mundo que se apresenta, pois ela não morava em Porto Alegre antes do Ensino Médio, mas também consequência da ação dos pais e da sua atuação no movimento estudantil, que possibilitaram desafios e, muitos deles, no CC.

E como as aulas de Geografia e História podem contribuir nessa direção? Poderiam elas resignificar o CC com e para os alunos? Se nós, educadores, temos um sentimento topofóbico com o CC, iremos conseguir produzir efeito contrário em nossos alunos?

La Topofilia, es un sentimiento de amor al Lugar, que le da sentido de vida a los sujetos que constituyen las comunidades locales. En términos de Resiliencia Comunitaria, aparece la analogía con el término de Autoestima Colectiva, que posibilita en los habitantes de un Lugar, los sentimientos de orgullo por vivir allí, dotándolos de fuerza para resistir al impacto externo.” (VALDÉS, 2009, p. 79).

A assunção da construção de uma autoestima coletiva positiva dos nossos alunos em relação ao CC é possível se o educador for topofóbico, sendo que “Los Lugares actúan como detonadores de valores sociales, teniendo un peso decisivo en la definición de la identidad individual y grupal”? (VALDÉS, 2009, p. 65). Com essa pergunta já anuncio um pouco do que será tratado no próximo capítulo: qual a visão dos professores pesquisados em relação ao CC.

E para melhor identificar as relações de topofobia e topofilia em relação ao CC, foi colocada a pergunta Q2P7 (Se você tivesse filhos ou sobrinhos, levá-los-ia para passear no centro de Porto Alegre?). Vamos às respostas no Quadro 5 :

Quadro 5 (Se você tivesse filhos ou sobrinhos, levá-los-ia para passear no centro de Porto Alegre?)

- Não respondeu: 1 aluno.
- Não levaria; 4 alunos.
- Não levaria para passear, mas traria junto caso eu viesse comprar alguma coisa ou ir ao medico etc.
- Não levaria, pois é muito perigoso.
- Dependendo da idade dos mesmo, sim.
- Levaria ao Mercado Público, à Casa de Cultura.
- No Mercado Público, na Praça da Matriz, Praça da Alfândega.
- Sim, pois é um lugar onde tu encontra várias pessoas juntas e com propósitos diferentes.
- Sim, para o Mercado Público e para a Redenção.
- Acredito que sim. O único problema seria o aumento da violência no centro.
- Na Pça da Alfândega, na CCMQ, no Santander Cultural.
- Sim, Lago Guaíba, Redenção.
- Sim. Nenhum lugar específico. Passearia por todo o centro.

- Com certeza, pois acho que todos devem aprender a história daqui. Levaria na Casa de Cultura, no Mercado Público.
- Sim, perto do Gasômetro, no Mac Donald, na Redenção.
- Sim, Casa de Cultura, Praça da Matriz, Redenção.
- Pça da Matriz.
- Sim, levaria na Redenção para conhecer e aproveitar para brincar.
- De noite, quando ela não é muito agitada, por todo o centro.
- Sim, pelo Mercado.
- Sim, pela Pça da Matriz, Mercado Público, Casa de Cultura.
- Sim, por pontos históricos.

Seis alunos (25%) denunciaram sentimentos topofóbicos e os demais, não. A predominância de sentimentos topofílicos é bastante animadora. Apesar de tudo o que foi respondido nas perguntas anteriores já citadas, ainda resiste um sentimento positivo em relação ao CC na turma de 2011. As respostas teriam sido influenciadas pela pergunta por citar filhos ou sobrinhos? Por citar passeios pela cidade? Parece-me que levar esse conflito para a discussão escolar seria bastante proveitoso na medida em que:

El conflicto cumple un rol fundamental en la construcción de comunidades territoriales, potencia la ocupación política, fundada en la identidad, diferenciación y oposición. Cuando se traduce al espacio, aparece la construcción social del territorio. (VALDÉS, 2009, p. 80)

Da tradução do espaço, o aparecimento de suas relações de poder. O trabalho aqui apresentado não contemplará a discussão bastante rica que envolve o conceito de território por ser esta bastante longa, mas fica aqui o registro da sua potencialidade em sala de aula.

E para concluir a investigação da visão inicial dos alunos em relação ao CC, o Quadro 6 de respostas da Q2P6 (Você, quando era criança, passeava pelo centro de Porto Alegre? Por onde ?) :

Quadro 6 (Você, quando era criança, passeava pelo centro de Porto Alegre? Por onde ?)

- Não: 7 alunos.
- Não respondeu : 1 aluno
- Não muito, pois minha mãe tem medo de assalto.
- Não morava em Porto Alegre na minha infância.
- Não, morava em NH.
- Não, pois não moro aqui.
- Sim, Mercado Público.
- Algumas vezes, camelódromo.
- Sim, nas lojas e nos museus.
- Sim, por todas as partes do centro.
- Sim, Praça da Matriz, Mercado Público, Casa de Cultura.
- Sim, pela Rua da Praia
- Sim, por todo centro, para fazer compras com a minha mãe.
- Sim, pela rodoviária.
- Sim, pela Praça da Matriz, pela CCMQ, em geral.
- Sim, Praça da Alfândega.
- Sim, pela Rua da Praia.
- Sim, sempre frequentei o centro de Poa, nunca tive problema com isso. Minha mãe sempre me trazia para cá o que é, também, uma forma de mostrar a cidade como ela é.

Onze alunos responderam negativamente (45%). Por diferentes motivos, uma parte significativa dos alunos chega ao terceiro ano do Ensino Médio sem ter, na sua primeira infância e no início da adolescência, contato com o CC.

4.3 OS ALUNOS DEPOIS DO DESLOCAMENTO: O CONTATO COTIDIANO COM O CC

A pergunta Q1P5 (O que você gosta no centro de Porto Alegre?) foi a primeira utilizada por mim para inferir possíveis mudanças de visões e comportamentos nos alunos em relação ao CC , a partir do momento em que eles passaram a estudar no Colégio Unificado. Cruzando com as respostas do Quadro 3, tive alguns indicadores que já me permitem constatar mudanças valorativas nos alunos no momento em que eles passaram a frequentar, cinco dias por semana, o CC, em virtude do colégio se localizar na Rua Alberto Bins. Não consegui, e nem tentei, neste momento, estabelecer quais mudanças foram decorrentes da ação direta da escola ou do simples fato de estarem cotidianamente convivendo com o CC.

Diversidade! Das oitenta e cinco citações feitas pelos alunos em relação ao CC, setenta e seis (89%) estão relacionadas a algum tipo de diversidade. Diversidade comercial (34%), diversidade substantivada (a diversidade como valor em si) (21%), diversidade de serviços (13%), diversidade cultural (13%) e diversidade de pessoas (8%). Registra-se também que nove alunos (10%) afirmaram não gostar de nada do CC.

A pergunta Q1P8 (O que você não gosta do centro de Porto Alegre?) tem o mesmo propósito da pergunta Q1P5, que seria identificar as impressões mais relevantes que os alunos possuem do CC, que podem ser herança do período que antecede ao deslocamento diário para o centro ou foram cristalizadas depois do deslocamento. Acredito que, nos dois casos, a convivência diária, a partir do momento em que passaram a estudar no Colégio Unificado, é determinante, ou para confirmar, ou para negar a impressão anterior.

Das cento e cinquenta citações negativas, noventa e quatro (62%) estão relacionadas à infraestrutura da cidade, com um destaque para o item sujeira, que apareceu 32 vezes (21%). Citações relacionadas às pessoas que circulam ou moram no CC foram quarenta e quatro (30%).

Destacaria aqui quatro citações:

- A superpopulação, mas não tem como evitar isso.

- Eu acho que temos preconceito com o centro de Porto Alegre. Ele não é ruim, apenas não é bom lugar para passear, para matar o tempo”.
- Tudo praticamente. O centro não tem nenhuma beleza para se mostrar”.
- Minha visão continua sendo ruim. Apesar de ter melhorado, com as saídas dos camelôs do meio da rua e facilitado as passagens. A poluição sonora existente é horrível, saímos daqui com a sensação de que tem um megafone em nossos ouvidos gritando: “Corto cabelôoo, “Compro ouro!”, “Quer vender cabelo amiga?”

Na primeira citação, uma tomada de consciência no momento em que assume que CC é um espaço de circulação de pessoas. Não dá para querer um CC só para mim. Ele é um bem coletivo, com seus elementos positivos e negativos. Na segunda, a assunção do preconceito. O problema não é o CC, mas as funções que os adolescentes e os jovens querem atribuir a ele. O CC não é o *shopping Center*, não é um Centro Comercial! A terceira, nossa! Forte! A ausência de qualquer tipo de beleza no CC. De onde vem tanta cegueira? Como esta visão foi construída? Ou destruída? Identificar responsáveis? Talvez não agora. Mas transformá-la em necessidade urgente a escola combater esse fundamentalismo tofóbico. Na terceira, apenas uma denúncia: como os interesses de alguns poucos comerciantes acabam modificando, para pior, a visão dos frequentadores do CC. A falta de regulamentação do Estado possibilita que distintas poluições, tanto sonoras como visuais, em favor de poucos, afastem cada vez mais os porto-alegrenses de viverem sua cidade.

A pergunta Q2P1 (Dê sua opinião sobre os seguintes pontos de Porto Alegre e responda: você levaria alguém para conhecer: sim ou não.) nasceu da necessidade de identificar a relação que os alunos pesquisados de 2011 possuíam com alguns patrimônios significativos de Porto Alegre (Mercado Público, Lago Guaíba, Praça da Matriz e Praça da Alfândega.), o que se justifica a partir do momento em que os alunos pesquisados de 2010 fizeram raras referências a esses patrimônios que dão identidade à cidade. Na pergunta Q1P5, por exemplo, nenhum deles foi citado. O Quadro 7 evidencia os números:

Quadro 7**Mercado Público:**

- a) Conhece: 23 alunos.
- b) Não conhece: -
- b.a) Não respondeu: 1 aluno.
- c) Você levaria alguém para conhecer? Sim: 18 alunos. (75%).
- d) Você levaria alguém para conhecer? Não: 6 alunos. (25%).

Opiniões:

- Uma estrutura muito bonita e bem conservada.
- Prédio bem conservado e um bom lugar para se ir.
- Muito útil, até pelos preços mais acessíveis.
- Bacana.
- Tem a melhor banana split de poa .
- Um lugar com muitas opções gastronômicas: 2 alunos.
- Muita variedade de alimentos não muito comuns em outros mercados, o que se torna bom.
- Bastante diversidade, porém um pouco desarrumado e pouco higiênico.
- Um lugar com muitas variedades gastronômicas, mas muito sujo.
- É um lugar com muita cultura do RS, um pouco desorganizado.
- Apesar do “agradável cheiro”, o mercado é um lugar bom de passear, pois nele sempre têm feiras e exposições .

- Gande variedade de produtos, porém a aparência não é muito boa.
- Lugar bom para jantar e almoçar e para comprar alimentos. Poderia ser mais limpo.
- Arquitetura é bonita mas é muito sujo.
- Poderia ser mais limpo, mas é um lugar com muita diversidade de produtos.
- Tem uma boa variedade de coisas, mas é sujo e não muito convidativo.
- Tem muitas coisas interessantes, só que não é muito limpo.
- Acho um bom ponto turístico, ótimo lugar para fazer compras, porém sujo.
- Apesar de produtos muito bons, é muito sujo e desorganizado.
- Sujo, insalubre e deveria ser fechado, pois expõe a população.
- Fedor de peixe.

Laço Guaíba

- a) Conhece: 22 alunos (91%)
- b) Não conhece: 2 alunos. (9%)
- b.a) Não respondeu: -
- c) Você levaria alguém para conhecer? Sim ; 20 alunos (83%).
- d) Você levaria alguém para conhecer? Não: 1 aluno.
- e) Não respondeu : 3 alunos

Opiniões:

- Bonita paisagem: 2 alunos
- Bom lugar para ir final de semana olhar o pôr-do-sol.
- Um lugar magnífico para se visitar.

