

A CIDADE EDUCADORA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

**A cidade educadora: possibilidades pedagógicas
nas relações identitárias e de aprendizagem com
os espaços urbanos**

*César Augusto Ferrari Martinez
Fábio Ferreira Dias
Nestor André Kaercher*

Resumo

Este artigo procura relacionar os espaços da escola e da cidade através de duas pesquisas de mestrado. As relações dos estudantes com o Centro de Porto Alegre, mediadas pela lugarização, ressignifica as imagens que os jovens elaboram sobre a cidade. Na pesquisa de César, os estudantes que vivem nas ruas encontram refúgio na Escola, onde trazem suas experiências, ajudando no desenvolvimento do currículo em intercâmbio com a cidade. O trabalho de Fábio busca contribuir 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 urbano.

Palavras-chave: cidade, escola, lugar, ensino de geografia.

Resumen

Este artículo trata de relacionar los espacios de la escuela y de la ciudad a través de dos investigaciones de magíster. Las relaciones de los estudiantes con el barrio del centro de Porto Alegre, mediada por la lugarización, replantea las imágenes que los jóvenes elaboran acerca de la ciudad. En la investigación de César, los estudiantes que viven en las calles encuentran refugio en la escuela, donde trae sus experiencias y ayudan en el desarrollo del currículum en intercambio con la ciudad. El trabajo de Fabio intenta contribuir mostrando elementos de topofobia y topofilia construidos por los/en los alumnos en relación a los objetos y a las acciones, tangibles e intangibles, del paisaje y del espacio urbano.

Palabras clave: ciudad - escuela - lugar - enseñanza de la geografía.

Summary

This article attempts to relate the spaces of the school and the city through two master's research. The student relationships with the neighborhood of Porto Alegre Center, mediated by its location, redefines the images that young people elaborated about the city. In the investigation of Caesar, students who live on the streets find shelter in school, where they bring their experiences, helping the development of curriculum in exchange with the city. Fabio's work aims to contribute elements showing topophilia and topophobia built by and in the students in relation to objects and actions, tangible and intangible, landscape and urban space.

Keywords: city, school, location, teaching of geography.

No princípio, nossos princípios

Os escritos que trazemos são resultados dos diálogos entre duas pesquisas de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dentro da linha de pesquisa “Ensino de Geografia” e orientadas pelo Professor Nestor André Kaercher. As pesquisas, embora compreendam universos completamente distintos de investigação, compreendem-se dentro dos mesmos princípios epistemológicos e metodológicos. A cidade, quando relacionada à prática pedagógica, deixa de ser um objeto de estudo. Em suas relações com os sujeitos cidadãos que por ela transitam, se reconfigura nas práticas e reflexões cotidianas, gerando novas relações espaciais, novos territórios, novos lugares.

Assim, compreendemos que a Educação, em seu caráter relacional, é um catalisador nas transformações das relações espaciais. O conhecimento nos muda e, nos mudando, muda a relação que mantemos com o espaço. Como professores do município de Porto Alegre, percebemos o Centro da cidade como uma representação das mais densas relações sócio-espaciais do urbano. Por isso, nos dedicamos a pesquisar a relação que nossos alunos mantêm com os espaços públicos desse bairro. Primeiramente, apresentando a pesquisa de César, vamos investigar os diálogos entre os espaços da escola e da cidade

através do currículo de uma instituição especializada no atendimento a jovens em situação de rua no bairro Centro de Porto Alegre. Posteriormente, com a dissertação de Fábio, vamos transitar entre as relações topofóbicas e topofílicas representadas por estudantes de uma escola que também se situa no centro da cidade. Assim, a pergunta que se faz ingente no diálogo entre as duas pesquisas **é como se constrói o conhecimento de estudantes de Porto Alegre na relação com os espaços do centro da cidade?**

A escola vai à cidade, a cidade vem à escola

A Escola Porto Alegre (EPA) é uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que é especializada em jovens em situação de rua. Como uma Escola de Ensino Fundamental, a EPA atende na modalidade Educação de Jovens e Adultos uma comunidade que tem por predomínio a extrema pobreza e os vínculos familiares e comunitários frágeis. Muitos dos alunos que a frequentam estão em situação de rua-moradia, ou seja, têm nas ruas, viadutos, praças, seus espaços de convivência mútua, diária e por períodos prolongados (que podem variar entre alguns dias ou vários anos).

