

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A CIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE O
TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DO
ESPAÇO URBANO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

FERNANDO WEISS XAVIER

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Tânia Marques Strohaecker

Porto Alegre
2019

FERNANDO WEISS XAVIER

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A CIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE O
TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DO
ESPAÇO URBANO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação
apresentado ao Departamento de Geografia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Tânia Marques Strohaecker

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Adriana Dorfman

Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Porto Alegre
2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força de vontade que tenho para seguir no meu caminho profissional. Sou muito grato à minha família (Cleni, Luíz, Ana, Carla, Elvira, Clari, Roberto, João e Cecília), à minha companheira, Mônica, aos meus amigos, Cristiane Tavares, Fábio Silva, Fábio Chang, Karine Popiolek, Lucas Panitz e Luciano Almeida e aos meus colegas professores e acadêmicos.

Meus agradecimentos também vão para os professores do Departamento de Geografia da UFRGS, por terem contribuído na minha formação acadêmica e profissional, especialmente, as professoras Adriana e Tânia (orientadora) e o professor Nestor, que contribuíram mais diretamente na elaboração deste trabalho. Agradeço à equipe de profissionais do Colégio Paula Soares, pela cordialidade e auxílio prestado durante o meu estágio docente e, por fim, sou bastante grato aos alunos da turma 302 (ano letivo 2018), pela alegria e ótimos aprendizados que obtive com eles durante a minha experiência de estagiário.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como o desenvolvimento do trabalho de campo, enquanto prática de ensino do espaço urbano de Porto Alegre, promove a identificação dos alunos com os temas abordados, no âmbito do estágio docente realizado no Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Paula Soares. A saída a campo foi realizada próximo ao colégio e na exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, na UFRGS. A partir de pesquisa documental e bibliográfica, primeiramente foi analisado o contexto escolar, considerando a espacialidade e temporalidade, a proposta pedagógica da instituição e aspectos referentes à avaliação institucional e aos princípios de convivência, e também, o perfil dos alunos. Em seguida, foram analisados os procedimentos didático-pedagógicos relacionados à aula de campo e, por fim, foi feita a avaliação da experiência dessa prática de ensino através da minha percepção sobre a interação professor-aluno, com os lugares e as situações vivenciadas, e também, da percepção dos alunos, através da leitura das autoavaliações realizadas com eles. Como resposta à questão central deste trabalho, esta aula de campo promoveu a identificação dos alunos com os temas abordados, gerando a reflexão de que a articulação da teoria com as práticas e as vivências em campo podem tornar o processo ensino-aprendizagem mais efetivo e significativo.

Palavras-chave: Trabalho de Campo. Espaço Urbano. Porto Alegre. Identificação.

SUMMARY

This paper aims to reflect on how the development of fieldwork, as a teaching practice of the urban space of Porto Alegre, promotes the identification of students with the topics covered, within the teaching internship held in the Third Year of High School State Paula Soares. The field trip was held near the school and at the photographic exhibition “FACES DO REFÚGIO”, at UFRGS. From documentary and bibliographical research, the school context was first analyzed, considering the spatiality and temporality, the pedagogical proposal of the institution and aspects related to the institutional evaluation and the principles of coexistence, and also, the students' profile. After that, the didactic-pedagogical procedures related to the field class were analyzed and, finally, the evaluation of the experience of this teaching practice was made through my perception about the teacher-student interaction, with the places and situations lived, and also, from the students' perception, by reading the self-evaluations made with them. In response to the central question of this work, this field class promoted the identification of students with the topics addressed, generating the reflection that the articulation of theory with practices and field experiences can make the teaching-learning process more effective and meaningful.

Keywords: Fieldwork. Urban Space. Porto Alegre. Identification.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
1.1 Justificativa.....	9
1.2 Objetivo Geral.....	10
1.3 Objetivos Específicos.....	10
1.4 Problematização.....	10
1.5 Metodologia	12
1.6 Apresentação dos Capítulos	13
2. GEOGRAFIA ESCOLAR, ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA E O TRABALHO DE CAMPO.....	14
2.1 Por uma Geografia Escolar Nova.....	14
2.2 A Concepção da Geografia Escolar para o Ensino de Geografia Urbana.....	21
2.3 O Trabalho de Campo no Âmbito Escolar.....	24
3. O TRABALHO DE CAMPO E A PRÁTICA DE ENSINO NO COLÉGIO ESTADUAL PAULA SOARES	
3.1 O Contexto Escolar e o Perfil dos Alunos.....	35
3.2 O Planejamento e a Realização do Trabalho de Campo.....	42
3.3 Avaliação da Experiência do Trabalho de Campo.....	67
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda, especificamente, a prática do trabalho de campo como metodologia de ensino do espaço urbano e da cidade de Porto Alegre. A ideia de pesquisar este tema adveio, sobretudo, do acúmulo de experiências acadêmicas e profissionais, como aluno de graduação, pesquisador e professor de Geografia, e da reflexão de que o trabalho de campo é fundamental na pesquisa e no ensino desta ciência, principalmente no campo de estudos do espaço urbano e da cidade. Dessa forma, antes de dissertar sobre o tema propriamente dito, é necessário argumentar que o desenvolvimento da identidade docente tem relação direta com o acúmulo de experiências do indivíduo nos ambientes universitário e escolar.

Quando penso na produção da minha identidade docente, na escolha dos meus referenciais teóricos, das metodologias de ensino e na relação com os alunos, compreendo que esse processo tem relação direta com o tipo de profissionalismo definido como “trabalho prático”, o qual “entende que a docência se constitui como uma atividade cujos saberes são coincidentes com os saberes práticos, experienciais, que são formados por valores e propósitos de professores, os quais constroem suas próprias práticas de educação” (GARCIA, HYPOLITO & VIEIRA, 2005). Deste modo, me identifico como um professor prático-reflexivo que procura adaptar-se ao contexto de vida dos alunos em sala de aula.

Feita essa consideração, apresento um breve resumo sobre as experiências acadêmicas e profissionais para explicar a minha prática-reflexão sobre o tema do trabalho de campo como metodologia de ensino do espaço urbano e da cidade de Porto Alegre. Quanto à trajetória acadêmica, nos âmbitos do curso de Bacharelado em Geografia da UFRGS (2004 a 2009) e do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional da UFRGS (2010 a 2013), quase todas as pesquisas tiveram como temática central a questão do incentivar o desenvolvimento urbano de Porto Alegre e, algumas delas, envolviam práticas de trabalho de campo.

Em relação à trajetória como docente, minha primeira experiência profissional foi como professor substituto de Geografia Humana e de Cartografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus Chapecó, SC), entre os anos de 2015 a 2017, onde tive a oportunidade de planejar e realizar, no âmbito das disciplinas de Planejamento Territorial e Geografia do Brasil, dois trabalhos de campo no município de Porto Alegre. No ano de 2018, como aluno do curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS

(2013 a 2019), realizei os estágios docentes no Ensino Básico, onde pude refletir sobre a temática do espaço urbano e da cidade no ambiente escolar.

Essa reflexão foi potencializada pela leitura de Dorfman (2015), referente a um livro intitulado “Territórios e Lugares da Região Metropolitana de Porto Alegre”, o qual argumenta a respeito do fato de que os materiais didáticos disponíveis aos estudantes e professores são, geralmente, concebidos por autores e para alunos moradores das metrópoles nacionais. Segundo a autora, “as obras são organizadas em torno de questões, dados e exemplos do centro do país, dificultando aos alunos que vivam na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA) o exame dos ‘fatos’ apresentados”. (DORFMAN, 2015, p. 6). Ou seja, segundo a autora, os lugares da vida cotidiana dos estudantes não são problematizados nesses materiais didáticos. Para contribuir nessa questão, o referido livro reúne propostas de textos e exercícios sobre os territórios e lugares da Região Metropolitana de Porto Alegre, da autoria de estagiários-docentes e de pesquisadores de Geografia, com o propósito de subsidiar a discussão a respeito do ensino do espaço urbano, de forma a promover a identificação, a cidadania e a participação dos estudantes no cotidiano de suas comunidades (DORFMAN, 2015). Neste livro encontra-se um texto de minha autoria, no qual trato sobre o processo de uso e ocupação do solo urbano do município de Porto Alegre e proponho um percurso para conhecer os processos e lugares destacados.

Então, ao refletir sobre esse tema no contexto do estágio docente, inicialmente, tive a ideia de desenvolver, no âmbito do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia, uma proposta de material didático com base na minha experiência como pesquisador do campo de estudos da Geografia urbana e da cidade, com ênfase na questão da cidadania e da democratização do acesso aos bens e serviços coletivos. Entretanto, no segundo semestre de 2018, durante o estágio docente no Terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Paula Soares, resolvi realizar um trabalho de campo com os estudantes no Centro Histórico de Porto Alegre e na exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, na Faculdade de Educação da UFRGS. A experiência com essa metodologia de ensino foi bastante interessante e percebi seu potencial para relacionar as vivências dos alunos com os conceitos geográficos, facilitando o aprendizado e as reflexões sobre os lugares que eles percorrem cotidianamente.