- Pôr-do-sol mais lindo do mundo.
- Um lugar muito bonito, um dos grandes atrativos de Porto Alegre.
- Bonito, proporciona uma boa vista do pôr-do-sol, mas o lago é um pouco sujo.
- Uma linda paisagem, mas um pouco sujo.
- O pôr-do-sol é lindo, mas o lago é poluído.
- É um atrativo da cidade, mas precisa ser limpo para haver uma exploração dele pelo turismo.
- Lago grande, bonito. Precisa ser mais preservado pelo Estado, muito sujo.
- Lindíssimo, pode ser sujo, mas tem o pôr-do-sol mais lindo do país.
- Tem um pôr-do-sol muito bonito no gasômetro 1,
- Mesmo mal cuidado, proporciona o pôr-do-sol mais bonito que já vi.
- Tem o pôr-do-sol mais bonito, mas precisa ser mais cuidado.
- Mal cuidado, apesar de lindo, merece um cuidado muito maior. Ponto histórico muito forte.
- Deveria ser mais preservado.
- Era muito bonito e proporcionava muitas coisas e que agora é sujo.

Praça da Matriz

- a) Conhece: 14 alunos (58%)
- b) Não conhece: 10 alunos (42%)
- b.a) Não respondeu: -
- c) Você levaria alguém para conhecer? Sim : 12 alunos (50%)
- d) Você levaria alguém para conhecer? Não : 2 alunos. (8%)

e) Não respondeu : 10 alunos.

Opiniões:

- Arquitetura é bonita.
- Bom lugar para tomar chimarrão.
- Legal.
- Lugar bonito.
- Adoro a história da praça e o significado de suas estátuas.
- Bom lugar, mas muito perigoso.
- Agradável, porém perigoso.
- É, como todo lugar em Poa, muito bonito mas não tem o cuidado que merece.
- A prefeitura deveria oferecer a ela uma melhor infraestrutura .

Praça da Alfândega:

a) Conhece: 11 alunos (45,8%)

b) Não conhece: 13 alunos. (54,2%)

b.a) Não respondeu:

c) Você levaria alguém para conhecer? Sim : 4 alunos

d) Você levaria alguém para conhecer? Não : 5 alunos.

e) Não respondeu : 15 alunos.

Opiniões:

- Acho sensacional a feira de artesanatos e é muito importante que a feira do livro seja lá.
- A Prefeitura deveria oferecer a ela uma melhor infra-estrutura.

- Acho um lugar mal cuidado e espero que melhore com a reforma. (a praça está passando por reformas)
- Poderia ser mais limpa.
- Nada de mais.

A cidade na visão higienista.

a) Mercado Público

Dos 24 alunos, 8 (33%) aprovam totalmente, 12 (50%) aprovam, mas fazem algum tipo de ressalva, e quase todas relacionadas à higiene do local, o que é bastante significativo, pois o Mercado Público não é um local sujo da cidade. Se não é o símbolo da higiene, nem de perto ele deve ser considerado insalubre. Faço essa citação, pois o discurso higienístico é muito frequente em várias respostas. Porto Alegre é uma cidade suja? Se o é, não na proporção denunciada pelos alunos. Sempre que conhecidos meus de outros Estados visitam a cidade, fazem elogios à limpeza. Assumo aqui que Porto Alegre, comparativamente com outras capitais, não é uma cidade suja. Estaria essa “sujeira” associada a outros elementos culturais? Haveria, por parte da opinião pública, um sentimento público de abandono do poder público? Pergunto me: como não trabalhar esse tema em nossas aulas!

b) Lago Guaíba

Temos então 5 referências totalmente positivas e 11 que, embora positivas, fizeram algum tipo de ressalva e, de novo, ligadas à questão da higiene. Mas a questão maior é que, nas respostas espontâneas, o Lago Guaíba não apareceu em nenhuma resposta. Naturalmente, nenhum aluno fez alusão ao Guaíba. É como se ele não pertencesse à cidade. Como uma função fundadora da cidade de Porto Alegre, que tem o lago no nome, já foi esquecida pelos estudantes pesquisados! Ou resgatamos essa temática com os alunos ou mudamos o nome da cidade, que hoje, segundo os depoimentos coletados, não tem mais porto e não tem mais alegria.

c) Praça da Matriz

É significativo a queda do percentual dos alunos que conhecem a Praça da Matriz, quando comparada aos dois patrimônios anteriores. Isso pode ser sinal de que os alunos ou não conhecem o local, ou, então, conhecem-no, mas não foram capazes de associá-lo ao nome.

d) Praça da Alfândega.

Já no esquecimento, a Praça da Alfândega não é mais identificada pela maioria dos alunos pesquisados. Local onde ocorre a Feira do Livro, de magnitude internacional onde se encontram três centros culturais de grande importância (Memorial do Rio Grande do Sul, o Margs e Santander Cultural), sua memória parece perdida. Um dos pontos iniciais da cidade de Porto Alegre, a Praça da Alfândega era o ponto de encontro comercial e administrativo, era frequentado, até o século XIX, por escravos de ganho e comerciantes mestiços. A vitória do esquecimento sobre a memória dos alunos pesquisados, brancos na sua grande maioria e pertencentes às classes A e B, se explicaria pelo silenciamento da escola ou seria uma simples coincidência?

Lugares de lugarização dos alunos pesquisados.

Na mesma direção da pergunta anterior, mas com o propósito de identificar alguns locais de lugarização dos alunos pesquisados, foi feita a pergunta Q2P3 (Quais seriam os prédios de que você mais gosta no Centro de Porto Alegre.), gerando o Quadro 8 :

Quadro 8

- Não responderam : 4 alunos.
- Os prédios tombados, pois demonstram a história de Porto Alegre;
- Os históricos, os mais antigos;
- Casa de Cultura Mário Quintana e os prédios históricos em geral;
- Mario Quintana, Prefeitura

- Hotel Plaza São Rafael, Mercado Público, Chalé da Praça, prédios da UFRGS;
- Os históricos;
- Ainda não conheci nenhum que tenha gostado muito;
- Não há nenhum que me chame a atenção;
- Margs, Santander Cultural, Casa de Cultura, Chalé da Praça XV.
- Os prédios da Justiça, o Palácio Piratini, a Prefeitura e a Biblioteca Pública.
- Iberê Camargo, prédio de Medicina da UFRGS, Cais do Porto, Usina do Gasômetro.
- O Barra shopping sul.
- Os mais antigos, históricos, Casa de Cultura Mário Quintana.
- O Mercado Público, Prefeitura Antiga e Santa Casa.
- Os prédios da Andradas, em especial a Casa de Cultura Mário Quintana.
- Casa de Cultura Mário Quintana, Iberê Camargo, prédio de engenharia da UFRGS,
- Formac.
- Prédios comerciais por serem limpos e novos.
- A Prefeitura, a Catedral, a Casa de Cultura Mário Quintana, a maioria dos prédios antigos são bonitos.
- Casa de Cultura Mário Quintana.

Resumidamente, a Casa de Cultura Mário Quintana: 8 citações; o prédio da Prefeitura: 4 citações; o Mercado Público: 2 citações; o Chalé da praça XV: 2 citações; os Prédios da UFRGS : 2 citações e o Hotel Plaza São Rafael, o Margs, o Santander Cultural, o prédio da Justiça, o Palácio Piratini, a Biblioteca Pública, o museu Iberê Camargo, o cais do porto, a Usina do Gasômetro, o Barra Shopping Sul, a Catedral e os prédios da Andradas, : 1 citação.

O quadro 8 denuncia muitas ausências. Porto Alegre apresenta uma gama de possibilidades que coloca a educação escolar em uma obrigação: **ampliação**. Primeiro, absoluta, pois o CC ainda está por ser descoberto pelos alunos. As múltiplas possibilidades de apropriação do CC não aparecem no quadro 8, o que vem limitando, cada vez mais, o direito à cidadania dos porto-alegrenses:

A prática da cidadania inclui a competência para fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade: é exercer o direito a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade. (grifo meu) (CAVALCANTI, 2008, p 74, 75).

E se é criação, é do individual ao coletivo. A criação do direito à cidade é facilitada quando os educandos e educadores ampliam a visão da paisagem urbana. Ampliar a angulatura da visão. Explico: andar pela cidade olhando para o chão facilita ver o lixo, as pontas de cigarros e os chicletes colados pelo piso, excessivamente citados nesta pesquisa pelos alunos. Mas olhar para frente, para cima e para os lados revela uma outra cidade. E olhar com calma, devagar, para que o CC possa se revelar.

Ainda na construção da cidadania a partir do conhecimento da cidade, a mesma autora continua contribuindo:

Assim, o cidadão democrático, ativo, criativo e consciente de seus direitos/deveres, necessita conhecer a cidade, compreendê-la com profundidade, decifrar seus símbolos, desenvolver um sentido ético e estético sobre ela, para que possa lutar e conquistar seus direitos cívicos e sociais e cumprir com seus deveres, individual e coletivamente. (CAVALCANTI, 2011b p. 54).

O processo de ampliação citado nos parágrafos acima também deve acontecer na sua dimensão relativa:

A experiência com alunos, em atividades de ensino, revela que são inicialmente os elementos afetivos, com vizinhança, segurança, liberdade, jogos, violência, perigo, que dão significado aos lugares. Mas é necessário investir na ampliação desses significados ligados ao empírico dos alunos e propiciar o conhecimento de elementos da realidade objetiva e global” (CAVALCANTI, 2008, p. 50- 51).

O que chamo de ampliação relativa é a passagem do empírico à realidade objetiva, que é facilitada quando o aluno possui um conhecimento prévio da cidade em que vive. É tentar transpor, com o aluno, a simples constatação da paisagem, buscando aumentar a inteligibilidade dos elementos que a constituem. Como gostar daquilo que não se conhece? Gostar da cidade pelo gosto dos pais? Pelo dos professores? Não que estes não tenham importância. Se fui claro até aqui, ficou evidente a importância do interesse

dos pais e dos professores no processo de lugarização do aluno no CC. Mas se a experiência é aquilo que nos acontece, vizinhança, segurança, liberdade, jogos, violência ou perigo passam a ter sentido real quando vividos. Experiência não se herda, se constitui. Logo:

Insisto mais uma vez: o ensino de Geografia tem a função de lidar com a espacialidade e com o conhecimento geográfico de cada um para provocar neles alterações no sentido de uma ampliação. Isso é possível pela reflexão e pelo exercício de abstração propiciado com o tratamento de conhecimentos científicos. (CAVALCANTI, 1998, p. 135.)

Se o educador construir um método de olhar a cidade, essa abstração se potencializa. A relação CC-aluno, no ambiente escolar, se diferencia a partir dos conhecimentos científicos. Construir um novo comportamento, não apenas de ver o CC, mas o próprio mundo. Neste trabalho acadêmico a assunção de um método dialógico auto-ecoorganizado, pelo princípio da recursão organizacional, constitui o meu método, o meu caminhar pela cidade.

Reforça-se assim a necessidade de explicitar a diversidade, superando o limite das experiências espaciais cotidianas nas médias e pequenas cidades que, como já se salientou, se subordinaram a uma lógica que tente a negar a diferença, a separar os diferentes, a impedir o encontro.” (CAVALCANTI, 2008, p 145).

Retornado ao Quadro 8, algumas respostas são fomentadoras de reflexão: “ Ainda não conheci nenhum (prédio) que tenha gostado muito” e “Não há nenhum que me chame a atenção”. Mas por quê ? Ainda não foram mostrados? Onde está a atuação da escola? “Prédios comerciais por serem limpos e novos”. Crítica ao sujo ou ao velho? Ou são sinônimos? O que é velho é sujo? Desculpe-me o leitor se pergunto muito, mas assumo que uma dissertação de mestrado não tem exclusivamente a obrigação de responder sempre. Como em nós, professores, as interrogações aqui apresentadas existem para estimular o movimento de pensar a educação-pesquisa, e a necessidade de perguntarmos cada vez mais.

Nesse sentido, a pergunta deve fazer parte de nosso cotidiano pedagógico.

Boas perguntas são aquelas que nos acompanham por um tempo significativo. Respondê-las diminui, e bastante, os tempos de reflexão. Respondê-las é voltar a acalmar a alma. É trazer a estagnação que muitas vezes confundimos com estabilidade. Essa busca do ordenamento do mundo, da escola e do aluno, imprime, na sala de aula, um ritmo decrescente do tempo. É como se tivéssemos um tempo para ser preenchido com alguma coisa, com qualquer coisa. Com respostas, a segurança; com perguntas, a incerteza.

Perguntar é se lançar ao inédito, e nem sempre o ineditismo acomoda, mas sim, incomoda. Perder o controle da turma! Grande temor! Deter o controle da turma, uma quimera.