A Escola principia suas atividades sem um prédio físico, mas com uma proposta pedagógica e política clara, com algumas diretrizes: 1) a condição em que vivam as crianças e jovens do centro de Porto Alegre eram desumanas; 2) segundo a legislação vigente (Brasil, 2012a e 2012b e 2012c), o Ensino Fundamental é obrigatório e, mais do que isso, a Educação é um direito; 3) o conhecimento pode proporcionar uma outra realidade de vida para os estudantes. Partindo de ações que se desenvolveram nas ruas, em contato e vinculação direta dos educadores com crianças¹ e jovens que por lá permaneciam.

Este caráter de diálogo com a rua sempre foi pronunciado nas construções curriculares que a EPA desenvolveu, fazendo com a Escola desenvolvesse metodologias e até princípios teóricos que fundamentassem suas ações, sempre dentro do princípio freireano da *práxis*, da reflexão sobre a prática para transformar essa prática. Assim, foi necessário pensar um contexto de aprendizagem que, ao mesmo tempo, acolhesse os jovens e, por outro lado, fizessem-nos (sim, os educadores também) perceber que estávamos em uma Escola, um espaço específico da aprendizagem. Os conhecimentos que são aprendidos na escola, que poderíamos chamar de saberes escolares, são em muito diferentes daqueles que são aprendidos no cotidiano da relação com o mundo, que poderíamos denominar de saberes urbanos. Os jovens estudantes que circulam por Porto Alegre estão na cidade e, portanto, submetidos à condição de aprender (Charlot, 1997).

Que há Geografia nesta complexidade espacial e relacional entre os espaços da rua e da escola é evidente. Contudo, como uma disciplina formalmente

¹ Em um primeiro momento, a EPA trabalha também com as crianças de rua, quer eram conhecidas por “*meninos-de-rua*” em Porto Alegre. Posteriormente, a Escola opta por atender especificamente os jovens e incorpora as discussões na nomenclatura, denominando os sujeitos de jovens “em situação de rua”, por entender que aquela situação em que se encontram deve ser transformada, alterada.

estabelecida na Escola, era aparece apenas em 2009, como um dos componentes curriculares que surge em decorrência da ampliação² do Ensino Fundamental para as Totalidades Finais (Ts Finais). Assim, há o início de uma intenção geográfica por parte da criação da disciplina, ou a necessidade de se pensar um currículo que articule os saberes urbanos com aqueles saberes escolares que o currículo propor enquanto importantes para problematizar o cotidiano dos estudantes.

Na cidade, estão representadas as culturas de rua, postas aqui como vividas, experienciadas, desorganizativas e permeantes. Na escola, a cultura da sistematização, da organização, da formalização. Cidadãos que circulam cotidianamente na cidade exercem uma determinada cidadania, estabelecem uma relação com a cidade. A proposta da escola, o seu currículo, propõe um projeto de vida e de cidadania diferente do vivido. O diálogo entre estas diferentes concepções provoca novas relações com a cidade. Essa pesquisa procura entender **de que forma esses diferentes currículos constroem-se e inferem novas relações entre os sujeitos e os espaços urbanos.**

A pesquisa caminha no sentido de entender como se dá a construção desse currículo nos movimentos entre escola e cidade. A construção da metodologia foi sensível aos processos metodológicos que estavam instaurados na Escola, uma vez que se queríamos investigar o currículo, tínhamos que estar atentos aos processos curriculares que já se mobilizavam no cotidiano da EPA.

Escrever sobre o “*lugar*” é diferente de escrever sobre um “*local*”. O lugar pressupõe estabelecimento de uma identidade. Ou mais do que isso. O lugar pressupõe um profundo adensamento das relações humanas com o espaço. Os processos que dão vazão à formação da identidade com o lugar são múltiplos e muitas vezes difíceis de se mensurar. No entanto, é inegável o papel da vinculação identitária com o processo de apropriação do conhecimento espacial. Portanto, transformar a escola em um lugar – e não apenas mais um local – é também um esforço em transformar a relação de identidade dos estudantes com o conhecimento escolar.