Desse modo, comecei a me interessar pelo potencial do trabalho de campo como metodologia de ensino sobre o espaço urbano e a cidade, especificamente, de Porto

Alegre. A partir daquele momento, em relação ao meu Trabalho de Conclusão de Curso, decidi abandonar a ideia de escrever um material didático de apoio ao ensino sobre esse tema e passei a me dedicar à reflexão sobre as experiências urbanas em sala de aula, a partir das práticas de trabalho de campo que desenvolvi juntamente com os estudantes.

Portanto, todas essas experiências relatadas constituem a minha identidade docente e me despertam o interesse de refletir e construir as minhas práticas de ensino ao longo da minha vida profissional. Compreendo que o conhecimento sobre a cidade e de seus espaços cotidianos seja construído juntamente com os alunos, relacionando teoria e prática, de modo que eles desenvolvam a reflexão a respeito da realidade e aprendam a se organizar e atuar melhor no espaço. A partir dessa compreensão, refletirei sobre as práticas de campo realizadas, em Porto Alegre, nos âmbito do estágio docente em Geografia, do curso de Ensino Médio do Colégio Estadual Paula Soares.

E, para concluir essa introdução ao tema, um aviso: não tenho a intenção de que minha experiência de trabalho de campo, e como a pensei e refleti, se constituam como modelo único de compreensão desta temática tão interessante e complexa. Trata-se de uma entre outras tantas contribuições para pensar o ensino de Geografia, especificamente, do espaço urbano e da cidade.

1.1 Justificativa

Primeiramente, a reflexão sobre a experiência de desenvolvimento do trabalho de campo para o estudo do espaço urbano e da cidade de Porto Alegre é justificada devido à sua relevância para a formação cidadã dos estudantes do Ensino Básico. Aqui se destaca o trabalho de campo como uma metodologia de ensino que articula teoria e prática de maneira mais plena e eficaz para os alunos refletirem sobre suas vivências e práticas sociais no espaço, formando, dessa forma, sua consciência crítica sobre a realidade.

O desenvolvimento desse tema também é muito relevante para a minha própria formação profissional, pois, o professor de Geografia precisa refletir sobre suas práticas de ensino para poder aprimorá-las, conforme as circunstâncias. Então, nos âmbitos da universidade e da escola, torna-se necessário desenvolver a práxis do geógrafo e aprimorar a prática do trabalho de campo durante toda a vida desse profissional.

Trata-se de uma questão ética para o professor de Geografia, que deve se comprometer em pensar a cidade e a vida urbana, fazer abstrações teóricas, por meio de

todos os conceitos geográficos pertinentes, e, ao mesmo tempo, pensar uma maneira de ensinar os estudantes do Ensino Básico a lerem e compreenderem a cidade e refletirem sobre seus problemas e possíveis soluções, e também, como eles podem pensar a cidadania atualmente e exercê-la. Isso é bastante significativo para mim, pois, minha formação (bacharelado em Geografia e mestrado em Planejamento Urbano e Regional) é mais voltada para pensar a cidade e seu planejamento, e agora, tenho o desafio de pensar no ensino desse tema na escola.

1.2 Objetivo Geral

Refletir sobre como o desenvolvimento do trabalho de campo, enquanto prática de ensino do espaço urbano de Porto Alegre, promove a identificação dos alunos com os temas abordados, no âmbito do estágio docente realizado no Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Paula Soares.

1.3 Objetivos Específicos

- Analisar o contexto escolar do Colégio Estadual Paula Soares e identificar o perfil dos alunos.
- Analisar os procedimentos didático-pedagógicos adotados no trabalho de campo, no âmbito do Terceiro Ano do Colégio Estadual Paula Soares;
- Avaliar a referida experiência de trabalho de campo, considerando o objetivo dessa metodologia de ensino de articular teoria e prática e propiciar vivências e reflexões mais aprofundadas sobre a realidade.

1.4 Problematização

Conforme relatado na introdução deste trabalho, me identifico como um professor prático-reflexivo, ou seja, que concebe a docência como uma atividade na qual os saberes são coincidentes com os saberes práticos, experienciais, os quais são formados por valores e propósitos do próprio docente. No meu caso, minha concepção de ensino de Geografia me orienta para adaptar as aulas ao contexto de vida dos alunos, de forma a facilitar a compreensão dos conceitos e temas abordados em sala de aula.

Entendo que devemos superar a Geografia escolar fundamentada em métodos mnemônicos e descritivos, em favor de práticas de ensino que propiciem a reflexão e a análise do espaço geográfico.

Durante a minha experiência como estagiário de Licenciatura em Geografia, procurei desenvolver minha identidade docente através da reflexão sobre a leitura de alguns autores, sobretudo, Kaercher (1999), Cavalcanti (2010) e Dorfman (2015), e também, das atividades de ensino que realizei. Em relação à reflexão teórica, os referidos autores defendem um ensino de Geografia que promova a consciência crítica sobre a realidade, bem como, a identificação, a cidadania e a participação dos alunos no cotidiano de suas comunidades.

Quanto à minha atividade prática-reflexiva, diversas aulas foram planejadas de forma a conciliar / articular o conteúdo presente nos livros didáticos (bastante informativos e descritivos) com o cotidiano dos alunos, com suas percepções de mundo, através do diálogo com base em perguntas que os direcionavam para relacionar a teoria e a vivência deles. No caso das aulas que trataram dos temas referentes à questão dos refugiados e da urbanização brasileira, resolvi realizar um trabalho de campo, metodologia de ensino que percebi ser a mais adequada para realizar a minha concepção de ensino de Geografia.

No campo, a complexidade da realidade é apreendida através dos diversos conceitos geográficos, os quais se materializam na realidade, concedem sentido a ela e dela obtém sentido (VENTURI, 2011). A realização de um trabalho de campo envolve a abordagem de um conceito geográfico (lugar, paisagem, território, região ou ambiente), pois, este constitui a lente a partir da qual o estudante conseguirá ler a paisagem através dos signos que a revelam e relacionar a teoria com a prática e as vivências de campo (SUERTEGARAY, 2005, 2002). Portanto, trata-se de uma metodologia que, se bem aplicada, pode conduzir a um aprendizado pleno do conteúdo geográfico.

Esta abordagem de ensino também é defendida por Cavalcanti (2010), para quem os conceitos e definições do campo de estudos da Geografia urbana, somente são significativos para os estudantes quando são usados exemplos de situações práticas da vida cotidiana no município onde eles vivem. Dessa forma, os alunos constroem o conhecimento geográfico, e não apenas memorizam conceitos, segundo argumenta a referida autora.

A partir da reflexão destas leituras, optei por realizar o trabalho de campo com os alunos do colégio Estadual Paula Soares na Rua Duque de Caxias, envolvendo o

próprio espaço escolar e seu entorno, e também, no Campus Central da UFRGS, na Exposição Fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, a qual mostra diversas situações cotidianas vividas por pessoas em situação de refúgio em diversos lugares no mundo. Deste modo, busquei articular os conceitos abordados com o cotidiano e vivência dos alunos (o bairro da escola e o contato com as fotografias) para propiciar a identificação deles com os temas tratados em sala de aula.

A partir desta experiência, esta pesquisa delimitou-se em refletir sobre a seguinte questão: como o desenvolvimento do trabalho de campo, enquanto prática de ensino do espaço urbano de Porto Alegre, no âmbito do estágio docente realizado no Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Paula Soares, possibilitou a identificação dos alunos com os temas abordados?

1.5 Metodologia

Primeiramente, foi analisado o contexto do Colégio Estadual Paula Soares, considerando sua espacialidade e temporalidade, proposta pedagógica da instituição e aspectos referentes à avaliação institucional e aos princípios de convivência, e também, o perfil dos alunos. Essas análises foram realizadas a partir de pesquisa documental e bibliográfica. Em seguida, procedeu-se a análise dos procedimentos didático-pedagógicos, a partir da pesquisa documental dos Planos de Aula “Pré-campo”, do trabalho de campo e “pós-campo”, da apresentação dos dados apresentados em aula (mapas e figuras), conceitos geográficos e referências bibliográficas utilizados nesta prática de ensino. Por fim, foi avaliada a experiência do trabalho de campo, em suas diversas etapas de desenvolvimento (ou seja, inclui as aulas “pré-campo” e “pós-campo”) a partir da análise da minha percepção sobre a interação professor-aluno, com os lugares e as situações vivenciadas, e também, da análise da percepção dos alunos, através da leitura das autoavaliações realizadas com eles.