A complexidade do mundo não se responde, se pergunta. Mudar, por definição, é se deslocar. De si e do mundo já dado, definido pelas antigas relações.

Esta deveria ser uma preocupação constante de nós, educadores: a preocupação com o movimento do conhecimento, e não com as respostas.

Mais do que nos preocuparmos com respostas, devemos buscar a identificação de uma realidade multidimensional, que nem sempre tem um porto seguro de chegada. Nossa preocupação de concluir, fechar, organizar, muitas vezes limita nosso trabalho em aula.

Construtores de pontes. Quem sabe, essa seja nossa maior função, entre tantas outras. Ser educador é também abrir portais entre mundos paralelos e concêntricos. Apresentar os velhos “conteúdos”, grandes companheiros de muitas batalhas, de uma nova forma. Transformar em pontes aquilo que garimpamos durante anos dos livros acadêmicos, das revistas periódicas, das nossas viagens, reais e imaginárias, e também das viagens alheias, das nossas conversas, dos nossos amores e desamores, da vida. Deslocar o aluno de si mesmo é apresentar dúvidas, e não certezas. É mostrar quanto o conceito de desenvolvimento linear é questionável. Para onde vamos não está determinado:

“Somos, portanto, um produto “desviado” da história do mundo: isto nos permite compreender que a evolução não é qualquer coisa que avança frontalmente, majestosamente, como um rio, mas parte sempre de um “desvio” que começa e consegue impor-se, (...). (Morin, 2000, p. 20).

Mudar é difícil, é abandonar o acalento da estagnação para se lançar em um futuro incerto. Devemos apresentar-lhes um mundo com constantes mudanças, dando cotidianidade a elas. Se a História muda, se o Espaço muda, por que não mudar? Mas mudar não garante sucesso. Porém fica mais fácil quando conseguimos reconhecer deficiências, limitações e, a partir disso, decidir pelo deslocamento. Para sair do lugar, primeiro devemos exercitar a percepção de que o lugar que ocupamos não está bom. Depois, transformar essa capacidade de percepção em vontade de mudar e, por último, buscar para onde ir. Haja energia! Haja vontade!

O pensamento complexo é, portanto, essencialmente aquele que trata com a incerteza e consegue conceber a organização. Apto a unir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto. (Idem: p. 30).

Ordem/desordem/organização, a dialógica trazendo/sendo o movimento sistêmico da/na sala de aula.

Combater o pensamento único com a multidimensionalidade analítica é vivenciar em aula o mundo mais próximo do que ele é. E isso não é trocar uma realidade dada por outra. Trocar uma verdade pronta e entregue pela mídia por uma mais questionadora, crítica, transformadora, de esquerda. Muitas vezes, ao tentar abrir cabeças, as fazemos à nossa semelhança. Se não temos, de forma mais ou menos clara, nossas limitações e nossos objetivos de curto, médio e longo prazo definidos, o risco é bem grande de cairmos em possíveis erros. Ter calma, fazer lentamente, medir com cautela. Trocar grandes utopias por passos mais curtos. Pensar um mundo melhor não para o futuro, mas um aluno melhor para hoje. Um aluno melhor não para o futuro mercado de trabalho, mas para um “depois da aula” melhor.

Pensando sobre a aplicabilidade do conceito superação no sentido hegeliano (que integra aquilo que é superado) em sala de aula, deparei-me com uma armadilha: quantas vezes não esperamos nossos alunos concluírem seus raciocínios? Quantas vezes não temos a paciência de escutá-los falar até

o final? Ao primeiro “desvio”, retomamos a palavra e corrigimos o “erro”. Escutar é mais difícil que falar, certamente. O processo de superação não anula o pensamento anterior do aluno, mas sim integra novas possibilidades. Muitas vezes, deixamos de elogiar as colocações mais simples dos alunos, por acreditarmos que são elas, de fato, mais simples.

Falando para professores em Bento Gonçalves, citei Paulo Freire, e uma senhora me interrompeu: “Paulo o quê”? Freire, respondi, Paulo Freire! Parece-me que desconhecia o mestre. Essa professora já estava aposentada no Estado e aguardava a aposentadoria do Município. Qual foi minha surpresa quando percebi que, de todos os professores presentes, ela foi a que mais se demonstrou freiriana. Rotular impede-nos de conhecer. Quanto maior o número de verdades cristalizadas em nossa prática docente, mais distantes ficamos dos alunos. Alguém pode ser um bom professor sem conhecer Paulo Freire? Acredito que sim, sendo freiriano!

Estamos sempre correndo, sempre fugindo. Ter tempo para olhar o aluno exige nossa preocupação e disciplina. Temos sempre algo muito importante para falar, mas quase nunca para escutar. A escuta exige uma metalinguagem, uma anulação valorativa, a que nem sempre estamos dispostos. Conhecer melhor o aluno é deslocá-lo da turma, de si e de nós mesmos.

Podemos ter posição sobre um determinado assunto quando entramos em aula? O nosso ponto de vista deve ser colocado para nossos alunos? Devemos buscar a neutralidade na docência? Ter posição não deve ser um problema, pois o problema está na forma como nos posicionamos. Mostrar o que pensamos é importante, pois, no mínimo, é mais uma maneira de se ver o mundo. A questão é como nos colocamos. De uma forma autoritária? Como verdade? Como única verdade? Somos verdadeiros? Agimos com os alunos em concordância com aquilo que falamos? Somos um personagem em sala muito diferente daquilo que cremos? Nossa autoria depende dessa sinceridade. Devemos tentar, ao máximo, diminuir a diferença entre aquilo que pensamos, que falamos e que fazemos.

Podemos nos opor à forma de pensar de nossos alunos? Por mais freirianos que possamos ser, é um mito coesionador das docências progressistas a homogeneização entre professor e aluno. Se não temos

diferenças em relação aos nossos discentes, devemos rever nossa profissão. A oposição compõe a vivência, é parte constitutiva dela. Mas opor-se ao aluno não é derrotá-lo, mostrar que ele está errado. No diálogo, com voz, não há perdedores. Não estamos em uma arena romana, mas quem sabe em um acampamento escoteiro. A patrulha tem sete componentes, e de nada adianta seis atravessarem o rio, pois, do outro lado, só existirá de novo a patrulha com sete. Opor não é combater, mas sim agregar.

Perguntar é lugarizar o aluno. A inclusão escolar não está somente no fato de o aluno estar vendo e sendo visto. É mais. É para amar e ser amado. Ver e ser visto para amar e ser amado. Daí a incompletude da visibilidade, o desencanto da/na escola. Buscamos afetividade em tudo o que fazemos. Somar, subtrair, multiplicar e dividir sentimentos. Interpretar pessoas, textualizar relações.

Perguntar é criar eventos. O evento como movimento (Lefebvre), como instante (Bachelard) ou como ocasião (Whitehead) abre-nos, em sala de aula, muitas possibilidades de discussão. Mas Santos (1996) nos aponta mais uma possibilidade quando afirma:

Se considerarmos o mundo como um conjunto de possibilidades, o evento é um veículo de uma ou algumas dessas possibilidades existentes no mundo. Mas o evento também pode ser o **vetor** das possibilidades existentes numa formação social.” (grifo meu)

É impossível não relacionar essa ideia vetorial com as possibilidades abertas no início do século passado com a Física Quântica. Se evento é possibilidade, abre-se aqui mais uma aventura na/da complexidade. Será que as coisas são o que são e ponto final? Elas não poderiam ser diferentes? E quais são as outras possibilidades de ser e de estar? Sempre foi assim? Perguntas que não possuem uma única resposta, uma única verdade.

E mais. Se eventos formam um conjunto sistêmico, os conceitos de escala, duração e amplitude geografizam o mundo, trazendo, para dentro de aula, uma amplitude de assuntos que, numa visão mais “dura” da geografia, ficariam de fora.

Transformar a pergunta em um evento, principalmente do aluno. E como é difícil não responder imediatamente a uma pergunta! Sentimo-nos

desafiados em sala, por isso temos que responder, para voltar ao ponto de conforto, que confundimos com o de equilíbrio. Como trabalhar a pergunta do aluno? Se a respondemos, perdemos o momento, o instante, a ocasião. Se pergunta é evento, tem combinação, tem superposição. Se pergunta é evento, é “gota de existência”, logo, individualização, identidade. Ao perguntar, falamos, ao falar, nos expomos, ao nos expor, experienciamos.

Fazer da pergunta não uma resposta, mas sim uma nova pergunta. E será que funciona ? Pergunte !

Ainda avançando nos dados revelados dos questionários, entro na pergunta Q2P4 (Você vê alguma importância em conhecer melhor a história e a geografia do Centro de Porto Alegre? Por quê ?), apresentada no Quadro 9.

Quadro 9 (Você vê alguma importância em conhecer melhor a história e a geografia do Centro de Porto Alegre? Por quê ?)

- Não respondeu: 1 aluno.
- Não, pois há coisas mais importantes a serem aprendidas
- Não, pois não me interessa e não gosto do centro nem um pouco.
- Não,... (ilegível)
- Acredito que sempre é bom conhecer o lugar onde vivemos, o RS tem uma história belíssima de conquista e Porto Alegre é sede de grandes acontecimentos desde seu início até hoje.
- Sim, é interessante saber a história de nossa cidade, saber quem passou por ali, porque se tornou isso que é hoje.
- Sim, para saber melhor sobre a cultura da cidade e a formação da capital.
- Sim, para entender sua formação.
- Sim, porque além dele fazer parte da minha cidade, ele possui muitas histórias importantes.
- Acho muito importante porque além de ser a história de nossa cidade, **pessoas muito importantes (na história e na literatura)**, passaram por aqui.
- Sim, para podermos conhecer um pouco melhor sobre o lugar onde moramos.

- Sim, por curiosidade
- Sim, pois assim aprendemos sobre a história de Porto Alegre, **os lugares que representam mais.**
- Sim, para entender melhor o que aconteceu naqueles lugares. **Passar todos os dias pelos mesmos lugares sem notar mais a existência deles,** parece triste, mas é a realidade infeliz.
- Sim, acho importante ter conhecimento sobre a própria cidade.
- Sim, pois assim começamos a entender o significado de tantos prédios históricos.
- Sim, porque se trata da cultura de Porto Alegre e é interessante saber, informação nunca é demais.
- Sim, para ajudar a conservar.
- Sim, pois é interessante saber mais sobre o lugar que vivemos.
- Acredito que sim, pois a memória da história de Porto Alegre e do RS encontra-se no centro de Porto Alegre. Acho uma forma de manter viva uma chama já acesa há anos.
- Sim, para termos mais conhecimento do local onde vivemos.
- **Sim, porque fazemos parte dessa história.**

Quadro preocupante: 25 % dos alunos afirmam, de formas distintas, não ser importante conhecer o CC. Esta dissertação assume que é fundamental conhecer o CC, não apenas para exercício da cidadania como também para a construção da autoestima coletiva:

La Autoestima Colectiva, se conforma en la configuración de dos procesos fundamentales en la identidad de los pueblos; la actitud y el sentimiento de orgullo por el Lugar en que se vive; la pertenencia a la propia comunidad. Es la satisfacción por la pertenencia, el reconocimiento de ser parte de una sociedad y compartir en ella sus valores. La recuperación frente a la adversidad, tendrá entonces que ver con un alto grado de autoestima colectiva.” (VALDÉS, 2009, p. 69).

O pertencimento é uma construção histórico-geográfica. Do tribal ao nacional, a identidade não se constitui sem ele. Superar as diversidades que a

existência nos impõe fica facilitado quando temos laços coletivos constituídos. Não quero fazer uma apologia às instituições, mas sim evidenciar, mais uma vez, aquilo que chamo de psicogeografia. A geografia contribuindo para o amadurecimento psicológico dos educandos. A lugarização fortalecendo, dando identidade.

O conceito de identidade cultural envolve a construção de um quadro de referências individuais e coletivas, que permite ao indivíduo sentir-se parte integrante de um grupo. Esse processo é extremamente dinâmico e, portanto, sujeito a mudanças e inovações. (MACHADO & MONTEIRO, 2010, p. 26).

E, de novo, CONSTRUÇÃO, do individual ao coletivo, partindo do aluno. E dinâmico, mutável, não dado a princípio.