Doreen Massey (2009) descreve o lugar como um encontro de trajetórias, a unicidade de realidades em um *aqui* e um *agora*. A eventualidade do lugar, que é o encontro da multiplicidade de pensamentos, ações, sentimentos em um ponto convergente no espaço e no tempo, mas que, ao mesmo tempo, é origem de outros tantos caminhos. A autora propõe a *política relacional do espaço* como uma possibilidade do entendimento dos processos que compõe esse devir coletivo. O lugar é, portanto, o encontro das realidades subjetivas e objetivas dos sujeitos e a mediação política destes sujeitos no espaço, o que exige que seja entendido como ponto de transformação, de mudança.

Os lugares que tentamos compreender e, intencionamos, transformar são os espaços da escola e da cidade. Sem dúvida, um está circunscrito no outro. No entanto, a escola não é meramente uma parte da cidade e nem assim

² A Escola existe oficialmente desde 1995, mas limitava-se ao atendimento dos alunos em etapa de alfabetização (Totalidades Finais). A ampliação para o Ensino Fundamental completo ocorre apenas no ano de 2008.

a compreendo. A cidade, todavia, também não se limita ao território jurídico do município. Por cidade, entendo aqui a expressão do urbano que designa os espaços de densas relações sociais. Por escola, o lugar que expressa a sistematização de um conhecimento acadêmico que se difere - em metodologia e conteúdo - dos saberes que são apropriados no mundo vivido e cotidiano das cidades.

O espaço que é experimentado desperta sensações, percepções, emoções nos sujeitos experimentantes. Para Valdés *“lo que se experiencia y se aprende, le da la posibilidad al ser humano de enfrentar nuevos desafíos y construir así nuevas identidades y formas de relacionarse con su espacio vivido”* (2009: 59). A escola pode desempenhar o papel de ressignificadora dos sujeitos com o próprio conhecimento que ela proporciona e com os conhecimentos do mundo. Dessa forma, os espaços da escola e da cidade são tão diversos e passíveis de mudanças quanto o conhecimento produzido pelos sujeitos que ali se estabelecem.

Para afirmar o papel propositivo da escola na construção de saberes entre os sujeitos, temos que afirmar a ideia de que a instituição escolar é o espaço formal da aprendizagem. Com isso, não queremos negar o valor das aprendizagens inerentes aos sujeitos, uma vez que se estão no mundo, estão inevitavelmente aprendendo. Queremos apenas colocar que o espaço da escola é aquele onde as intenções são dirigidas ao desenvolvimento da aprendizagem. Escola é sim, lugar de aprender!

Conforme os estudantes das redes públicas foram percebendo, consciente e inconscientemente, a afirmação legal do Ensino Fundamental enquanto um direito público subjetivo, a escola também passou a configurar-se enquanto um espaço de direito. A apropriação da escola enquanto espaço público constitui-se um passo importante na relação das comunidades com a importância do aprender. Assim como muitos pais passaram a deixar seus filhos durante diversas horas por dia nos ambientes escolares, a escola também passou a ser um espaço de proteção, de responsabilização do poder público com os sujeitos que acessam aquele espaço. Por mais que crianças, adolescentes e adultos tenham dificuldades em mostrar um comportamento diferente entre os ambientes da rua e da escola, existe uma compreensão do senso comum discente de que a escola é o lugar do aprender e, portanto, de que lá não se pode patifar³.

Percebemos no contato com outros colegas, em outras escolas e na veiculação de reportagens na imprensa a crescente preocupação de mantenedoras e escolas na contenção da violência, tão comum nos bairros de periferia onde estão muitas escolas públicas. Reafirmamos que a escola é um lugar de proteção e que o tensionamento realizado por muitas direções e coordenações de escolas devem sim ser vistos e apoiados por suas mantenedoras. Conflitos cotidianos são parte da realidade da escola, mas essa deve trabalhar pedagogicamente para que a comunidade perceba o lugar da aprendizagem enquanto um lugar da trégua, do entendimento e do diálogo. A escola não pode absorver a precariedade a que estão submetidas as áreas populares da cidade, ela deve ser resistente e catalisadora da transformação desses sujeitos e espaços. Em suma, assumir sua condição de lugar enquanto possibilidade.

³ *Patifar*: bagunçar, provocar badernas, perturbar.