Para cumprir o objetivo do trabalho, todos os dados analisados e avaliados visaram propiciar reflexões sobre o desenvolvimento deste trabalho de campo, como prática de ensino do espaço urbano de Porto Alegre para promover a identificação dos estudantes com os temas abordados.

1.6 Apresentação dos Capítulos

Para fins de organização monografia, este trabalho foi dividido em três capítulos e considerações finais. No capítulo 2, intitulado “Geografia Escolar, Ensino de Geografia Urbana e o Trabalho de Campo”, aborda-se os seguintes aspectos temáticos: Geografia Escolar, sobretudo do Ensino Médio; Ensino de Geografia Urbana e suas concepções atuais; e o trabalho de campo, como prática de ensino que propicia uma abordagem mais significativa dos conteúdos. O capítulo 3, “O Trabalho de Campo e a Prática de Ensino no Colégio Estadual Paula Soares”, subdivide-se em três subcapítulos: no subcapítulo 3.1, intitulado “O Contexto Escolar e o Perfil dos Alunos”, analisa-se a instituição escolar em seus diversos aspectos (histórico, geográfico, pedagógico e social); no subcapítulo 3.2, sob o título de “o Planejamento e a Realização do Trabalho de Campo”, analisa-se todos os procedimentos didático-pedagógicos adotados; no subcapítulo 3.3, intitulado “Avaliação da Experiência do Trabalho de Campo”, é avaliado se os objetivos desta metodologia de ensino foram alcançados.

Por fim, no capítulo 4 são feitas as Considerações Finais para refletir sobre como o desenvolvimento do trabalho de campo, como prática de ensino do espaço urbano do município de Porto Alegre, no âmbito do estágio docente realizado no Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Paula Soares, possibilita a identificação dos alunos com os temas abordados.

2. A GEOGRAFIA ESCOLAR, O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA E O TRABALHO DE CAMPO

Para propiciar uma visão global sobre o tema desta pesquisa, decidimos abordá-lo a partir de três aspectos, os quais, para fins de organização do texto, foram apresentados em três subcapítulos. No primeiro, intitulado “Por uma Geografia Escolar Nova”, discutimos o ensino de Geografia no Ensino Médio e o papel do professor e dos estudantes para tornar o aprendizado dessa disciplina mais interessante e formadora de consciência crítica; no segundo subcapítulo tratamos da concepção da Geografia Escolar para o ensino de Geografia Urbana, e, no terceiro, mais especificamente, tratamos do trabalho de campo como metodologia de ensino que relaciona a teoria com as vivências e práticas espaciais, de forma a possibilitar a construção do conhecimento sobre a realidade.

2.1 Por uma Geografia Escolar Nova

Atualmente, diversos autores tem afirmado que é necessário mudar as metodologias de ensino de Geografia, de forma a tornar essa disciplina mais interessante e significativa para os estudantes. Trata-se de um movimento recente que teve como uma de suas principais expressões a publicação, em 1988, do livro “A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, de autoria do geógrafo francês Yves Lacoste. Neste livro, que se tornou um clássico, o autor faz duras críticas ao caráter alienante e maçante da Geografia escolar, cuja metodologia se baseia apenas na memorização de aspectos geográficos das diversas regiões e países do mundo:

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em Geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...” De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias. (LACOSTE, p. 21, 1988).

O autor argumenta que essa metodologia de ensino se constitui como uma ideologia que oculta a dimensão política do espaço, na medida em que fragmenta o conhecimento. Desta forma, o argumento central é que a Geografia escolar serve para formar indivíduos alienados:

[...] Socialmente, apesar do seu caráter elementar caricatural ou insignificante, as lições aprendidas no livro de geografia, os resumos ditados pelo mestre, tais reproduções caricaturais e mutilantes têm uma influência consideravelmente maior, porque tudo isso contribui para influenciar permanentemente, desde sua juventude, milhões de indivíduos. Essa forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na medida em que ela enuncia uma nomenclatura e que inculca elementos de conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo – o clima – a vegetação – a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória (...) (LACOSTE, p. 32, 1988)

Deste modo, os estudantes não conseguem compreender como ocorre a relação entre sociedade e natureza, objeto de estudo da Geografia. O autor também afirma que, “de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a Geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino” (LACOSTE, 1988, p. 33).

Todas essas críticas do geógrafo Yves Lacoste, apesar de relativamente antigas (década de 1980), continuam bastante atuais, considerando, por exemplo, a Geografia escolar do Brasil. Diversos autores defendem uma renovação da Geografia escolar no sentido de ser mais significativa e interessante para os estudantes, destacando-se: Schaffer e Kaercher (1998), Kaercher e Tonini (2017), Martins (2011) e Callai (2012).

A fragmentação do conhecimento geográfico e o caráter descritivo do ensino da disciplina constituem as críticas mais contundentes na abordagem de Schäffer e Kaercher (1998). Segundo os autores, é preciso repensar radicalmente os referenciais teóricos e a metodologia de ensino:

[...] Torna-se necessária uma metodologia que se afaste da pobreza teórica tão presente nas aulas de Geografia, nas quais se confunde síntese com sincretismo e permanecem o esquema N-P-E (Natureza – População – Economia) e a centralidade dos procedimentos taxionômicos, classificatórios e catalográficos. É possível e desejável repensar o ensino de Geografia, muito especialmente no Ensino Médio, a partir de leituras, escritas e argumentações que abandonem a prática viciada dos procedimentos de caráter descritivo e pouco analítico da paisagem, uma Geografia que, presa ao visível, pouco dialoga com nossa ontologia (SCHAFFER e KAERCHER, 1998, p 154).

Substituir a descrição pela análise da paisagem torna-se uma das grandes propostas de mudanças metodológicas no ensino de Geografia escolar. A ideia central é

analisar o espaço, compreendendo-o como indissociável da sociedade. Conforme argumenta MOREIRA (2007, p. 41):

Cada tempo se distingue de outro pela forma do seu espaço. Na verdade, cada tempo é a sua forma de espaço. As formas espaciais do tempo são conhecidas. As tensões genético-estruturais dessas formas, escondidas nos arranjos paisagísticos, todavia não (...). O espaço surge na história através da organização territorial dada pelo homem à relação com o seu meio.

Trata-se, portanto, de uma concepção teórica que possibilita aos professores abandonarem as práticas de ensino mnemônicas e descritivas, compreendendo o espaço de forma dinâmica e relacional. Neste movimento reflexivo, deve-se partir do objetivo de compreender a nós e ao outro através da análise do espaço geográfico, conforme argumentam os autores:

Nossa tarefa docente para qualificar as aulas de Geografia no Ensino Médio remete à realização do exercício ontológico onde não se aparta sociedade e espaço. Produzir no aluno um mal-estar tal que, se não analisarmos a sociedade, o mundo, as relações entre seres humanos e natureza via espaço geográfico, nele haja a percepção de uma lacuna, de uma falta. Saberemos quem somos se discutirmos nosso pertencimento no mundo e com o mundo. Tentaremos saber o que somos olhando nossos alunos. A Geografia, nesta proposta, se coloca como um exercício da reflexão ontológica. De mim e do outro. Se não pudermos, com a Geografia, melhor entender a nós e ao outro, através dos espaços construídos e imaginados, qual o sentido de professá-la? (SCHÄFFER e KAERCHER, 1998, p. 155).

Essa reflexão sobre o nosso pertencimento no mundo e com o mundo remete à nossa própria identidade docente, a qual, por sua vez, determina a escolha das metodologias de ensino, referenciais teóricos e o próprio modo de se relacionar com os alunos. Kaercher e Tonini (2017) ao analisarem a construção da identidade docente dos estagiários de Geografia, através das escritas reflexivas presentes nos relatórios finais da disciplina de Estágio Supervisionado de Geografia, dissertam exatamente sobre o tema da formação da identidade docente. Os autores defendem a importância de a aula ser expositiva e dialogada, em que o aluno é estimulado a se expressar de forma oral e escrita no ambiente da sala de aula. Desta forma, a geografia se constitui como prática existencial, em que o professor tem um intenso diálogo com os alunos, conforme exposto no seguinte trecho:

Mas, e também, não cremos demasiadamente que aquilo que falamos abarque a complexidade do mundo. Daí a necessidade ao bom docente fazer perguntas abertas – aquelas que não temos as respostas de antemão – para que o aluno seja, de fato, convidado (cobrado?) a emitir sua opinião. Esse processo dialógico, juntamente com a escrita, é central em uma docência que estimule a reflexão e a ampliação da visão de mundo dos alunos. (KAERCHER e TONINI, 2017, p. 255)

Nessa ampliação da visão de mundo, segundo os autores, a Geografia trata de outros países, continentes, paisagens, regiões, etc. E também, dentro de cada cidade, estado e região, entender as diferenças de classe, gênero, raça/etnia, geração, religião, posições políticas, etc. Nesse sentido, é proposta a seguinte reflexão: “Como entender este outro, este ‘diferente’, o não eu, se eu não fizer uma reflexão em que eu me distancie de minhas posições, de minhas ‘verdades’”? (KAERCHER e TONINI, 2017, p. 262). Verifica-se, portanto, uma dualidade crer-descrer na atividade docente, a qual se constitui como “um princípio epistemológico que não quer paralisar a discussão, mas convidarmos a busca dos consensos. Onde eles são possíveis. E nem sempre o consenso precisa ser a meta”. (idem, 2017, p. 262). Os autores defendem que o mais importante na condução das aulas é ensinar os alunos a se expressarem, refletidamente, nas linguagens oral e escrita.