Quando os grupos são capazes de apropriar-se de seu passado, de reinventá-lo em contextos atuais, estão dando continuidade o processo criador. Isso é condição necessária para uma atitude cidadã.” (MACHADO & MONTEIRO, 2010, p. 26).

Parece-me que os alunos pesquisados se beneficiam de uma falsa normalidade: são brancos, de classe média e classe média alta e, por isso, já herdaram das gerações passadas uma memória “pronta”, já patrimonizada e oficializada como hegemônica. Acreditam que não precisam construir suas memórias, por estas já estarem nos museus e monumentos da cidade.

E, com esse comportamento, distanciam-se, ainda mais, do CC por não se sentirem responsáveis por possíveis mudanças e inovações que dão o dinamismo na relação entre identidade e memória.

5 OS PROFESSORES MARCANTES

5.1 NA COZINHA COM OS PROFESSORES

Os professores selecionados para esta parte da pesquisa assim o foram em função da pergunta P6Q1(As aulas que você assistiu no Colégio Unificado modificaram sua forma de ver o mundo? Quais aulas? Com quais professores ?)

Após o tabelamento das respostas, convidei os cinco professores mais citados para uma entrevista coletiva. Buscando poesia e prosa, ela aconteceu na cozinha da Cantina Bordignon, em Porto Alegre, onde a conversa ocorria paralela à elaboração do jantar. Minha proposta foi, a partir das metáforas relacionadas com a comida, conhecer um pouco melhor as posições dos professores em relação aos alunos e ao CC.

Inicialmente, entreguei o questionário (anexo III), para ser respondido individualmente. Optamos, o orientador e eu, então por não aguardar um tempo inicial para o preenchimento do mesmo, pois sabíamos que, pela pequena amostragem, (quatro professores, pois um dos professores apontados na P6Q1 era eu e um outro não pôde comparecer), não seria possível a verificação de percentuais de respostas semelhantes e/ou diferentes, o que acabou se mostrando um grande erro, pois as respostas escritas ficaram curtas, e alguns professores acabaram não respondendo várias perguntas. Acreditando que o diálogo entre eles era mais importante, negligenciei o tempo de preenchimento do questionário, o que empobreceu a análise das respostas. Em seguida, demos início ao diálogo, que foi orientado tanto por mim como pelo meu orientador.

As análises abaixo apresentadas não distinguiram as respostas registradas de forma escrita, do anexo III, daquelas que foram registradas de forma verbal (todo encontro foi gravado, como já foi dito no capítulo 2).

Não me preocupei com possíveis ruídos de um professor na resposta dos outros. Sei que em uma entrevista coletiva, a resposta de um professor

acaba influenciando a resposta do outro. Mas me propus a construir um perfil do grupo, e não de cada professor individualmente, pois, se eles foram citados como os mais significativos, já teriam passado por uma seleção qualitativa por parte dos alunos, apresentando, entre eles, uma certa unidade.

O questionário 3 (anexo III) está dividido em dois módulos: no primeiro, perguntas que me possibilitaram traçar um perfil, mesmo que limitado, no campo tanto do método quanto no da metodologia pedagógica desses professores. E, no segundo módulo, as perguntas que me deram os subsídios mais diretos para a pesquisa: qual a relação desses professores com o CC.

Metodologicamente, adoto a dialógica entre regra e exceção na análise das respostas, ou seja, saliento elementos de concordância e de discordância entre os professores, tanto nas respostas escritas quanto nas gravadas, que não foram diferenciadas no processo analítico (ao citar falas dos professores, não faço a distinção se elas são da entrevista coletiva ou do questionário respondido individualmente). O movimento de aproximação das ideias, por concordância, e da separação delas, por discordância, dos professores, auxiliou-me à registrar um fluxo de percepções, em relação aos alunos e ao CC.

Os professores

Uma das minhas primeiras preocupações foi tentar buscar, nas falas dos professores, algumas características profissionais que justificassem a escolha deles pelos alunos. Em nosso cotidiano escolar, sempre escutei muitos elogios dos alunos aos professores selecionados para a pesquisa. Que eles eram diferenciados, eu já sabia, mas sempre me questionava os porquês. Assim, busquei, tanto nos questionários quanto na entrevista gravada, “pistas” que me possibilitariam, mesmo que, provisoriamente, identificar métodos e metodologias aplicadas por eles. Encontrá-los seria operar, e muito, no empírico de cada um deles, pois a carga horária de trabalho de todos nós sempre foi expressiva. Em média, fica em 40/50 horas-aula semanais.

O professor 1 me deu a primeira “dica” ao afirmar que “ todos nós temos um diferencial: inspirar os alunos a fazerem alguma coisa, trazer a nossa experiência para dentro de sala de aula; a globalização cria uma certa fantasia

do mundo e nossas aulas os aproximam de uma certa realidade; contamos experiências, prendendo mais a atenção deles, e eles, de alguma forma, conseguem traduzir aquilo”.

Duas frases, ditas, com certa freqüência, por alunos de cursos pré-vestibulares (lembro que todos os professores analisados são de ensino pré-vestibulares, pois o Colégio Unificado também possui essa modalidade), que sempre me impulsionaram a entender melhor a educação são: “não gosto do professor “X” porque ele parece de colégio” e “aqui no cursinho não tem papo de escola”. O que seria se parecer com professor de colégio? O que é papo de escola?

“Inspirar os alunos a fazerem alguma coisa” seria mudar comportamentos? Pensar diferente seria um primeiro passo para se fazer diferente? Aulas que contribuam para o aluno se pensar estimulam mudanças de atitudes cotidianas?

É pertinente, para tanto, apresentar dados, depoimentos, mostrar esses diferentes lugares da cidade, por meio de textos, de vídeos, de fotos. Enfim, defende-se aqui a necessidade de, por meio do ensino de geografia, aproximar os alunos, de todos os modos possíveis, dessa realidade urbana, sensibilizá-los, chocá-los, oferecer-lhes argumentos para que possam formar a idéia de que não há naturalidade nesses processos – pelo contrário, são processos produzidos social e historicamente, sendo possível alterá-los, dependendo da ação de homens e mulheres em todas as partes do planeta.(grifo meu)(CAVALCANTI, 2008, p 146).

Nesse sentido, as ruas da cidade são ricas em possibilidades nessa desnaturalização. Aproximar o aluno do CC é também dotá-lo de ação transformadora, de si e do mundo. As aulas de geografia, na fala do professor 1, ao citar experiências, suas ou de outros, dão “vida” ao “conteúdo nosso de cada dia”. Sei que aqui estabeleço um paradigma complexo: professor que não tem “experiência de vida” pode ser um bom docente? Quanto do nosso comportamento de vida, invade a sala de aula?

E chocá-los é trazer o conhecimento para o campo do sensível, com rosto, com cor, com cheiro, com vida e com aula.

Com o professor 3, um outro dado significativo: “as histórias em sala são importantes, até as de enrolação, pois é uma hora em que ele (o professor) respira um pouco, é uma forma de ver o professor como alguém normal,

aproximando a turma desse cara que também faz m., também erra, também acerta, como todos.” Em uma das possibilidades de análise dessas duas falas, do professor 1 e do professor 3, como um foco possível, é a necessidade da exposição. A cotidianidade escolar precisa de mais coragem, de mais segurança do educador para se expor !

“Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (Larrosa, 2001).

Essa vulnerabilidade e esse risco têm que ser enfrentados pelo educador como mais um elemento da recursão organizacional do movimento pedagógico. Sempre com as mais convincentes desculpas, estamos nos posicionando ou nos opondo em nossas práticas educativas. Na sociedade imediática, sempre nos cobram pontos de vista, sobre tudo. É como se o professor fosse capaz de dar as respostas que o mundo não consegue. “Vou perguntar para o professor! Como escutamos esta frase. Enquanto nós, professores, fomos pautados pelas respostas que devemos dar aos alunos, faltará tempo para induzirmos as perguntas. Perguntar mais o mundo, e não respondê-lo.

Na sequência, o professor 1 continua contribuindo: “mas tem algo que pega 100% (dos alunos): a curiosidade!”. “Falamos coisas inéditas, e depois eles vão falar lá fora”. A sala de aula não cabendo nela mesma. Questionado como fazer isso em um mundo informacional, como hoje, o professor afirma que a maior parte das informações que chega aos alunos “é supérflua, fugaz; se dilui no ar. As informações têm interesse para eles? Tem que desmembrar e dar sentido a elas, dar a elas o elemento humano”.

No campo pessoal, algumas características apareceram como comuns entre os professores que participaram da entrevista: baixa autoestima, ser um pouco ator, que representa a si mesmo (não interpreta aquilo que não é, não cria um personagem, mas sim consegue passar para os alunos não somente

aquilo que pensa, mas também o que sente), adequação do discurso ao grupo discente e uma entrega sincera ao trabalho escolar.

Quando perguntados sobre suas aulas mais significativas o professor 1 afirmou que “a boa aula é aquela que não só ensina, mas você motiva eles (os alunos) para fazerem alguma coisa, mudarem, tomarem novas atitudes; transforma o comportamento.”

O quadro 10, extraído do questionário aplicado nos professores, complementa as citações acima:

Quadro 10

1-Vocês têm algum segredo na hora de cozinhar? Mania? Quais? Vocês gostam de reparti-lo com outras pessoas?

a)Vocês teriam como descrever seus métodos pedagógicos? Quais são as suas verdades na educação? Estão com vocês há anos ou são provisórias?

- Acho que o único método que posso apontar é o de tentar aproximar a minha disciplina à realidade humana do aluno. A forma como aplico? Impossível apontá-la com exatidão, visto que isso está diretamente relacionado com o grupo, visto que o grupo é um fator variável.

- Os conteúdos precisam ter significado para o aluno, ou seja, é necessário conhecer os conhecimentos prévios do aluno para, gradualmente, inserir novos conhecimentos na pauta e, por consequência, ter uma expansão dos conhecimentos do educando. O aluno precisa estar predisposto ao aprendizado e só quando está voltado ao aprendizado pode atingir tal objetivo. O professor deve ser capaz de atrair o aluno, chamar a atenção seja pela curiosidade, seja pela afetividade (relação professor-aluno).

- Deixar claro que o professor tem conhecimento dos conteúdos e pode ajudar.

As duas primeiras respostas destacam a necessidade de se aproximar o conteúdo disciplinar da realidade do aluno, atribuindo significado às

atividades pedagógicas, enquanto a terceira resgata a segurança do professor frente àquilo que vai ser falado. O professor 2, sistematicamente nas suas respostas, salientou a necessidade de se ter “conhecimento do conteúdo”. Segundo ele, a certeza na apresentação do mesmo desperta no aluno atenção e curiosidade. Dar aulas sem olhar anotações, sem pegar o livro ou a apostila para fazer consulta a informações surpreende o aluno.

O quadro 11 continua oferecendo dicas de como ser um bom professor:

Quadro 11

2- Quando escolhemos o cardápio de um jantar, levamos alguns elementos em consideração? (para quem, onde, para que...). Como esses elementos interferem na escolha do cardápio?

E quando vamos iniciar uma aula:

a) Quais considerações fazemos? (para quem, onde, para que...).

- O objetivo prático, o tempo disponível, a forma que mais (pode) adapta(r)-se ao grupo.

- Há necessidade de contextualizar, dar significado. Então, a introdução do tema (buscando os conhecimentos anteriores do aluno) é fundamental.

- Quais são os alunos que estão presentes; qual o assunto o qual vou trabalhar.

b) O que justificaria a “mudança do cardápio”? Ele pode mudar? Quando? Por quê ?

- Se cardápio é uma metáfora para a minha prática, ele pode mudar a qualquer momento, visto que, ao entrar numa sala de aula eu inicio com “algum” planejamento, mas este não se mostra absoluto.

- Sempre que o “cardápio” não agrada ao paladar do teu público. Claro que é necessário em todo tempo avaliar a prática docente e também o público a quem esta sendo direcionada essa prática.

- Quando for necessário, para prender a atenção dos alunos, devemos melhorar o ambiente de trabalho.

3- Ao cozinhar, você gosta de seguir receitas ou inventar? Ou as duas coisas? Repetir receitas que já deram certo sempre funciona?

a) Quais seriam as suas duas aulas mais significativas? Por quê?

- Sim, acho que é possível repetir uma receita, mas é também e bem possível que esta receita não funcione. Quais minhas aulas mais significativas? Não sei. Até porque uma aula pode ser significativa a partir de uma experiência prévia que não tenha tido o mesmo êxito. Por quê? Não sei. O dia, o grupo, o clima...