Novamente, os vínculos de identidade das escolas se reforçam na mesma medida em que os sujeitos que ali percorrem sentem-se acolhidos, vivenciando relações diferentes daquelas que vivenciam no seu, muitas vezes, sofrido cotidiano. A escola deve ser a diferença, o contraste ao mundo que se apresenta com muitas adversidades. A escola como reprodução do mundo não tem condições de oferecer muito mais do que o sujeito já vivencia neste mesmo mundo. Assim, propomos a escola enquanto possibilidade do mundo, gerando expectativas, conhecimentos e capacidade de entendimento e transformação de realidades. A escola não sendo apenas um *local* de produção de conhecimento, mas sendo um *lugar* de produção do conhecimento, permite aos sujeitos uma relação pessoal, humana e sensível com os saberes. Temos, portanto, que o conhecimento tem dimensão também espacial e que o conhecimento da escola deva ser pensado como um conhecimento lugarizado.

A pesquisa realizada no lugar considerou os vínculos pessoais do pesquisador para a elaboração de uma metodologia que contemplasse a realidade e os movimentos internos da Escola. Quatro etapas foram realizadas na dinâmica do processo investigativo: 1) Construção de conceitos urbanos pelos educadores da EPA coletivamente (“*rua*”, “*lugar*”, “*sujeito-cidadão*”, “*cidadania*”, “*leitura de mundo*”, “*ambiência*”) e da rede conceitual formada por estes conceitos; 2) Questionário aplicado aos estudantes das Ts Finais sobre sua relação com os espaços da escola e da cidade; 3) Grupo Focal com os estudantes da Ts Finais comentando os principais espaços de circulação e como se relacionam e aprendem nesses espaços; e 4) Grupo Focal com educadores para devolução dos resultados e encaminhamentos curriculares a partir das falas dos estudantes. O movimento entre conhecimento constituído/construído pelos educadores, a realidade e a perspectiva dos estudantes e a devolução para a construção do currículo dentro da coletividade é representativo dos movimentos internos de planejamento da organização da própria Escola.

Na EPA, os jovens exercem um pouco de sua cidadania e um pouco de cada uma dessas relações impossibilitadas pela organização da cidade. Desenvolvem relações sociais mais dignas, sendo ouvidos, proporcionando sentido aos seus saberes. Os encontros entre os estudantes aprofundam a relação espacial com a Escola, fazendo com que a mesma se transforme em um lugar. Mais do que um espaço formal de aprendizagem, a EPA é, para quase todos, um espaço de identidade. Mas o que faz da EPA um lugar não é apenas as amizades, conflitos e experiências tidas dentro do terreno da Escola, mas o fato da instituição prover oportunidades de novas possibilidades de vida. A escola enquanto possibilitadora é uma escola-lugar. Ao perceber a diferença de postura dos jovens que acessam a EPA, nos deparamos com o fato de que eles legitimam o lugar de produção do conhecimento como o lugar que pode lhes proporcionar outra realidade, distinta e melhor do que a vivida. Mais do que isso, podem encontrar seus semelhantes e não tão semelhantes para debater algumas das relações que acontecem do lado de fora do portão.

A cada vez mais complexa trajetória juvenil dos estudantes da EPA só contribui para que aqueles que estudam ali se confrontem com outras trajetórias e repensem a própria. Se agora não é mais tão fácil identificar quem está ou não está em situação de rua (rua-sobrevivência, rua-moradia, tantas ruas), a Escola

fortalece-se com a responsabilidade inadiável de estabelecer diálogos. Anuncia-se a EPA enquanto entre-lugar. O currículo, formado nas relações políticas do conhecimento, circula ente jovens e educadores soprando experiências e impondo necessidades. A Escola, enquanto organizadora de uma proposta de educação, seleciona, descarta e mobiliza aqueles saberes que considera mais ou menos relevantes a cada contexto.

Nossa pesquisa intencionou mobilizar esse currículo para a condição espacial da aprendizagem. Arroyo (2011) aponta a importância das vivências do espaço como um dos saberes emergentes no desenvolvimento e construção dos currículos. Pensar em um currículo que expresse não apenas as condições sócio-econômicas, mas espaciais daqueles sujeitos que ali vêm procurar seus espaços de aprendizagem. Para o autor, “*o estudo do espaço passou a ser um dos temas mais tensos dadas as tensas vivências dos sem-lugar que carregam os educandos populares à escola*” (Arroyo, 2011: 334). Lugarizar o conhecimento é, portanto, humanizar o conhecimento.