Considerando a docência como um processo dialógico, os referidos autores também defendem que é plausível adentrar na temática da felicidade-sofrimento humano. As abordagens dos conteúdos geográficos devem servir como pretexto para entender a relação espaço-sociedade, “sem a pretensão de dizer ‘qual a melhor sociedade’, ‘o melhor modelo’, fugir do Gre-Nal, pois ainda que todos nós tenhamos nossos nortes há que se deixar o espaço livre para fazer novas perguntas”. (idem, 2017, p. 268).

Essa posição também encontra apoio em Martins (2011, p. 154), para quem, a relação entre Geografia e educação na sociedade urbana contemporânea não deve ser compreendida a partir somente do âmbito da escolarização. Com base em Paulo Freire, a autora afirma “que o ato de educar é um ato de inacabamento, e, mais do que isso, deve constituir-se em um processo de construção da autonomia. Por quê? Porque ensinar exige a compreensão da educação como uma forma de intervenção no mundo”. (MARTINS, 2011, p. 154).

Essa ideia torna-se central para quem deseja pensar sobre a sua identidade docente e na formação cidadã para quem vive na cidade, temática central neste trabalho

de conclusão de curso. Martins (2011) argumenta que a cidade, como construção humana, como lugar que contém a experiência urbana, como espaço vivido se realiza como educativa. Nesta linha de argumentação, a autora afirma a necessidade de o aluno compreender o mundo a partir do cotidiano:

Neste sentido, compreender a educação nessa espacialidade passa, necessariamente, por entender a dimensão da vida, das relações que os homens estabelecem com os outros homens, por meio da cultura, produzindo e organizando seu espaço, e, sendo o espaço objeto de estudo da geografia, a relação desta com a educação constitui-se como compreensão de mundo. Ou seja, a educação não pode ser pensada aquém, e muito menos para além da vida cotidiana. (MARTINS, 2011, p. 155)

Desta forma, torna-se importante ter atenção ao contexto geográfico para que o ensino de Geografia seja realizado de forma significativa. Nesta linha de pensamento, Martins (2011) afirma que a escola se constitui como um lugar que possibilita o encontro dos diversos conhecimentos e os aproxima. Essa é exatamente a ideia do trabalho de campo que realizei junto aos alunos do Colégio estadual Paula Soares, no Centro de Porto Alegre e na exposição fotográfica Faces do Refúgio, no Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Abordar o contexto espacial da escola constitui uma estratégia eficaz para relacionar a teoria e a prática, pois, trata-se de um dos lugares que os jovens estudantes passam mais tempo. Ao compreender de que maneira os processos socioespaciais ocorrem na escala local e sua articulação com a escala global, os estudantes aprendem, de fato, Geografia.

Esta abordagem metodológica também encontra apoio em Callai (2012), autora que se fundamenta em Paulo Freire para afirmar a necessidade de os alunos construir o seu próprio conhecimento. E é fundamental que essa construção ocorra através da articulação entre a teoria e a prática cotidiana, conforme argumenta a autora:

Ao afirmar que a escola não é o lugar da informação, mas da construção do conhecimento, penso que o professor deve “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, p. 52). E, além disso, “o meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria” (Freire, p. 53). A capacidade de fazer a articulação teórica com a prática cotidiana é fundamental para que se possa pensar o ensino em geral e, no caso específico, aqui considerado o ensino das transformações espaciais no Rio Grande do Sul. (CALLAI, 2012, p. 351).

Entretanto, a informação não deixa de ser importante na abordagem dos temas geográficos na escola. O que se defende é que a utilização das informações seja apenas uma parte da metodologia para construir o conhecimento, e não um fim em si. Deste ponto de vista, “o ensino deve se basear também na capacidade de o professor produzir o seu pensamento, que tenha autonomia para manejar as informações num contexto em que elas se tornem significativas para ensinar o aluno a aprender a pensar”. (CALLAI, 2012, p. 351). Neste sentido, revela-se a identidade docente, a partir das escolhas do professor sobre as metodologias, os referenciais teóricos e as reflexões sobre a sua prática.

E as informações utilizadas devem servir para promover os raciocínios espaciais para a compreensão de que o espaço constitui o resultado e o condicionante das dinâmicas sociais. O espaço construído / organizado constitui uma herança que contém a história, a cultura e a vida das pessoas que nele vivem, conforme argumenta a autora:

Os raciocínios espaciais permitem reconhecer que o espaço é construído/organizado ao longo do processo de construção da própria sociedade. As relações que acontecem entre os homens e as formas que adotam na sua relação com a natureza vão sendo materializadas no espaço, seja através de edificações que podem ser observadas concretamente, seja pelo lugar que ocupam e como se dispõem no conjunto do espaço. Essa materialização das relações entre os homens, no espaço, representa os resultados do trabalho do homem. E ao mesmo tempo que assim o são, estão carregadas de história, da cultura, da vida das pessoas. E como tal passam a ser também o palco pra futuras ações, mas não sendo neutros. Pelo contrário, possibilitando ou impedindo, condicionando as novas ações, pois a análise geográfica incorpora ao espaço uma “visão de materialidade que não constitui apenas um teatro da ação, mas é condição para a ação” (CALLAI, 2012, p. 352)

A partir desta concepção teórica, pode-se pensar em uma maneira de ensinar os fenômenos geográficos a partir da paisagem que se deseja estudar. A visualização *in loco* das heranças espaciais permite relacionar a teoria com a prática cotidiana, tornando o ensino de Geografia mais significativo para os estudantes do ensino médio. Deste modo, supera-se a simples descrição do espaço e adota-se a análise geográfica como metodologia de ensino, o que significa, segundo Callai (2012, p. 352), “buscar a explicação para o que está posto no espaço, para as formas que foram estruturadas e a

organização espacial que foi gerada, com um olhar espacial”. Conforme argumenta Callai (2012, p. 352), esta visão do espaço

[...] supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões que, por não serem visíveis, têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando.

E essa abordagem de ensino torna-se ainda mais rica e densa de aspectos geográficos num espaço como o Centro Histórico de Porto Alegre, que é a área mais antiga da cidade. As marcas inscritas nesse espaço podem ser lidas e interpretadas para compreender sua realidade social, inclusive dos estudantes do Colégio Paula Soares. Essas marcas são resultado e condicionante das relações sociais, sobretudo no que se refere à formação de uma identidade local / regional do Centro Histórico, da cidade de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul. A referida autora destaca a formação da identidade regional como um dos aspectos das transformações deste espaço geográfico:

E o espaço construído do Rio Grande do Sul como pode ser entendido então? Um espaço que tem características que lhe conferem identidade. Uma identidade construída tanto do ponto de vista da natureza, quanto da sua posição geográfica, mas também pela história de sua população e pela inserção de sua economia, de sua cultura no contexto brasileiro e mundial. [...] Esta identidade apresenta determinadas marcas construídas historicamente e alicerçadas na busca constante da sobrevivência de sua população gerando continuamente transformações que têm reflexo no espaço construído. (CALLAI, 2012, p. 353)

Desta forma, as transformações espaciais não são apenas materiais, elas também são sociais, pois, o espaço contém história, economia, política, cultura e vida. Essas abordagens do espaço geográfico e do ensino permitem tratar do contexto de vida dos alunos, possibilitando que eles construam o conhecimento de maneira mais efetiva e significativa.

Essa mudança para a nova concepção de Geografia escolar somente pode ser plenamente realizada a partir da figura do professor, o qual é muito importante na superação desses problemas referentes ao predomínio de metodologias de ensino descritivas, extenuantes, alienantes e distantes da realidade dos alunos, em direção a práticas de ensino que permitam confrontar a realidade e a teoria para promover a

construção do conhecimento a partir da reflexão sobre as vivências em campo. Deste modo, segundo Souza e Chiapetti (2012, p. 7), o ensino de Geografia deixaria de apresentar uma abordagem descritiva e baseada em constatações, para se transformar numa “ciência problematizadora, instigadora de discussões, na busca de soluções para os problemas da sociedade”.