- As aulas que relacionam conteúdos da disciplina com situações do cotidiano que são comuns a todos os alunos, como, por exemplo, quando falo sobre a educação do trânsito. Associado às leis de Newton e às consequências da falta de educação. Quando se está guiando um veículo conto uma história de um acidente que vi. Há outras também nessa linha, nas quais contextualizo o conteúdo, mas a conversa informal falando sobre as ansiedades dos adolescentes, as relações pessoais e a vida deles também traz muito resultado. Muitos alunos me procuram para conversar, como se buscassem um amigo ou um conselho de pai.

- A formação da sociedade brasileira, a exploração dos excluídos para o entendimento da atual situação do país, e nossa realidade.

b) No seu ponto de vista, por que algumas aulas, que sempre “deram certo”, de repente perderam sua força?

- Porque o grupo pode ser diferente. E sempre é diferente.

- O público muda, as vivências mudam e algumas situações que fazem sentido (ou fizeram sentido) para um público no passado, não fazem mais sentido para outros.

4- Vocês acham que um cardápio “requintado” impressiona mais do que um “simplesinho”? O que é um, o que é outro? Quando é que vocês concluem que um jantar valeu a pena?

a) Lembrando os dois últimos meses, quais são os recursos mais usados nas suas aulas? por que esses recursos “dão certo”?

- Sobre a questão requintado x simplesinho, opto pelo intermediário: nem frugal, nem esnobe. Sobre recursos mais usados, giz e canetinha. Dão certo? Acho que sim. Como? Não sei.

- Para os nossos alunos (colégio centro) que têm acesso a diversas tecnologias, usar recursos como projetor multimídia não faz nenhum efeito, uma vez que não é uma novidade. É claro que utilizar tal recurso para mostrar um site de qualidade, simulação de fenômenos, vídeos, imagens e outros é extremamente rico e dá aos alunos um complemento da aula.

- Uso de imagens para chamar a atenção dos temas, isso impressiona.

Destaco a questão do imponderável em nossa ação racional. O “não sei!” espontâneo e sem culpa, a dúvida assumida por alguns professores de forma natural. Não temer a ausência de respostas, não temer a hesitação. A boa docência, como já foi dito, vem da nossa capacidade de perguntar, e não de responder sempre.

Outro destaque seria o papel da conversa informal no ambiente escolar. Falar das ansiedades que constituem a vida, deles e a de nós, professores, melhora o ambiente escolar. Não é ser amigo ou pai dos alunos, pois professores apresentam funções específicas, mas sim aumentar a confiança mútua.

5.2 NA CIDADE COM OS PROFESSORES

No segundo módulo das respostas chegamos ao Centro da cidade. O professor 1 colocou que “Quando chegou em Porto Alegre se encantou com a Rua da Praia, pegou uma greve dos professores nas ruas, na frente do Palácio, coisa lúdica, só que, quando vim morar no centro, comecei a perder esse encantamento. Drogas, violência, dificuldade de chegar e de sair.” Em uma outra fala, o mesmo professor afirmou que, ao falar com seus alunos sobre o CC, geralmente cita a “urbanização, com uma visão negativa, cidade sem infraestrutura, favelização, espaço da exclusão, gentrificação, modificar para adaptar”. A vivência desse professor no CC mudou estruturalmente sua visão sobre ele. De uma visão lúdica à perda de encantamento.

O somatório das falas do professor 1 possibilita-me afirmar: sua visão do CC é, predominantemente, negativa. E, interrogado na entrevista, o mesmo afirmou que os elementos negativos do CC predominam nas suas falas em sala de aula. E pergunto, quanto dessa visão reforça nos alunos uma topofobia em relação ao CC?

O professor 2 afirmou que “desde pequeno ia no centro para comprar com a família; minha mãe se arrumava para ir a Porto Alegre, como se falava na época, quando se ia ao centro da cidade; eu fui *office-boy*, caminhava por todo o centro, conhecendo e admirando e querendo crescer para ir sozinho;

com 11 anos me senti homem por andar no centro.” E o somatório das falas do professor 2 possibilita-me afirmar: sua visão do CC é positiva. E, quando interrogado sobre a forma como o CC é citado em suas aulas, ele afirmou que predominam os aspectos positivos. Não há docência sem existenciar-se.

Não quero com a comparação das duas falas criar, erroneamente, uma ideia dicotômica sobre o CC. Ele é bom ou ruim? Até porque assim entraria em contradição com o pensamento dialógico que orienta esta dissertação. Mas o que gostaria de salientar é a influência do professor e sua importância na construção da identidade e da lugarização dos seus alunos.

Ao entendermos que o professor é agente do processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, é portador de uma cultura que sintetiza sua experiência vivida no local e é, também, produto de formação acadêmica e profissional –que lhe permite conhecer e analisar os espaços urbanos numa perspectiva de totalidade- esboça-se o desafio de integração desse conjunto de perspectivas e experiências, por vezes antagônicas, de forma a capacitá-lo para fazer da cidade o objeto de estudo de um projeto interdisciplinar e educativo. Em outras palavras, trata-se de fundir, de forma integradora, a “cidade do professor” com “a(s) cidade(s)” de seus alunos. (grifo meu) (CASTELLAR, 2009, p. 54).

Quando questionados sobre a forma como o CC é utilizado como objeto de análise escolar, o professor 1, que é de Geografia, verbalizou que: “eu critico o centro nas minhas aulas. Quando se fala da verticalização, aumento da especulação imobiliária, o trânsito, a hierarquia do carro, dos tipos de carro, a educação no trânsito.” Mas também não haveria outras formas de se falar do CC? Por que se abandonar o patrimônio histórico-geográfico do CC ? **Por que apenas se apropriar do CC para exemplificar os aspectos negativos da urbanização?** Talvez porque o conteúdo curricular ainda não prestigie a diversidade cultural, as identidades regional e nacional, o patrimônio histórico-geográfico, a relação local-global ou a resistência cultural.

Transformar o papel do CC em sala de aula requer rever não apenas o currículo, mas também o método de ensino. O que queremos enquanto educadores? Quando nós, professores, não sabemos o que fazer em aula, damos conteúdo. Urbanização, sem método, é conteúdo, no seu sentido curricular. Chegar ao patrimônio histórico-geográfico e à diversidade cultural força-nos à mudança na estrutura atual do Ensino Médio.

O professor 3 afirma que: “a geografia é a matéria que mais apresenta potencialidade para explorar o centro”. Como professor de literatura, ele relaciona rapidamente o CC com os seguintes conteúdos geográficos: urbanização, questão de classe, saneamento, variação de classe média, verticalização, transportes e diferenciação). E também ficou claro nas falas dos demais professores que eles também se “escoram” na Geografia, e excluem a temática de uma cidade educadora de suas aulas. É como se a responsabilidade de se apropriar do CC na formação cidadã fosse restrita apenas à Geografia ou, quando muito, à História.

O professor 4 afirma que “o fato de desconhecer a história de Porto Alegre prejudica o olhar, não sabendo distinguir as coisas; não me foi mostrado o lado bonito”. Sendo de outra cidade, teve poucas informações escolares sobre o centro de Porto Alegre, o que limitaria seu campo de visão.

Interessante: a cidade não tem uma beleza em si: vemos o belo à medida em que somos capazes de garimpá-la. Como dito anteriormente, partir do princípio de que a cidade, por si só, é educadora, é um erro conceitual. Acreditar que levar o filho, ou os alunos, ao CC será, em si, uma prática educadora é um equívoco. A passagem da paisagem para o espaço geográfico associa-se a uma metacognição.

Outro assunto debatido foi a diversidade que o CC apresenta para os alunos. No diálogo, ficou consensual que não podemos partir da premissa de que o aluno considera a diversidade algo positivo. Por isso o nosso investimento, enquanto educadores, para auxiliar nossos alunos a construírem os seus métodos analíticos de mundo. **A diversidade encontrada no centro somente será positiva, se os alunos, a priori, considerarem a importância das diferenças.**

Quando foi colocada a importância de os alunos valorizarem o CC houve, mais uma vez, uma divisão do grupo. Uma parte dos professores acredita que o CC não é necessário para o processo de construção de identidade do aluno e, posteriormente, de lugarização. O *shopping* ou os Centros Comerciais poderiam assumir muitas das funções que a cidade, enquanto educadora, possui. O professor 3 afirmou que: “nem todos precisam de uma identidade no centro. Nem todos precisam desse tipo de pertença. Nem todos o grupos valorizam esse tipo de pertença.”

Alguns defenderam a ideia que, dependendo da classe social do aluno, o CC poderia ser descartado, pois determinados segmentos da sociedade não frequentam o CC para nada. Ele já não faz mais parte dos espaços vividos por muitas famílias de Porto Alegre e que elas, facilmente, transferiram as suas funções para outros espaços.

Alguns defenderam que o CC é um espaço de resistência cultural, frente às correntes verticalizadoras da globalização, o que foi questionado por alguns professores, com o argumento de que esse discurso é ideológico, esquerdizante, e por isso, não científico. Por pouco essa discussão não virou um Grenal (clássico do futebol gaúcho, no qual os dois maiores times do Rio Grande do Sul se enfrentam, o Grêmio e o Internacional, não nesta ordem). Ser contra ou a favor do CC? Ser contra ou a favor do *shopping*?

Argumentos valorativos, positivos e negativos, do CC e do *shopping* foram então apresentados por todos os professores nessa discussão.

A tese defendida nesta dissertação não é de se viver no centro ou de transformar o centro no paraíso terrestre, em nossas salas de aula. Não é isso! Como também não se trata de transformar essa relação com o centro em um Grenal. Quem ganha, o centro ou o *shopping*? Mas sim de desdemonizar a relação de muitos alunos em relação ao CC.

Vamos ao *shopping* também para ver e sermos vistos, e, no fundo, eu quero que isso ocorra entre os meus pares. Como os alunos entrevistados do Colégio Unificado pertencem às classes A e B, e o CC é frequentado por todas as classes, para muitos alunos das classes mais favorecidas, haveria uma invisibilidade no CC. Não porque não estão sendo vistos, mas, sim, porque não são vistos pelos seus pares, pois a relação de lugarização, de pertencimento, pois o espaço geográfico também é composto pelas pessoas que o ocupam.

Outro ponto importante levantado pelo grupo de professores foi o fato de que são as pessoas que fazem o lugar. Se o centro voltar a ser frequentado por todas as classes sociais e passar a ser apropriado por todas elas, o poder público melhoraria sua infraestrutura.. A segurança e a limpeza urbana se qualificariam, por exemplo.. A degradação do lugar passa muito pelo abandono das pessoas. E, de novo, a importância da escola. Temos que reinventar o CC, dar a ele um destaque positivo, que, em médio prazo, muitos dos problemas urbanos se amenizariam. Zeca Baleiro coloca em uma de suas músicas (Blues

do Elevador, no cd Líricas) que “só faz milagre quem crê que faz milagre, como transformar lágrimas em canção”. Grande tarefa escolar: transformar essa visão negativa que hoje muitos de nossos alunos carregam do centro, em canção.

Mas estamos na mão invertida dessa possibilidade. Cada vez mais, estamos nos guetizando, fechando-nos, protegendo-nos, ou pelos menos uma parte de nós. Revitalizar o CC passa não apenas por restaurar fachadas, mas mudar mentalidades. Resignificar o centro de Porto Alegre, junto com nossos alunos. E aqui, de novo: como uma questão pessoal do professor pode interferir negativamente nesse processo. Se ele somente aponta os elementos negativos do centro, como acreditar em uma mudança de postura dos nossos alunos em relação a ele?

Outra importante questão apresentada na entrevista foi se a relação de identidade e de pertencimento dos alunos em relação ao CC passaria por sua funcionalidade. Somente nos lugarizamos em espaços geográficos que apresentam uma função, no sentido utilitário? Acredito provisoriamente que sim. E, como a cidadania está fortemente associada ao consumo, as classes sociais que hoje abandonam o CC na perspectiva da compra, visto que consomem cada vez mais nos centros comerciais fora do CC, tendem a desqualificar o CC enquanto paisagem, espaço geográfico e lugar. Contudo, não consumimos apenas objetos materiais. Também usufruímos cultura, signos, história, geografia ou arquitetura.