Quando legitimamos os saberes trazidos pelos jovens enquanto saberes urbanos válidos para serem trabalhados e reconhecemos sua importância para o desenvolvimento das relações políticas e sociais, estamos humanizando a aprendizagem e, logo, os sujeitos que ali aprendem. Como educadores, há de se aproveitar destes conhecimentos e, ao mesmo tempo, propor novas reflexões ao trazer novos. Quando os estudantes relacionam os saberes urbanos e escolares em um exercício de aprendizagem dialógica, percebe-se uma educação mobilizadora e possibilitadora. Vemos, cada vez mais, a perspectiva de discutir-se sobre uma política espacial da educação, onde a condição da aprendizagem indique a necessidade de intervir socialmente no espaço em que vivemos. Aprender para mudar a cidade, viver melhor, aprender mais e continuar a mudar.

Para os jovens da EPA, o conhecimento aprofundado nas relações com o Centro da cidade é mais do que uma temática das aulas de Geografia, mas um caminho para transformar realidades sociais. Assim como os próprios sujeitos da rua, os espaços públicos também se encontram estigmatizados. As identidades espaciais trazidas pelos estudantes mostram que os espaços públicos de circulação são vistos, mesmo para aqueles que não dormem nas ruas, como locais sujos, fedidos, feios. Essa visão é corroborada pela relação direta que se faz com os sujeitos que ali circulam e, por muitas vezes, moram. Os moradores de rua são tidos como drogados, vagabundos, ignorantes. A convivência com os próprios jovens que estão em situação de rua ressignifica essas relações para os jovens de classe média baixa que são oriundos de comunidades de periferia. Mas, muito mais importante, ressignifica a própria relação dos jovens que estão na rua com a própria rua.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, questionamos-nos em muitos momentos se a rua era um lugar. Pensando que sempre há uma referência positiva acerca do lugar e que nos incomodava pensar que aquela condição desumana a que estavam submetidas era uma relação lugarizada com os espaços públicos da rua. Resolvemos conceber que a rua é sim um lugar, pois pelos próprios depoimentos dos jovens, ela é palco de inúmeras paixões humanas. No entanto, a preferência é por pensar que, enquanto professores de geografia, buscaremos

ressignificar esses espaços urbanos em novas relações de identidade espacial, mobilizando a construção de novos lugares, incluindo lugares sociais.

Estar no mundo é estar aprendendo, inclusive, a geografizar este mundo. Para Charlot *“nascido, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”* (1997: 53). Portanto, estar submetido ao mundo é estar submetido à condição de aprender. No entanto, estas relações com o que/como/quando/com quem se aprende são definidoras de como cada sujeito irá apropriar-se de seus conhecimentos.

Alunos e professores no centro de porto alegre

Confiar na consciência, em princípio, poderia ser um ponto de partida seguro em uma dissertação de mestrado. Desconfiamos das nossas por acreditarmos que existem muitos outros elementos que nos organizam/desorganizam na vida e que não cabem totalmente na dimensão da racionalidade. Sem negá-la, caminhos nas/com nossas dissertações, por campos multidimensionais, com verdades, sempre provisórias. E, no mesmo sentido, também temos 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: 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.

Junqueira Filho, influenciado pela semiótica peirceana, *“entende que cada uma das linguagens, verbais ou não verbais, tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprio”* (2005: 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. 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.

Entre tantas perguntas que se acumularam na minha trajetória docente, 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?

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 inumeráveis inter-retroações*” (Morin, 2000: 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: 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:

“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: 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: 56).

Se *“o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor”* (Cavalcanti, 2008: 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 p 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: 55).

Busquei a viabilidade do meu projeto de pesquisa, a partir de alguns questionamentos a respeito da realidade cotidiana. E para melhor enfrentá-los, municei-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: 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.” (Cavalcanti, 2008: 66, grifos nossos).

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.