E para realizar essa ideia, “o ensino de Geografia deve desenvolver noções de espacialidade materializadas e sensitivas, baseando-se na formação da consciência territorial, partindo de diferentes escalas, discutindo e analisando suas contradições, aproximando teoria e prática” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 18 apud SOUZA e CHIAPETTI, 2012, p. 7). Os autores corroboram com a ideia de Cavalcanti (1998), para quem as atividades práticas de ensino propiciam um envolvimento ativo do professor, que faz a mediação do grupo escolar com o objeto de estudo, e dos estudantes, por meio das atividades física e mental deles na relação com aquele objeto para a construção do conhecimento geográfico.

E a principal metodologia de ensino prático na disciplina de Geografia, sem dúvida, é o Trabalho de Campo. O contato direto com a realidade, as vivências e a articulação das experiências do grupo com a teoria se constitui como um trabalho intenso de desenvolvimento cognitivo sobre as dinâmicas do espaço geográfico. Considerando-se que neste trabalho abordaremos a aplicação da metodologia de ensino do trabalho de campo no espaço urbano, no contexto geográfico do Colégio Estadual Paula Soares, a seguir, dissertaremos sobre a concepção da Geografia Escolar para o ensino de Geografia Urbana.

2.2 A Concepção da Geografia Escolar para o Ensino de Geografia Urbana

No âmbito da escola de ensino básico localizada em área urbana, a abordagem da metodologia do trabalho de campo neste espaço, envolve, fundamentalmente, a discussão a respeito da concepção da Geografia Escolar para o ensino de Geografia Urbana. Destacam-se alguns autores que discutem esse assunto: Castrogiovanni (2000), Cavalcanti (2010, 2016) e Dorfman (2015).

Nesta discussão, Castrogiovanni (2000) utiliza-se do conceito de organização espacial para argumentar sobre a sua concepção de ensino de geografia urbana. Em seu argumento, “as sociedades, ao longo do processo histórico, organizaram e reorganizaram o espaço, concomitantemente à transformação da natureza”

(CASTROGIOVANNI, 2000, p. 55). Deste modo, ainda segundo o autor, a organização espacial se define como a expressão material do homem, resultado do trabalho social, de modo que ela reflete as características do grupo que a constitui.

Esta linha de abordagem, no âmbito da Geografia Escolar, permite a compreensão do espaço para além das aparências, descobrindo as suas dimensões social, cultural e política, superando as metodologias de ensino descritivas e alienantes. Para cumprir esse objetivo, os alunos devem compreender, primeiramente, a organização do espaço a partir dos espaços que eles conhecem, conforme argumenta Castrogiovanni (2000, p. 55):

A leitura da organização do espaço deve ser iniciada pelos espaços conhecidos dos alunos. O conteúdo dessa leitura é a própria sociedade em que eles atuam e revela como a sociedade divide o seu espaço e como os grupos sociais se apropriam dele. Existem subespaços dinâmicos e outros mais conservadores. Essa organização do espaço deve ser pensada individualmente e coletivamente.

Portanto, este conceito permite realizar práticas de ensino que articulem diversas escalas geográficas, incluindo, sobretudo, o espaço cotidiano e conhecido dos alunos, de forma que eles compreendam o espaço como uma construção social. Conforme anteriormente argumentado, essa concepção de ensino torna a Geografia Escolar muito mais significativa e voltada para a consciência a respeito da realidade.

Desta forma, a reflexão sobre a organização espacial de uma área urbana, implica que o espaço seja compreendido a partir do conhecimento geográfico e histórico, conforme argumenta Castrogiovanni (2000, p. 56):

O entendimento do espaço dá-se pela construção do conhecimento geográfico e histórico a partir do movimento (ação) espaço-tempo. O emprego das categorias espaciais e das temporais de ordenação, o hoje (presente), o ontem (passado) e o amanhã (futuro) são fundamentais na compreensão do processo histórico. A análise do processo de formação histórica do espaço geográfico é que possibilita interpretações na busca de seu entendimento. Embora se deva também conhecer a forma, a função e as estruturas que envolvem o espaço, para que possamos entendê-lo nas suas grandiosidades interativas, faz-se necessária a análise contínua do seu processo de formação, ou seja, os seus movimentos históricos.

Ou seja, através desta concepção de espaço como o resultado do movimento espaço-tempo, torna-se possível realizar uma análise mais complexa da realidade e sua

plena compreensão. Esse pensamento possibilita, por assim dizer, ampliar a consciência dos alunos sobre o movimento do espaço e do tempo, o que pode despertá-los para uma ação cidadã.

Cavalcanti (2010), em sua trajetória de investigação, tem estabelecido relações entre temáticas na área do ensino de Geografia e da Geografia Urbana, com estudo sobre a cidade de Goiânia, enfatizando a questão do direito à cidade, a qual se revelou uma problemática importante para avançar nas práticas de ensino da disciplina, com o objetivo de contribuir para a formação cidadã. A obra de Cavalcanti (2010) parte da compreensão de que a cidade, tema clássico de investigação na ciência geográfica, se constituiu como um conteúdo relevante no ensino de Geografia da atualidade.

Cavalcanti (2010) observa que o tratamento desse tema é complexo, cuja análise do ponto de vista geográfico abrange um sistema de conceitos e exige o desenvolvimento de habilidades psicomotoras de orientação e localização espaciais. No âmbito escolar, evidencia-se, muitas vezes, a desarticulação entre o uso dos conceitos da Geografia Urbana com o cotidiano dos alunos do ensino básico, o que prejudica o processo ensino-aprendizagem da disciplina, conforme argumenta a autora:

Sendo assim, para que o ensino torne esse conceito uma ferramenta para a análise geográfica do mundo pelo aluno, é insuficiente apresentar-lhe um conjunto de conceitos com sua definição pronta, como, por exemplo: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é metrópole, o que é rede urbana, e tantas outras definições. Observa-se que, muitas vezes, com essa orientação, o aluno “aprende” (ou reproduz verbalmente) todas essas definições que compõem o conteúdo sobre cidade, acompanhadas de inúmeras informações sobre diferentes cidades do Brasil e do mundo, mas não consegue utilizá-las para analisar fatos e fenômenos com os quais lida no seu dia a dia, não “aprendendo”, assim, sobre a própria cidade em que vive, dado que, na maioria das vezes, nada disso compõe o conteúdo curricular da escola. (CAVALCANTI, 2010, p. 10)

De maneira diferente, o ensino que tem como objetivo formar os conceitos aborda o tema da cidade tentando “contemplar a experiência imediata e cotidiana do aluno com sua cidade e, concomitantemente, trabalhar com o conceito científico”. (CAVALCANTI, 2010, p. 10). Para cumprir este propósito, as definições e as informações são secundarizadas no processo, priorizando-se a comunicação e a atribuição / negociação de significados a respeito de determinadas palavras ou conjunto de palavras.

A cidade, como conteúdo escolar, não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico; seu estudo implica desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade global contemporânea e de seu cotidiano em particular, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja nos espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, que podem envolver uma rede de cidades. A geografia é uma ciência que estuda o espaço na sua manifestação global e nas suas manifestações singulares. Sendo assim, os conteúdos geográficos precisam ser “apresentados” para ser trabalhados pelos alunos nesta dupla inserção: a global e a local. (CAVALCANTI, 2010, p. 10-11)

Na mesma linha de abordagem, Dorfman (2015) apresenta uma cartilha sobre os territórios e lugares da Região Metropolitana de Porto Alegre, a qual propõe apresentar informações e análises que forneçam subsídios à discussão das experiências urbanas em sala de aula, de maneira a incentivar a identificação, a cidadania e a participação dos estudantes no cotidiano de suas comunidades. Conforme o próprio título da cartilha indica, o objetivo é analisar a experiência afetiva e a distribuição do poder na Região Metropolitana de Porto Alegre. Propõe-se, dessa forma,

[...] reunir informações para analisar o espaço urbano através dos conceitos de Território, espaço demarcado nas relações de poder entre os agentes, e lugar, entendido como a dimensão cotidiana e horizontal de uma unidade geográfica com continuidade histórica. [...] nosso projeto é combinar exercícios sobre a base cartográfica da RMPA com discussões de caráter mais conceitual no campo da Geografia Urbana. (DORFMAN, 2015, p. 6)

Como resultado, busca-se valorizar o trabalho do professor como pesquisador e autor, pois, a criação de atividades didáticas constitui um processo que inicia com a inserção de questões teóricas, sua elucidação através de pesquisa bibliográfica e da discussão com os colegas, “ensejando a tradução da teoria em metodologias adequadas aos diferentes grupos de alunos” (DORFMAN, 2015, p. 6). Segundo a autora, após a aplicação da atividade, procede-se a avaliação dos resultados obtidos, com a análise do trabalho produzido pelos estudantes, revelando suas opiniões e respostas.