Se o professor não tem uma boa relação com CC, e passa isso para seus alunos, essas narrativas, muito mais que reforçar o preconceito, comprometem a participação desses alunos na construção de uma cidade de todos e para todos.

... a cidade de Porto Alegre aparece como cenário da cultura urbana local, consolidado em suas feições históricas e sociológicas, graças às sobreposições espaços-temporais que somente a ordem do espaço fantástico da memória de seus habitantes permite aceder. As estruturas que tornam inteligíveis o campo semântico das ações desses habitantes no tempo, e que são constantemente evocadas, por exemplo, no espaço das narrativas aqui apresentadas, dão conta, por sua vez, do processo de transfiguração incessantes das formas de vida social dos grupos urbanos.”(...)Eis, assim, o nosso desafio: como apreender essa cultura do tempo? Teremos que enfrentar a compreensão da dimensão da intriga decorrente da

ação dos personagens que dimensionaram a vida de Porto Alegre. Intrigas que, operadas pelas narrativas na forma de uma tríplice mimese (prefiguração, configuração e refiguração), reúnem, num tempo compartilhado controverso, vidas pessoais, histórias coletivas, lógicas sociais, relações estruturais e organizacionais, etc., e cuja tessitura tem por meta fazer concordar tudo aquilo que é, em si mesmo, discordante. (grifo meu) (ROCHA & ECKERT, p. 105).

Vejo então, em sala de aula, um duplo movimento. Inicialmente, contribuir para que os alunos ressignifiquem o papel do CC nas suas vidas. Que o CC possa ser visto como elemento identitário da existência social a partir de uma releitura de suas antigas lembranças sobre ele. Não podemos limitar nossas ações apenas projetando o futuro, pois também podemos reescrever nossos passados. Se o aluno olhar para sua história com novos instrumentos, com novos conceitos (espaço, paisagem, lugar, território entre tantos outros), poderá desenvolver uma nova relação com o tempo, com o espaço e com a narrativa de ambos.

O segundo movimento, a construção de uma nova vivência desses alunos com o CC. Que a partir das atividades pedagógicas eles passem a frequentar e apreender o CC, superando possíveis preconceitos.

Assim posto, abre-se uma dupla possibilidade: de se mudar a relação passada e a futura dos alunos com o CC.

Ao dizer que não há um tempo futuro, um tempo passado e um tempo presente, mas um triplo presente, um presente das coisas futuras, um presente das coisas passadas e um presente das coisas presentes, (Santo) Agostinho nos pôs na pista de uma investigação da estrutura temporal mais primitiva da ação”. (RICOEUR, 2010, p.106).

E, no jogo da intratemporalidade, a sala de aula como o elo dos diferentes tempos. Não convivemos apenas com o presente de nossos alunos. A escola não opera apenas com o presente e com o futuro, pois ela também modifica o passado e, na dialógica dos três presentes: “enquanto não tivermos formado a ideia da relação distendida entre expectativa, memória e atenção, não compreenderemos a nós mesmos...(RICOEUR, 2010, p. 20). Memória do passado, atenção ao presente e expectativa no futuro, dito em ordem cronológica. E, ainda do mesmo autor: “em nome de que se pode proferir a

legitimidade de o passado e o futuro serem de algum modo? Uma vez mais, em nome de que dizemos e fazemos a respeito deles.” (RICOEUR, 2010, p.21)

Como a escola pode contribuir para uma nova reflexão em relação ao CC?

Mais do que o caráter coletivo da prática docente na escola, o que quero ressaltar aqui é seu caráter reflexivo. O espaço da escola é um espaço de formação não só dos alunos, mas também dos professores. Além de ser um espaço formativo para os professores por veicular conhecimentos e informações, por induzir, por orientar comportamentos das pessoas que ali estão no cotidiano, a escola é um espaço no qual uma formação profissional mais sistematizada pode ocorrer. (CAVALCANTI, 2008, p 60).

Falar de formação continuada de professores é uma redundância, pois ela é sempre incompleta e, por isso, na perspectiva da recursão organizacional, inacabada. Com essa assunção, cabe aos professores revisitar sempre o CC. Apropriar-se de suas sobreposições espaços-temporais e convidar seus alunos para uma viagem de observação, tanto ao passado de suas lembranças como ao presente ,da cidade de Porto Alegre, pois:

Ligada a funções psíquicas de um plano mais sensorial, a observação é fundamental para produzir motivações, com base na problematização do real observado e, conseqüentemente, possibilitar a construção do conhecimento. A observação de seres ou objetos encontrados pelos alunos deve ser guiada pelas suas curiosidades e necessidades e conduzida para problematizar o objeto (ou ser) observado. (CAVALCANTI, 1998, p 146).

Assim sendo, existe aprendizagem sem curiosidade e necessidades? A problematização do real melhor se efetiva a partir do momento em que o professor é capaz de despertar a curiosidade dos seus alunos. NÃO DÁ MAIS PARA PARTIR DO PRINCÍPIO DE QUE, SE O ALUNO NÃO APREENDE, É POR SUA CULPA.

Seria enriquecedor que cada professor tivesse uma concepção de sociedade na qual estivessem incluídos todos esses elementos, como os seguintes: ela é injusta,mas devemos lutar para que seja mais justa e que caminhe por alguns objetivos

comuns; ela é caos,mas é uma organização que obedece a uma determinada lógica. Mas uma vez, o pensamento dialético, o pensamento por contradição, ajudaria alunos e professores a ampliar suas representações sobre sociedade, tendo em vista compreender melhor as relações que determinadas sociedades, em determinados contextos históricos e em condições concretas, estabelecem com seu espaço geográfico.” (CAVALCANTI, 1998, p 121).

Primeiro para poder abrigar em aula as múltiplas formas de se relacionar com o mundo, contribuindo para que cada aluno se construa, ou por identidade ou por negação, no contato com o outro. E, depois, contribuir para a elaboração de um método por parte do aluno, fundamental para a definição de sua postura perante o mundo. Explico: é apenas uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado ou a prática professoral docente que necessitam de um método? Caminhar pelo CC e pela vida também convida à construção de um olhar sobre ambos. O método não é uma invenção acadêmica, mas uma necessidade, tanto dos professores como dos alunos.

Sei que muitos são os desafios cotidianos de nós, professores. E aumentar essa carga é sempre muito difícil. Contudo, arrisco a afirmar que necessitamos introduzir, por tudo o que já foi dito nesta dissertação, o patrimônio contido no CC em sala de aula, mas:

O desafio que se impõe é como organizar e operacionalizar as ações educativas com o patrimônio ultrapassando o aprender e perseguindo o apreender. Aqui vai um alerta importante: sensibilizar para o patrimônio, promover uma atitude positiva ante as questões preservacionistas implica construção, e, nesse sentido, não cabem ações de divulgação e apresentação de caráter eventual.” (MACHADO & MONTEIRO,2010, p. 27)

E, novamente, o princípio de processo: precisa ter lógica e continuidade. Tem que ter método para se construir a metodologia e necessita ter periodicidade para se gerar resultados significativos.

E, ainda na mesma linha:

Nesse processo, a seleção de estratégias e a elaboração de situações de aprendizagem pautadas na ação do aluno são elementos importantes para que possamos afirmar que

desenvolvemos um trabalho de educação para e com o patrimônio.” (MACHADO & MONTEIRO, 2010, p. 27).

Dentro deste quadro de responsabilidade escolar, a Geografia:

(...) tem a função de transformar o modo de os alunos pensarem como se organiza o espaço e, principalmente, de lhes mostrar as diferentes relações estabelecidas entre os homens e entre os elementos espaciais. Dessa forma, o trabalho com o espaço vivido dos alunos permite a percepção da importância concreta da disciplina, tornando-a muito mais dinâmica e interessante.” (CASTELLAR, 2011, p. 254-255).

Bastante responsabilidade para os geógrafos, ainda mais em função de uma das constatações desta dissertação: os professores pesquisados estão elegendo a Geografia como espaço escolar exclusivo para se discutir o CC. E será que ele cabe, com toda sua complexidade, em uma única disciplina escolar, a Geografia? Para mim, ler a cidade é uma responsabilidade de todos que pretendam ser chamados de educadores!

As atividades pedagógicas, de todas as disciplinas, não somente da Geografia, que tenham o centro da cidade como objeto, devem ter alguns elementos, como, por exemplo, objetivos claros e definidos previamente. Trabalhar no/com o centro da cidade abre-nos tantas possibilidades que, se não nos preocupamos, essas atividades acabam se esvaziando pela sua grandiosidade. O risco de quem tem muitas coisas a fazer é acabar não fazendo nada. O fato de o CC ser rico em possibilidades pedagógicas não significa que “é só levar os alunos” para lá que se dará o encanto. Quando levamos nossas turmas ao centro, o percurso e o planejamento já devem ter sido previamente feitos pelo professor, ou pela equipe de professores.

Não quero defender, com isso, que o planejamento é tudo, pois sei que, na maioria das vezes, ele é feito sem a participação dos alunos. Ele é vazio de alunos. Quando desenvolvemos uma proposta pedagógica, geralmente estamos apenas com nossos pares, que são professores, coordenadores ou supervisores. Sendo assim, ao colocarmos gente dentro dela, esta sempre fica pequena e quase sempre é superada, e aqui utilizo o termo superação não como negação, mas como avanço. Superar o planejamento pedagógico é ir além do proposto, e não negá-lo.

6 RESTAURANDO FACHADAS E MENTALIDADES

O pôr-do-sol de Porto Alegre tem sobre seus cidadãos um véu de nostalgia e de saudades. Muitos momentos de paz, o velho chimarrão e um pouco da certeza, mentirosa, de que amanhã tudo recomeçará. O pôr-do-sol eterniza Porto Alegre, dando-nos a falsa impressão de que ela sempre aqui esteve, e sempre aqui estará. Reforça-nos a crença de que o progresso nos aguarda, de que o amanhã será sempre melhor do que o hoje. Que naturalmente, as coisas melhoram. Chegando ao capítulo final desta dissertação, trago reflexões que contribuem não apenas para que nossos alunos se aproximem, cada vez mais, daquilo que eles desejam ser, mas que também fique a certeza, mesmo que provisória, de que a melhora do amanhã não é um processo espontâneo e automático, mas dependente, e muito, do cotidiano escolar de nossas ações como docentes e cidadãos.

Chego ao meu pôr-do-sol, mas para vê-lo há que se tirar os olhos do chão, com algumas certezas provisórias, construídas pelas ruas do CC, encharcado pela dialógica auto-ecoorganizada e, por que não, auto-ecoorganizando, no princípio da recursão organizacional. Crendo que o fluxo de perguntas geradoras desta dissertação não apenas me movimentou como também tais questões foram, provisoriamente, respondidas:

- Qual é a visão dos alunos pesquisados em relação ao Centro da Cidade ?
- Qual é a visão dos professores de História e de Geografia pesquisados em relação ao CC? Como esta visão altera a forma dos alunos de se relacionarem com o CC?
- Como a vivência geográfica no/do CC modifica os alunos que estudam na área central da cidade? Conviver com o Centro, diariamente, altera ou não a forma de valoração desses alunos? Quais são os valores culturais, morais ou éticos que se modificam?

- Como as aulas de História e de Geografia estão se apropriando ou não desse centro da cidade nas suas práticas escolares?
- Como o deslocamento espacial de alunos que moram nos bairros para estudar no centro contribui para a apropriação geográfica da relação centro-bairro?

Resumindo ou tentando melhor focar nosso fluxo de perguntas: como a convivência no Centro da cidade modifica o aluno, o professor e a escola?

Como contribuições, destacaria, inicialmente, a necessidade de se revalorizar o CC. Primeiro, por parte dos professores. Como defendido nos capítulos anteriores, quando estes apresentam preconceitos ou destacam apenas, em suas aulas, os aspectos negativos da cidade, dificultam o processo de lugarização deles próprios e de seus alunos. Andar pela cidade não apenas olhando para o chão. Foi constatado que o aluno pesquisado pouco frequenta o CC na sua infância e na sua primeira adolescência e, quando o faz, é por motivos longe do campo da afetividade, a responsabilidade da escola se potencializa. Entendo que os resultados parciais desta dissertação podem não representar a realidade de todas as escolas de Porto Alegre, mas assumo, não o risco da generalização, mas que os dados aqui coletados apontam uma tendência: a do abandono do CC por parte dos pais e dos professores. E essa revalorização passa pela construção de um método pedagógico, um modelo de ensino:

(...) um modelo que responde à questão: como ensinar? – deve ter coerência interna, já que cada atividade de ensino deve apoiar-se nas demais, de tal forma que constitua um corpo de conhecimento que integre os distintos aspectos ao ensino e à aprendizagem. (CASTELLAR, 2009, p. 46).