Metodologicamente desenvolvi dois questionários distintos, um aplicado nos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da turma de 2010 analisada, e o outro na turma de 2012, distinto do primeiro justamente em função dele. Assim, inquietações provocadas pelo primeiro questionário, gestou o segundo. O movimento de investigação trouxe novos fomentos de pesquisa, justificando assim o movimento de perguntas entre os dois questionários. O acesso aos professores se deu por dois instrumentos: um questionário e uma entrevista coletiva, gravada e depois transcrita.

Como resultados desta pesquisa, destacaria, inicialmente, a necessidade de se revalorar o CC. Primeiro, por parte dos professores. 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.

Foi constatado também 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.

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 e com este comportamento, e assim não constituem um processo reflexivo, da cidade e de si mesmos.

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 obriga-nos, como em um jogo de espelhos, a melhor nos enxergarmos.

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.

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.

Escola e cidade: lugares de (des)encontro

Nos breves relatos aqui descritos sobre duas dissertações, há um princípio que se evidencia: a escola enquanto lugar que gera outros lugares. As intermediações que se constituem na aprendizagem com os espaços urbanos e com os espaços escolares constituem o caráter das relações espaciais que os estudantes mantêm com, principalmente, o centro de Porto Alegre. A demonização do espaço do centro e, por conseguinte, daqueles que ocupam esses espaços é refletida no corpo da cidade, sentida por todos aqueles que se projetam nela. Para a historiadora Sandra Pesavento *“tal como um ser humano, a cidade possui uma identidade que faz com que os indivíduos a reconheçam e se reconheçam nela como individualidade”* (2008). Temos na cidade as nossas imagens, representações. Modificar a relação e percepção que temos em relação a ela nos dá condição de mobilizar nossas identidades.

O lugar aparece como uma resistência aos processos desumanos a que estão submetidos os sujeitos da cidade. Esta, se configura nas relações identitárias de seus cidadãos e, portanto, não está pronta, mas sempre em processo. Angelo Serpa (2007) coloca a importância de que haja mais do que espaços públicos de vinculação espacial na cidade, mas que possam também haver espaços de expressão dos conflitos, de diversidades de culturas. Essas *“arenas”*, segundo o autor, seriam entre-lugares, ou seja, possibilitadores de encontros e diálogos entre as diferenças. Assim, a escola também se configuraria enquanto entre-lugar, acolhendo a singularidade de cada sujeito e, ao mesmo tempo, promovendo a socialização destes sujeitos.

Como sujeitos pesquisadores, também nos transformamos no decorrer da investigação. O olhar sobre as relações urbanas nos ajudou a nos representar melhor na cidade em que vivemos, a mobilizar nossas identidades, nossos conhecimentos e, ao mesmo tempo, imprimindo nela as transformações que julgamos necessárias enquanto cidadãos. Além, provocamos aos nossos colegas, mobilizamos os currículos e, principalmente, refletimos nossa prática, pretendendo transformar nossas ações.

Referências

- Arroyo, M. (2011). *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. *Decreto 7.053 de 23 de Dezembro de 2009*. Extraído el 12 de Marzo de 2012a desde www.planalto.gov.br
- _____. *Lei nº 8069 de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Extraído el 30 de Marzo de 2012b desde www.planalto.gov.br
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Extraído el 4 de abril de 2012c desde www.planalto.gov.br.
- Cavalcanti, L. de Souza (2008). *A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus.
- Charlot, B. (1997). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed,
- García Valdés, J. (2009). El lugar en la superación de la adversidad. In Garrido, M. (Ed.). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Haesbaert, R. (2011) Espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In Tonini, I. M. ET al (Org.) *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS.
- Junqueira Filho, G. de Andrade (2005). *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação.
- Kaercher, N. A. (2004). *A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica*. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP/FFLCH/ Departamento de Geografia.
- Morin, E. (2000). Da Necessidade de um Pensamento Complexo. In Martins, F. Menezes & Silva, J. Machado da (Org.) *Para Navegar no Século XXI*. Porto Alegre: Sulinas/ Edipucrs.
- _____. (2010). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pesavento, S. J. (2008). A cidade maldita. In Pesavento, S. Jatahy; Souza, Célia Ferraz de. *Imagens Urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Serpa, A. (2010). *O Espaço Público na Cidade Contemporânea*. São Paulo: Contexto.