2.3 O Trabalho de Campo no Âmbito Escolar

Conforme já foi afirmado, o trabalho de campo é uma metodologia de ensino que articula a teoria e a prática para possibilitar uma melhor compreensão dos

fenômenos que se deseja investigar. Segundo Venturi (2011, p. 20), “o momento do trabalho de campo representa o contato direto com a realidade, seja como extensão da sala de aula (prática de campo) seja para a realização de pesquisa científica”. Esse tipo de prática de ensino possibilita compreender os diferentes espaços, conceitos e fatos observados:

Em aulas de campo, que podem ocorrer em qualquer ambiente (natural, urbano, rural e até no oceano, a depender da temática envolvida) os alunos praticam a observação orientada por conceitos aprendidos em aula (erosão, monocultura de exportação, densidade populacional etc.), além de usar algumas técnicas e manusear instrumentos. Mas, sobretudo, no campo, os alunos devem praticar a análise integrada, articulando e relacionando os fatos observados. (VENTURI, 2011, p. 20)

Desta forma, pode-se definir o trabalho de campo como uma técnica ampla que incorpora outras mais específicas (relacionadas aos diferentes objetos de estudo) e, de tão essencial para a análise geográfica, é considerada por alguns especialistas como método, assim como o é para os antropólogos (VENTURI, 2011). Na história do pensamento geográfico, o trabalho de campo sempre foi muito valioso (e ainda mantém este *status*) para a análise geográfica, independente do paradigma científico adotado pelo pesquisador (positivista, marxista ou humanista). A grande validade desta metodologia de ensino pode ser considerada um dos maiores consensos que existem entre os geógrafos.

Segundo Souza e Chiapetti (2012), geralmente são utilizadas distintas expressões para se referir ao trabalho de campo, como aula de campo, pesquisa de campo, estudos do meio, entre outras. Os autores citam que o trabalho de campo pode ser entendido como “toda e qualquer atividade investigativa e exploratória que ocorre fora do ambiente escolar [...] é um instrumento didático importante no ensino de Geografia, uma ciência que se encarrega de explicar os fenômenos resultantes da relação sociedade/espço” (PEREIRA E SOUZA, 2007, p. 2 apud SOUZA e CHIAPETTI, 2012, p. 5). Definição semelhante pode ser encontrada na seguinte citação: “toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 13 apud SOUZA E CHIAPETTI, 2012, p. 5).

O trabalho de campo também contribui para propiciar uma compreensão complexa da realidade através da superação da fragmentação do conhecimento que ocorre no meio acadêmico e escolar, conforme podemos observar, por exemplo, nos livros didáticos de Geografia. Nesta linha de abordagem da ciência, é importante conhecer a história do pensamento geográfico e atualizar, sempre que necessário, os conceitos e categorias geográficas:

O campo é onde a complexidade da realidade é revelada e conduzida à compreensão do geógrafo, munido de seus principais conceitos, como paisagem, espaço, região e lugar, por exemplo, os quais se materializam na realidade, dão sentido a ela e dela obtém sentido. É onde as fronteiras acadêmicas das disciplinas deixam de fazer sentido e são substituídas por inúmeras conexões entre os fatos observados, num processo de reconstrução conceitual. (VENTURI, 2011, p. 21)

Esta abordagem encontra entendimento na concepção de que o espaço geográfico é uno e múltiplo, em que sua análise se constitui através de diferentes filtros (conceitos), conforme afirma Suertegaray (2005). A autora argumenta sobre a operacionalidade dos conceitos a partir das múltiplas conexões que podem ser estabelecidas entre eles para possibilitar a leitura e compreensão da realidade em sua complexidade:

[...] Considero que o espaço geográfico pode ser compreendido como uno e múltiplo, aberto a múltiplas conexões que se expressam através dos diferentes conceitos adotados pelos geógrafos em suas análises. Estes, ao mesmo tempo em que separam visões, também as unem. [...] Significa dizer que podemos ler o espaço através de conceitos que considero operacionais, na medida em que permitem focar o espaço geográfico sob uma perspectiva. Esses conceitos são, entre outros, paisagem, região, território, lugar, ambiente, redes. Cada conceito expressa a possibilidade de diferentes leituras. (SUERTEGARAY, 2005, p. 49)

Deste modo, a autora destaca que o trabalho de campo tem um papel muito importante para a leitura do espaço a partir destes diferentes conceitos: “o campo é nosso espaço de vida que se apresenta como um texto carregado de signos que precisam ser desvendados” (SUERTEGARAY, 2002, p. 3). A análise geográfica também deve contemplar a visão multiescalar para apreender os fenômenos em sua complexidade:

No campo, a visão do geógrafo é simultaneamente multiescalar, capaz de observar desde o detalhe a seu lado até o conjunto da paisagem,

multiplicando-se as possibilidades de conexões verticais (entre escalas de diferentes grandezas) e horizontais (entre os fatos simultaneamente observados). Portanto, o trabalho de campo é uma experiência insubstituível. (VENTURI, 2011, p. 21)

Portanto, o professor de Geografia deve articular estes conceitos com a realidade, de modo a “alfabetizar” os seus alunos na leitura do espaço geográfico. E este processo não é apenas cognitivo, também envolve uma rica vivência e socialização dos geógrafos e dos alunos que participam da prática de campo, “tornando o aprendizado da Geografia muito mais atraente e a pesquisa geográfica cientificamente mais legítima” (VENTURI, 2011, p. 21).

No trabalho de campo, a observação torna-se a técnica primordial na análise geográfica. Na verdade, observar é uma ação natural do ser humano, pois, ele passa a vida observando. Mas, quando tratamos de uma metodologia de pesquisa / ensino de Geografia, é necessário diferenciar dois tipos de observação: aleatória e sistemática.

A primeira [observação aleatória] é descomprometida de resultados; é mais contemplativa e seu nível de detalhe, velocidade, hierarquia dos fatos dependerá apenas da atenção e do interesse subjetivo do observador. [...] A observação sistemática será dirigida ou focada em alguns alvos previamente determinados pelos objetivos da pesquisa, precisamente pelas hipóteses levantadas ou pelas variáveis analíticas selecionadas. Quando se vai a campo observar fatos que se relacionam a um objetivo de pesquisa, o observador torna-se um sujeito e o fato observado transforma-se num objeto de estudo. (VENTURI, 2011, p. 22)

Em relação à observação sistemática, o autor acrescenta que, mesmo em uma simples aula de campo ou em estudo do meio (ele não diferencia esses termos conceitualmente), é útil que o professor defina alguns temas-alvo com o propósito de que a atenção dos alunos não se disperse muito. No caso do trabalho de campo realizado com os alunos do Colégio Paula Soares, adotou-se esse tipo de observação, pois, foram relacionados os temas abordados em sala de aula com a realidade local.

Dessa forma, todo trabalho de campo exige um planejamento que envolverá a escolha dos conceitos e a questão da escala geográfica. Em relação a essa última, na observação sistemática, o geógrafo deve dar atenção à ordem escalar, em que a visão mais ampla deve ser a primeira a ser considerada para fazer a análise geográfica, conforme argumenta Venturi (2011, p. 24):

Seja qual for o caminho da observação, uma ordem escalar deve ser considerada. É sempre conveniente iniciar a observação a partir de uma visão mais geral para, gradativamente, se chegar a detalhes, os quais farão mais sentido dentro de um contexto mais amplo. Se um fato é uma abstração momentânea de um todo, ele será mais bem compreendido tendo esse todo como referência, daí a necessidade de contextualizá-lo em conjunturas mais amplas. Além disso, o “conjunto” tem maior importância para o geógrafo, dado que seus principais conceitos (paisagem, espaço, região, lugar, território) referem-se a territorialidades mapeáveis. Os detalhes podem auxiliar na caracterização dos conjuntos.

Portanto, trata-se de uma abordagem que vai além das aparências do que é observável na escala local, pois, o fenômeno geográfico somente pode ser apreendido na análise articulada das escalas. Neste processo analítico do espaço, segundo o referido autor, também fazem parte da observação fatos que não são visíveis diretamente, ou seja, que são inferíveis. Deste modo, à medida que o geógrafo entroniza alguns conceitos, “[...] mais correlações e inferências poderá fazer, ou seja, mais fatos ‘ocultos’ poderá desvendar. Quanto mais conhecer as dinâmicas dos componentes da paisagem e do espaço, mais desvendará essências dissimuladas pelas aparências” (VENTURI, 2011, p. 24).