Sendo assim, ações isoladas produzem, quando muito, resultados parciais. Não defendo a necessidade de um método pronto, pré-estabelecido, mas sim o movimento de sua construção, que sempre será incompleta, entre tantos fatores, pela própria incompletude da vida.

E mais: nenhum aluno se incluiu como parte constitutiva do CC de Porto Alegre. As pessoas são sempre os outros, e nunca nós. Os alunos não se incluem como elementos constituidores do CC. São eles e o CC, em uma

relação de exclusão. Faltaria um elemento de ligação, que possibilitasse a comunhão entre eles. Para combater essa exclusão, constato a necessidade de pais e professores modificarem suas abordagens e suas práticas em relação ao CC. Assumo que, enquanto os pais não levarem seus filhos ao CC dentro de uma perspectiva lúdica e cultural e enquanto os professores não citarem em suas aulas os aspectos positivos de se conviver no/com o patrimônio geográfico-cultural de Porto Alegre, o elo entre alunos e CC ficará mais distante.

Avançando nas constatações, os alunos pesquisados evidenciam a negativização do CC enquanto espaço de convívio. A topofobia vencendo a Topofilia. Os alunos pesquisados desenvolvem, majoritariamente, uma relação topofóbica com a cidade, quer valorando negativamente o CC, quer afastando-se dele. Em nosso “Grenal”, vence o *shopping*.

E o que se perde:

A construção do conceito de cidade no ensino, nesse projeto que articula o ensino à formação para a vida urbana, requer o desenvolvimento de idéias que apreendam esse espaço como forma física, mas também como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico. Além disso, o estudo da cidade por essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao usufruto pleno da cidade, à apropriação social do espaço urbano, não se restringindo à conquista de moradia, condições de transporte, trabalho, saúde, educação, lazer, cultura, como frequentemente entendem os gestores da cidade. (CAVALCANTI, 2008, p 179)

Como espaço de modos de vida, no plural, o convívio com a diversidade. O combate a invisibilidade de tantos atores ausentes nos novos e limpos Centros Comerciais de Porto Alegre. Educar para a pluralidade não apenas com recursos multimídia, mas também pelo contato direto dos diferentes atores sociais, nas ruas da cidade. E sempre lembrando, a complexidade do mundo não se responde, se pergunta. Esta dissertação assumiu a necessidade de a pergunta substituir a resposta, ou, pelo menos, que os espaços destinados a perguntas se ampliem em nossos ambientes escolares. A assunção de que devemos abandonar a necessidade de chegar a

conclusões, sempre. Na perspectiva da complexidade, a recursão organizacional liberta-nos de uma quase condenação: a de que os professores têm respostas para tudo.

“Você tem fome de quê, você tem sede de quê? Musicada pela banda Titãs, essa letra amplia o conceito de cidadania. Diversificar a fome dessa piazada (como se usa aqui no Rio Grande do Sul), dotá-la de “fome de bola” (termo corriqueiro na gíria do futebol para caracterizar a vontade de jogar), brilho nos olhos, dos professores e dos alunos.

E a cidade como síntese:

Deve-se buscar, portanto, trabalhar com a percepção que os alunos têm da cidade, da sua potencialidade de usufruto pela diversidade de grupos que abriga, e de seus problemas, para que eles formem um conceito de cidade como uma síntese de lugares (diferentes e desiguais) e de culturas (passadas e presentes), como expressão de uma ordem distante (Lefebvre 1991), e de dimensões do global e do local. (CAVALVANTI, 2008, p 179).

O trabalho de dissertação aqui apresentado constatou muitas das percepções que os alunos têm da cidade; e delas, pela relação dialógica, algumas propostas para serem desenvolvidas. Ficaram aqui propostas muitas possibilidades de entradas da cidade de Porto Alegre, muitas possibilidades de se iniciar a leitura e a escrita da cidade:

Ora, é somente em virtude da composição poética que algo vale como começo, como meio ou como fim: o que define o começo não é a ausência de antecedente, mas a ausência de necessidade de sucessão. (RICOEUR, 2010, p. 70).

Para falar de cidade, não é necessário ter-se o conteúdo programático Urbanização ou algum correlato, posto que, se assim o fosse, provavelmente apenas a Geografia e a História poderiam se apropriar dela. Assumo que não é necessário se ter motivos, ou desculpas, para se levar o CC para a escola.

As demais disciplinas escolares precisam se apropriar da cidade como objeto-sujeito de análise. O livro didático não pode se transformar na agenda do professor. Já coloquei, mais de uma vez, a ideia de que, quando não temos nada para fazer, damos conteúdo. Se a cidade não está no livro didático, não é

problema do livro, mas nosso, de não sermos capazes de enxergá-la dentro dele. Daí a urgência de se pensar em que método analítico nos movemos. Sem essa prática cotidiana de o professor refletir sobre sua docência, nossas salas de aula podem se transformar em celas de aula.

Mas assumo também que :

(...) a Geografia escolar, por propiciar o exercício de observação do espaço vivido e percebido, pode contribuir para uma apreensão ética e estética da realidade, aguçar a sensibilidade dos alunos em relação à realidade observada, desenvolver o hábito de atribuir valor ao que observam, quebrando assim uma atitude de indiferença própria do indivíduo em sociedades em que predominam práticas cotidianas alienantes.” (CAVALCANTI, 1998, p. 147).

Não posso deixar de aqui registrar uma “ponta de inveja” dos geógrafos. Como historiador, nos meus últimos quatro anos, me deparei, mais diretamente, com a Geografia escolar e, porque não, com os geógrafos, tanto no curso de pós-graduação quanto no mestrado que aqui se encerra, e tenho hoje a convicção da sua potencialidade na construção da identidade e da relação de pertencimento, considerados por mim como fundamentais para que nossos alunos fiquem cada vez mais próximos daquilo que eles querem ser. Mas será que a Geografia escolar está aproveitando esse potencial? Para isso, há a necessidade de se aproximar deles:

(...) é que esses jovens têm uma “geografia”, um conhecimento espacial. Eles, na verdade, enquanto cidadãos e enquanto jovens em busca de identificação, produzem uma “geografia”, particularmente uma “geografia urbana”, que deve ser incluída no conjunto curricular, se o objetivo for estabelecer com eles um diálogo no qual os diferentes sujeitos são respeitados, são considerados produtores de saberes, no qual eles têm contribuição a dar, algo a trocar, no qual todos investem suas energias e seus interesses. (CAVALCANTI, 2011b p. 43).

Nessa relação, é indispensável valorizar-se o diálogo do aluno para a turma, do local para o global, da escola para a cidade, e de todas as combinações possíveis entre todos esses objetos-sujeitos de análise, dentro do foco dimensional da recursão organizacional.

Esta dissertação assume, também, que é fundamental conhecer o CC para o exercício da cidadania, visto que:

As propostas alternativas de urbanismo, de reformulação de planos e de arranjos urbanos têm a ver, assim, com projetos alternativos de sociedade. Reforça-se assim a relação entre cidade e cidadania. O pressuposto é o de uma cidadania ativa e participativa que possa atuar conscientemente na construção/reconstrução coletiva de ambientes urbanos mais compatíveis com princípios democráticos e de justiça social. O interesse está centrado na participação das pessoas para usufruir a cidade, para lutar e participar de sua gestão (garantindo assim o direito à cidade, como diz Lefebvre 1991)” (grifo meu)(CAVALCANTI, 2008, p. 122.).

E mais: pensar a cidade é se pensar. Pensar o futuro da cidade é pensar o que somos e o que queremos agora. Nossos valores de agora se materializam na cidade que projetamos para o futuro. Assim, ficamos contidos nos nossos projetos de cidade. Não pensá-la estaria, então, relacionado a um processo de não-ser. Discutir a cidade do futuro é nos pensarmos no presente. Sonhamos a partir daquilo que somos agora e pensar mudar a cidade obrigamos, como em um jogo de espelhos, a melhor nos enxergarmos.

Na escola, trazer à tona a coletivização dos projetos de cidade:

As atividades de cooperação e de intercâmbio entre os alunos são importantes para o processo de socialização, para o desenvolvimento de habilidades, para promover o debate entre conhecimentos e visões diferentes sobre o mesmo objeto, para a relativização do ponto de vista de cada um, para se estabelecer um conflito “sociocognitivo” (Coll 1994). Tudo isso, seguramente, promove a explicitação e a conscientização das representações já formadas por alunos e acelera a construção do conhecimento e o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e autônomo.” (CAVALCANTI, 1998, p 152).

Esse processo de socialização exige alguns cuidados. Quando lançamos uma pergunta em aula, não podemos exigir o silêncio imediato, pois a resposta de um vai provocar a reação dos outros. Assim, se faz necessária a desordem, um pouco de caos. Deixar falar, provocar, instigar a “briga” entre os alunos. E como, nesse momento, o time do professor é importante! Saber a hora de retomar a aula para si requer muita atenção. Saber a hora de parar um beijo é tão importante como a de iniciá-lo.

Saber perguntar seria um primeiro caminho para se encontrar respostas, mesmo que provisórias, como já foi defendido nesta dissertação. Quando questionamos o porquê de o aluno ter dificuldades em aprender,

colocamos o foco da atenção nele e, se não tomamos cuidado, tentaremos encontrar nele as causas de tal situação. Porque o aluno “isso”, porque o aluno “aquilo”, e sempre o alunos será responsabilizado. Mas, se perguntamos o porquê que nós, professores, temos dificuldades de desenvolver atividades pedagógicas com nossos alunos, acredito que estaremos um pouco mais perto de mudarmos nossas práticas, enquanto educadores. Fazendo um paralelo, seria algo como perguntar por que os judeus morreram no holocausto. Morreram porque alguém os matou, logo a pergunta mais instigante seria: Por que os nazistas matavam judeus no holocausto? Aí sim buscaremos a causa da morte no assassino, e não na vítima.

Outro ponto importante desta dissertação que gostaria de ressaltar na conclusão seria o de que a cidade, em si, é educadora. Que bastaria levar os alunos para uma atividade na cidade que ela se revelaria. Práticas espontâneas dão resultados superficiais. Sem um método e uma metodologia, dificilmente superaremos a paisagem urbana e, com muita dificuldade, o espaço urbano. Exemplifico com o conceito tempo:

Este conceito, juntamente com as idéias de mudança e continuidade que do ponto de vista histórico lhe são correlatas, completa um primeiro conjunto de conceitos referentes aos “estudos sociais”. É importante referenciar o tempo físico, astronômico (aquele do calendário), que se constitui pela sucessão regular, linear, de dias e noites, do tempo social em que a sucessão de fatos e acontecimentos não é regular nem previsível. Enquanto o tempo físico independe da vontade dos homens e das sociedades, o tempo social, como seu nome diz, é constituído pela sociedade que lhe determina o ritmo e a direção. O tempo social, histórico, apresenta ritmos diferenciados conforme os distintos aspectos da vida social que forem considerados. Alguns mudam mais rapidamente, outros são dotados de maior continuidade; mais do que isso, há épocas em que as mudanças adquirem maior velocidade. Essas diferenças de ritmo – as mudanças e a continuidade – resultam do jogo de interesses e vontades dos diversos grupos constitutivos de uma sociedade determinada”. (CALLAI & CALLAI, 2010, p. 72).

E aqui ganhamos mais um valioso momento para trabalharmos o conceito de diversidade. Se construir a cidadania é contribuir para um mundo mais plural, dotado de múltiplas possibilidades, as diferenças temporais, materializadas nas cidades, são objetos concretos dessa multiplicidade social.

Quando comparamos tempos sociais, e comparar é identificar diferenças e semelhanças, concretizam-se, para os nossos alunos, tanto as diferenças entre as sociedades como também as diferenças intrassociais. E como os preconceitos de atraso, de superioridade, de inferioridade, de melhor ou de pior atrapalham na construção de uma cidade educadora!

Contribuir para demarcar as diferenças temporais é muito pouco, frente a todo o potencial que a cidade tem. Temos que acabar com os “Julgamentos”, os “Tribunais”, que não se limitam a encontram as diversidades, mas sim em julgá-las.