O geógrafo Yves Lacoste, anteriormente citado, também defende a importância do trabalho de campo como prática de ensino. Lacoste (1989) afirma a necessidade de os professores de Geografia retomarem o trabalho de campo com seus alunos, pois, esta atividade, é, antes de tudo, metodológica, e propicia aos estudantes o aprendizado sobre as contradições, o processo de apropriação da natureza e a própria racionalidade do espaço geográfico. Na mesma linha de pensamento, Souza e Chiapetti (2012), defendem a importância do trabalho de campo como prática de ensino que promove a compreensão a respeito da organização do espaço geográfico:

Utilizar o trabalho de campo como uma estratégia no ensino de Geografia é uma forma significativa de integrar os conteúdos ministrados pelos professores, visto que o mesmo proporcionaria a compreensão da realidade vivida pelos alunos e a apreensão de outros espaços geográficos externos ao seu cotidiano, ampliando as fontes de conhecimentos que os levam à reflexão e à tomada de consciência sobre a organização do seu espaço geográfico. (SOUZA e CHIAPETTI, 2012, p. 9)

Nesta abordagem metodológica e teórica, o ensino deixa de ser descritivo e meramente informativo para se tornar analítico e reflexivo. Segundo os autores, “tal estratégia se justifica pela carência da prática da interdisciplinaridade nas escolas e a

falta de integração da realidade local aos conteúdos programáticos curriculares que, muitas vezes, impõem-se deixando de considerar a vivência dos alunos” (VENTURI, 2012, p. 9).

E esta estratégia de ensino, para que realmente tenha efetividade, precisa seguir alguns princípios básicos, referentes ao seu planejamento. Como ocorre em qualquer instrumento de ensino, a realização do trabalho de campo envolve o cumprimento de objetivos em algumas etapas. Desde o início da atividade, os alunos devem ser preparados para se inserirem na mesma e terem um bom aprendizado, conforme argumentam Souza e Chiapetti (2012, p. 10).

Como qualquer outro instrumento de ensino, a realização do trabalho de campo deve ser calcada, inicialmente, pelo conhecimento prévio dos conteúdos geográficos envolvidos e do espaço geográfico a ser estudado. Logo, deve-se fazer uma visita prévia à área desejada, com o objetivo de esclarecer as possíveis categorias e conceitos geográficos inerentes. Contudo, a realização de um trabalho de campo poderá ser feita tanto antes de o conteúdo ser discutido em sala, como após uma discussão inicial. [...] Assim, o planejamento de trabalho de campo deve propiciar aos alunos um envolvimento enquanto pesquisadores, sujeitos ativos e participantes da construção do conhecimento, descrevendo, analisando, refletindo e questionando o espaço geográfico em que vivem.

Ou seja, o planejamento deve propiciar que o aluno construa o seu próprio conhecimento, que seja protagonista do próprio aprendizado, criando, desta forma, uma consciência sobre a organização do espaço geográfico e de sua vivência no mesmo. Essa visão vai ao encontro da afirmação de Goulart e Antunes (2017, p. 93), para quem, “o trabalho de campo se reveste de significado pedagógico porque se constitui numa linguagem que articula as vivências, os saberes empíricos e os conceitos geográficos a partir de práticas pedagógicas”. Desta forma, a comunicação é importante desde o início do processo, onde todos (professor e alunos) têm um papel ativo na construção do conhecimento.

Estes últimos autores propõem que as práticas de ensino devem ser contextualizadas, no sentido de articularem a teoria com as vivências do lugar. Além disso, Goulart e Antunes (2017, p. 93) defendem que “as práticas pedagógicas desenvolvidas em trabalhos de campo criam condições para a produção de lugares, ou seja, ao colocar estudantes e professores num mesmo momento e num mesmo espaço vislumbra-se o que Massey chama de eventualidade”.

Os autores recorrem aos conceitos de eventualidade e de lugar da geógrafa Doreen Massey para explicar sua abordagem sobre a metodologia do trabalho de campo. Para Massey (2009, p. 191), lugares não são “como pontos ou áreas em mapas, mas como integrações de espaço e tempo, como eventualidades de espaço temporais”. Trata-se, ainda nas palavras da autora, de um entendimento de lugar,

Como aberto (“um sentido global de lugar”), como um tecer de estórias em processo, como um momento dentro das geometrias de poder, como uma constelação particular, dentro de topografias mais amplas de espaço, e como em processo, uma tarefa inacabada [...]. (MASSEY, 2009, p. 191)

Deste ponto de vista, o trabalho de campo se torna um lugar único, vivenciado pelos participantes deste espaço-tempo: os alunos e o (s) professor (es). E esse lugar é único porque os elementos são mutáveis: naquele momento, com aquelas pessoas que estão interagindo e naquele espaço, conforme explicam Goulart e Antunes (2017, p. 95):

Nesse sentido, os trabalhos de campo podem ser realizados várias vezes num mesmo local. Nunca vamos para os mesmos lugares, não só porque as pessoas são outras, mas porque os lugares também são outros e revelam novas características, novas singularidades que precisam ser apropriadas e ressignificadas para ampliar as leituras de mundo. São essas leituras que favorecem a compreensão da complexidade do espaço geográfico. É essa condição que favorece a construção, ampliação e transformação dos conceitos geográficos.

Essa abordagem é interessante porque propicia a compreensão da complexidade do mundo e dos lugares, uma postura de questionamento e consciência crítica sobre a realidade, o que constitui o principal objetivo do ensino de Geografia. Dessa forma, o professor deve preparar e estimular o aluno para a prática de observação em campo, orientando-o sobre o contexto geográfico, os objetivos do trabalho, os referenciais teóricos, e também, as atividades avaliativas sobre essa experiência. Dessa forma, ele poderá participar ativamente do trabalho de campo, no sentido de construir o seu próprio conhecimento.

Fundamentalmente, para realizar o trabalho de campo, o estudante precisa compreender muito bem o conceito geográfico abordado (lugar, paisagem, território, região ou ambiente), pois, este constitui a lente a partir da qual ele vai conseguir ler a paisagem através dos signos que a revelam e relacionar a teoria com a prática e as

vivências de campo. Segundo Goulart e Antunes (2017, p. 96), “a leitura do lugar envolve os conhecimentos produzidos nas práticas de sala de aula articulados a novas experiências que o viver o lugar proporcionam”. E para que esse aprendizado ocorra, “é fundamental aliar ao senso comum os conhecimentos geográficos que permitem transformar o empírico em científico” (GOULART e ANTUNES, 2017, p. 96). Dessa forma, o professor se torna um mediador entre o senso comum, as vivências e os conceitos geográficos, o que significa, essencialmente, ensinar o pensamento científico desde o ambiente escolar.

Nem sempre os signos são facilmente identificados por todos, haja vista os mesmos serem construídos na interação das pessoas com o ambiente dentro de contextos sociais. Cabe ao professor aproveitar-se do senso comum e das experiências de vida dos estudantes para veicular significados e valores da ciência. Nesse processo constroem novos significados, produzem e/ou ampliam leituras do lugar. (GOULART e ANTUNES, 2017, p. 97)

E, para o pensamento científico, o mais importante não é aprender a buscar respostas, mas fazer as perguntas certas. É dessa forma que se começa a construir o conhecimento. Essa prática se torna ainda mais interessante e eficaz, considerando que a própria escola e seu contexto geográfico podem ser espaços para ensinar os alunos a pensarem os diversos temas da Geografia, conforme argumentam Schäffer e Kaercher (1998, p. 158):

A paisagem comporta outra leitura a ser feita. E a paisagem, como texto, não precisa estar distante, exigir maiores esforços para uma saída a campo. Como diz Rego,...(o pátio e o prédio da escola, o bairro e seus diferentes lugares, a urbanidade ou a ruralidade) são espaços plenos de perguntas. São estas perguntas que se expõem ao aluno e pedem as respostas que serão construídas pelo cruzamento de diferentes leituras e saberes. Daí a pertinência da ação pedagógica coletiva ou, minimamente, em parceria.

Para que o aprendizado dessa leitura geográfica seja efetivo, o trabalho de campo deve envolver diversas etapas e ações planejadas. Essa metodologia de ensino se define como atividades que se constituem de diferentes práticas pedagógicas, como, por exemplo, aquelas realizadas em sala de aula para mobilizar os alunos, organizar, planejar e desenvolver temáticas geográficas relacionadas aos lugares, e também, as saídas ao campo e a posterior avaliação (GOULART e ANTUNES, 2017). Portanto,

ainda que seja muito importante para a pesquisa e o ensino de Geografia, o trabalho de campo é apenas uma etapa da metodologia de ensino.