Explico: quando um aluno chama o outro de “bichinha”, o que ele está fazendo é dizer que ele não é homossexual. É como se ele necessitasse menosprezar o colega para afirmar a sua heterossexualidade. Será que ele está em dúvida? Questionando-se em relação à sua orientação social? Seria possível construir-se individualmente, e coletivamente, sem o preconceito?

Outro elemento conclusivo desta dissertação é o pouco conhecimento do patrimônio geográfico-histórico de Porto Alegre por parte dos alunos e professores pesquisados. Sem serem estimulados, poucas são suas citações que possibilitem a construção de uma identidade com a cidade, o que reforça, mais uma vez, a necessidade de uma intervenção escolar mais incisiva, não deixando que Porto Alegre se torne um parente distante.

Ainda com o propósito de evidenciar as contribuições dessa dissertação, gostaria de registrar a importância dos conceitos geográficos na leitura-escrita da cidade. Mas como nos apropriarmos deles no cotidiano escolar?

(...) apresentar o conceito, no momento adequado, como uma construção social sobre a realidade, e não como a própria realidade, o que significa demonstrar o caráter relativo do conceito: informar aos alunos sobre as eventuais controvérsias existentes em torno do conceito e os avanços conseguidos na compreensão do objeto conceituado: apresentar, sempre que possível, o conceito como parte de um sistema de conceitos.” (CAVALCANTI, 1998, p. 157).

Relativizar os conceitos é pô-los à prova. É defrontá-lo com a realidade do aluno e, do confronto, o movimento do conhecimento. Conceitos NÃO SÃO PARA SEREM DECORADOS PELO ALUNO, mas sim aplicados e superados por eles. Diferenciar o conceito de espaço do conceito de lugar depende da

intervenção do aluno. O que ele entende como conjunto de objetos e de ações? Qual é a sua visão de pertencimento? E ele concorda? E aí, de novo, a palavra quase mágica: mas POR QUÊ?

A campanha de desarmamento desenvolvida pelo Governo Federal bem que poderia chegar ao ambiente escolar: desarmar professores e alunos. Sim, estamos, todos, na grande maioria das vezes, em situação reativa. Alunos e professores, acuados, entrincheirados, buscando, em seus pares, as justificativas dessa guerra.

O conflito das territorialidades, tentando estabelecer fronteiras, tentando, quando muito, construir um sentimento de “paz na guerra”, “colocando os alunos em posição reativa, de desapego, de enfrentamento, de violência, de estranhamento da escola e das aulas (e da Geografia)”, como coloca Lana Cavalcanti (Callai, 2011b). Mas , seriam apenas os alunos?

E nas trincheiras, nossos alunos formam seus esquadrões, seus grupos, numa busca constante de identidade, pois necessitam se apropriar do espaço escolar, se territorializarem. Na escola, tentam transformar o espaço público em propriedade coletiva, muito mais do que privada. Tentam, nos seus grupos identitários, se apropriarem coletivamente da aula, por isso tantas discussões entre esses grupos em diferentes momentos da aula. Conscientes desse processo, é imprescindível nos apropriarmos dessas discussões , e não mandar os alunos calarem a boca, tentando estabelecer o controle da aula. Essas horas são ricas de discursos, preconceitos, identidades. Mas para chegarmos até eles, temos que antes enfrentar esse momento caótico, de descontrole, de desorganização, prestando bastante atenção nas falas dos alunos, para, em um segundo momento, retomá-las, não com críticas, mas com perguntas, com novas contradições, que possivelmente irão gerar novas desorganizações e, sem medo, sem verdades absolutas, avançar um pouco mais, talvez não tanto como gostaríamos, mas certamente mais do que em aulas “burocráticas”, silenciosas, conseguiríamos. Precisamos buscar aumentar os espaços de atrito e diminuir os de contrato do contrato, pois “paz sem voz, não é paz, é medo” (O Rappa, música Minha Alma (A paz que eu não quero)).

Cabe ao professor jogar luz em cantos pouco iluminados, estimulando o aluno a ver o que até então estava obnubilado, passar o pano naqueles recantos empoeirados pelas certezas, dogmatismos e tabus. Ter um papel iluminista e iconoclasta. Iluminista, quando temos a pretensão de iluminar cantos escuros que o aluno ainda não tinha visto. Iconoclasta, quando questionamos –e derrubamos– ícones, ídolos, dogmas, crenças arraigadas e nunca discutidas, certezas engessadas e engessantes de uma leitura mais plural e criativa do mundo. (KAERCHER, 2009, p. 211).

Que a dissertação aqui apresentada some nesse jogo de luzes e sombras, tanto no passado quanto no presente. Que suas reflexões e as que dela surgirem auxiliem alunos e professores a modificarem suas relações com o Centro de Porto Alegre, na dialógica dos três presentes.

BIBLIOGRAFIA

BEMVENUTI, Alice & MENEZES, Naida. Personagens do Centro de Porto Alegre. In: POSSAMAI (Org.). *Leituras da cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

_____. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CALLAI, Helena Copetti & callai, Jaime Luiz . Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010b.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In: PEREIRA, Marcelo Garrido. *La espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella, MORAES, Jerusa Vilhena de, SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de geografia. In: CALLAI, Helena Copetti(Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas, SP: Papirus , 1998.

_____. *A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papiros, 2008.

_____. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria.(Org.) (et al.) *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

_____ .. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar geografia. In: CALLAI, Helena Copetti(Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011 b.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. A cidade como documento no ensino de história. In: POSSAMAI (Org.). *Leituras da cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HAESBAERT, Rogério. Espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: . In: TONINI, Ivaine Maria.(Org.) (et al.) *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e Utopias no ensino de geografia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

_____ . *A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica*. São Paulo: USP/FFLCH/Departamento de Geografia, 2004 (tese de Doutorado).

_____ . Quando a escola não desperta o desejo de aprender ela nos rouba a alma: a necessidade de construir lugares e educar em lugares. In: PEREIRA, Marcelo Garrido. *La espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

_____ . Desafios e utopias no ensino e geografia. In: CASTROGIOVANNI (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

LARROSA, Jorge. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por *Leituras SME*.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro & MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. Patrimônio, identidade e cidadania: reflexões sobre Educação Patrimonial. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel... (et al.)(Org). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est Exclamação:ANPUH, 2010.

MORIN, Edgar. Da Necessidade de um Pensamento Complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes & SILVA, Juremir Machado da (org). *Para Navegar no Século XXI*. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 2000.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Práticas educativas com base local: estudo sobre o bairro dos Pimentas em Guarulhos-SP. In: CALLAI, Helena Copetti(Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI (Org.). *Leituras da cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010. /

RAGAGNIN, M. P. *Cataratas do Iguaçu: Experiências e registros de uma paisagem turística*. Porto Alegre: 2010. (Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. /

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da & ECKERT, Cornelia. Narrar a cidade: experiência de etnografias da duração. In: POSSAMAI (Org.). *Leituras da cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo; razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

VALDÉS, Johann de la Luz García. El lugar en la superación de la adversidad: espacio de vida y resiliencia comunitaria. In: In: PEREIRA, Marcelo Garrido. *La espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

XAVIER, Luiz Merino de F. A cidade como livro didático: educação patrimonial no âmbito do programa Monumenta Porto Alegre. In: POSSAMAI (Org.). *Leituras da cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

ANEXO I

1- Qual foi o colégio (bairro-cidade) que você fez a primeira e a segunda séries/etapas do ensino médio?

.....
.....
.....

2- Por que você decidiu fazer a terceira etapa do ensino médio no colégio Unificado?

.....
.....
.....
.....
.....

3- Qual era a visão que você tinha do centro da cidade antes de vir estudar no Colégio Unificado?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4- Você frequentava o centro da cidade de Porto Alegre antes de estudar no colégio Unificado? Caso a resposta seja positiva, para fazer o que?

.....
.....

.....
.....
.....

5- O que você gosta no centro de Porto Alegre ?

.....
.....
.....

6- As aulas que você assistiu no Colégio Unificado modificaram sua forma de ver o mundo? Quais aulas? Com quais professores?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7- Você teria alguma sugestão para dar ao Colégio Unificado para melhorar a tua relação com o centro de Porto Alegre?

.....
.....
.....
.....

8- O que você não gosta do centro de Porto Alegre?

.....
.....

.....

.....

ANEXO II

1- Dê sua opinião sobre os seguintes pontos de Porto Alegre:

Mercado Público	Lago Guaíba	Praça da Matriz	Praça da Alfândega
conhece: sim () não()	Conhece: sim () não()	Conhece: sim () não()	Conhece: sim () não()
Opinião:	Opinião:	Opinião:	Opinião:
Você levaria alguém para conhecer SIM () NÃO ()	Você levaria alguém para conhecer SIM () NÃO ()	Você levaria alguém para conhecer SIM () NÃO ()	Você levaria alguém para conhecer SIM () NÃO ()

2- Se, ao viajar para fora do Rio Grande do Sul, alguém perguntasse algo sobre o centro da cidade de Porto Alegre, o que você contaria?

3- Quais seriam os prédios que você mais gosta no centro de Porto Alegre?

4- Você vê alguma importância em conhecer melhor a história e a geografia do centro de Porto Alegre? Por quê?

5- Você consegue associar o centro de Porto Alegre a alguma pessoa ou grupo de pessoas?

6- Você, quando era criança, passeava pelo centro de Porto Alegre? Por onde?

7- Se você tivesse filhos ou sobrinhos, levá-los-ia para passear no centro de Porto Alegre? Por onde?

8- A cidade de Porto Alegre, na sua formação, nos séculos 18 e 19, era bastante freqüentada por escravos, por negros e por mestiços. Você acredita que, de alguma maneira, ainda possa existir essa associação por parte de algumas pessoas?

9- Se você veio de outra cidade para estudar no Unificado:

a) você está gostando de estudar em Porto Alegre? Por quê?

b) você gostou de sair da sua cidade? Por quê?

10- Você gostaria de participar de uma atividade para melhor conhecer o centro de Porto Alegre?

SIM ()

NÃO ().

ANEXO III

Cidade e cozinha

Módulo I: Método e metodologia.

1- Vocês têm algum segredo na hora de cozinhar? Mania? Quais? Vocês gostam de reparti-lo com outras pessoas?

a) vocês teriam como descrever seus métodos pedagógicos? Quais são as suas verdades na educação? Estão com vocês há muito tempo ou são provisórias?

b) Quando vocês discutiram pela ultima vez temas relacionados à educação?

2- Quando se escolhe o cardápio de um jantar, leva-se alguns elementos em consideração ? (para quem, onde, para que...). Como esses elementos interferem na escolha do cardápio?

E quando vamos iniciar uma aula:

a) quais considerações fazemos? (para quem, onde, para que ...)

b) o que justificaria a “mudança do cardápio”? Ele pode mudar? Quando? Por que ?

3- Ao cozinhar, você gosta de seguir receitas ou inventar? Ou as duas coisas? Repetir receitas que já deram certo sempre funciona?

a) quais seriam as suas duas aulas mais significativas? Por quê?

b) No seu ponto de vista, por que algumas aulas, que sempre “deram certo”, de repente perder a sua força ?

4- Vocês acham que um cardápio “requintado” impressiona mais do que um “simplesinho”? O que é um, o que é o outro? Quando é que vocês concluem que um jantar valeu à pena?

a) lembrando dos dois últimos meses, quais são os recursos mais usados nas suas aulas? Por que esses recursos “dão certo” ?

b) Que tipos de indicadores vocês utilizam para “sentir” que uma aula gerou uma aprendizagem significativa?

Módulo II: Cidade educadora

a) Qual é a visão de vocês em relação ao centro de Porto Alegre? Positiva? Negativa? As duas?

b) Quais as vivências que tu tiveste no centro que te marcaram? Por que ? (afinal, o centro não é só pontos (fixos), são vivências, são fluxos (de vida, energia, boa ou má)

c) Vocês já pensaram em levar os seus alunos para o centro de Porto Alegre? Para que tipo de atividade? Se não levam, por que não ?

d) Vocês já levaram seus alunos para o centro de Porto Alegre?

Sim ()

Não ()

e) Cidade Educadora: já ouviram falar disso ? O que seria isso para vocês ? Tem a ver com a disciplina que vocês trabalham ?