Ao pensar a metodologia do trabalho de campo, o professor precisa ter em mente que suas diversas etapas devem se constituir como exercício de leitura, de escrita e de oralidade na construção do conhecimento sobre os diversos temas. O Ensino Médio é a etapa da educação básica que os estudantes devem desenvolver plenamente essas capacidades de expressão e, dessa forma, o próprio pensamento complexo sobre a realidade. O trabalho de campo, deste ponto de vista, constitui uma atividade que propicia muitas oportunidades e estímulos para os alunos exercitarem suas habilidades de leitura e expressão oral e escrita, conforme argumentam Schäffer e Kaercher (1998, p. 159):

O trabalho de campo, no Ensino Médio, envolve tanto a leitura da complexidade dos processos sócio-espaciais quanto a complexidade do exercício da palavra, propiciando sua qualificação. É uma atividade exigente de leituras, tanto prévias quanto posteriores, que deem sentido ao recorte espaço-temporal escolhido. **É, também, exigente da expressão oral do que é visto. Não há como admitir o trabalho de campo sem que contemple a fala articulada dos alunos enquanto circulam, observam, entrevistam, comentam, agradecem. Por último, o trabalho de campo exige o exercício da escrita. Será necessário registrar, relatar, comprovar, mapear.** Finalizar o trabalho significa abrir um novo leque de aprendizagens de procedimentos necessários à expressão dos conhecimentos reformulados. Que ideias, que supostos constituíam “o mapa” de conhecimentos antes da ida a campo? O que existe agora? Como mostrar, demonstrar, exibir? Mas sair da rotina da sala de aula, conviver com os colegas em situações inusitadas, por si só representa uma situação diferenciada de aprendizagem. A leitura geográfica do lugar e do tema em pauta ganha viço nesta situação de trabalho. (destaques do autor)

Em síntese, o trabalho de campo possibilita o desenvolvimento cognitivo e de relações pessoais, num momento que se pode chamar de lúdico, ainda que seja de bastante trabalho. A etapa de fechamento do trabalho de campo, assim como qualquer outro tipo de trabalho escolar, envolve procedimentos de relatos e ou exposições e, obrigatoriamente, exercitar o uso da palavra (SCHÄFFER e KAERCHER, 1998). No ensino médio é necessário que na sala de aula haja a linguagem própria da Geografia e o uso dos recursos relacionados a ela (os croquis, os mapas, os perfis topográficos, os gráficos, etc.) (SCHÄFFER e KAERCHER, 1998). Ainda segundo os autores, nesta etapa também se torna propício o uso das novas tecnologias de informação e

comunicação, com acesso a vídeos e infográficos e a informações disponibilizadas na Internet, especialmente, no caso da Geografia, pela pesquisa aos sites de localização.

Por fim, serão citadas algumas dicas sobre como desenvolver um trabalho de campo. Dorfman (2015) apresenta, em um breve texto intitulado “O que observar, descrever e investigar na saída de campo”, uma “cartilha” que pode ser bastante útil para quem não tem experiência neste tipo de prática de ensino. Segundo o autor, é necessário, primeiramente, pesquisar a história e as características do lugar que será visitado e selecionar os principais pontos de interesse, que contenham (DORFMAN, 2015, p. 41):

[...] belas paisagens ou construções, os serviços e as atividades de maior destaque, o lugar que é tido como a origem ou que se constitui como lugar de memória, ruas típicas das funções presentes no lugar, que são “sua cara”, o cenário de um caso, lenda ou história pitoresca, obras de arte como grafites e monumentos, lugares onde há transporte coletivo, lugares que revelam situações conflitivas ou problemáticas, outros pontos de interesse, sejam eles belos, bizarros ou surpreendentes.

Em seguida, o autor fornece a dica de colocar num mapa (podendo ele ser feito à mão, trabalhado no computador, fotocopiado etc.) os pontos e ligá-los num percurso que seja aprazível (ou pelo menos viável) e descrever o que deve ser observado em cada atração elencada. O principal conselho é fazer com que “o visitante veja, note e valorize o lugar em sua história e peculiaridade”. (DORFMAN, 2015, p. 41). Em relação às questões práticas, sugere-se pensar em um lugar com banheiros e água. Outra dica do autor: reservar a atração melhor para a parada final.

Quanto às aulas anteriores ao trabalho de campo, a instrução é dar os avisos referentes à data, ao preço cobrado pelo ônibus, horário de saída e retorno à sala de aula. Sugere-se apresentar o roteiro de campo, e também, o que deve ser observado durante a saída. Após a excursão, aconselha-se realizar uma retomada dos temas vistos em campo, por meio da realização de exercícios e questões problematizadoras. Em outro item da cartilha, são apresentados os materiais necessários (Op. cit, 2015, p. 41): roupas adequadas e proteção solar; Câmera digital ou de telefone celular; Lápis e prancheta de campo; Roteiro de atividades / relatório. Finalmente, em relação à avaliação, o autor sugere que o relatório seja feito no decorrer do trabalho de campo e sua entrega ocorra ao final da atividade.

Enfim, todos os autores abordados neste referencial teórico forneceram para mim as condições de fazer muitas análises e reflexões sobre a minha identidade docente e, especificamente, a minha experiência de trabalho de campo no ensino de Geografia urbana. Nos próximos capítulos, será relatada e analisada essa experiência de prática de ensino, realizada junto com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual Paula Soares. A seguir, serão analisados o contexto escolar e o perfil dos alunos.

3. O TRABALHO DE CAMPO E A PRÁTICA DE ENSINO NO COLÉGIO ESTADUAL PAULA SOARES

Conforme anteriormente apresentado, este capítulo subdivide-se em três subcapítulos: no primeiro (3.1), intitulado “O Contexto Escolar e o Perfil dos Alunos”, analisa-se a instituição escolar a partir de seus diversos aspectos (histórico, geográfico, pedagógico e social); no subcapítulo 3.2, sob o título de “o Planejamento e a Realização do Trabalho de Campo”, analisa-se todos os procedimentos didático-pedagógicos adotados; e no subcapítulo 3.3, com o título “Avaliação da Experiência do Trabalho de Campo”, é avaliado se os objetivos desta metodologia de ensino foram alcançados.

3.1 O Contexto Escolar do Colégio Estadual Paula Soares e o Perfil dos Alunos

O colégio Estadual Paula Soares foi fundada em 1927, possuindo quase cem anos de existência. O prédio localiza-se no Bairro Centro Histórico, Rua General Auto, número 68, próximo à Praça da Matriz, na Rua Duque de Caxias, lugar de grande importância histórica e política para o Estado do Rio Grande do Sul, onde se encontram: o Palácio Piratini, sede do Poder Executivo estadual; o Palácio Farroupilha, sede do Poder Legislativo estadual; o Palácio da Justiça e a Catedral Metropolitana (ver Figura 1).

Figura 1: Localização do colégio Paula Soares próxima a prédios de grande importância histórica e política.



Fonte: Google Earth, 2019. Adaptado pelo autor.

Conforme se pode perceber pela imagem, o terreno do Colégio Estadual Paula Soares localiza-se, praticamente, anexo ao Palácio Piratini. A construção do prédio ocorreu em 1918, com arquitetura em estilo neoclássico:

Próximo ao "Palácio Piratini", o Estado possuía um grande terreno, que utilizava para depósito de material. Abrangia uma área de, aproximadamente, 2.420m². Os projetos para edificação de um prédio nesse terreno foram confiados ao engenheiro Teófilo Borges de Quadros, não tendo a planta sofrido alterações. A obra, composta de quatro pavimentos, custou ao Governo, na época, 800 contos de réis. Foi erguido em 1918. Obedeceu ao estilo neoclássico, e foi construído em alvenaria e piso de concreto armado. Inicialmente, passou a funcionar ali o "Curso Anexo à Escola Complementar de Porto Alegre". Em 1927, tornou-se estabelecimento autônomo, com a denominação de "COLÉGIO ELEMENTAR PAULA SOARES". (ANDRADE, 2001, s/p)

Desta forma, a escola foi construída em um lugar e em um momento muito importante na história do Estado do Rio Grande do Sul, marcado por grandes transformações econômicas, políticas e espaciais, especialmente, nesse contexto geográfico que tratamos nesse trabalho de conclusão de curso. Trata-se do período compreendido entre 1889 (Proclamação da República) e 1930 (ascensão de Getúlio Vargas e fim da República Velha), marcado pela ideologia positivista no âmbito da política rio-grandense, conforme consta na Revista do Memorial do Rio Grande do Sul e organização pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRGS (PROPAR):

O fim do império introduz uma época de acentuada autonomia das províncias. Isso oportuniza uma experiência política singular no estado, caracterizada pela influência do positivismo de August Comte. A influência do Partido Republicano Rio-grandense (PRR) se manifesta na Constituição Estadual redigida por Júlio de Castilhos e promulgada em 14 de julho de 1891. A nova ordem política concentra o poder nas mãos do executivo e permite ao grupo de Castilhos estabelecer um aparelho partidário que dominará a administração estadual por mais de 30 anos. (PORTO ALEGRE, 2007, p. 1)

Durante o governo do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) ocorrem grandes transformações no centro histórico de Porto Alegre, especialmente, na Rua Duque de Caxias. Isso se deve ao fato de que, nesse período, a cidade de Porto Alegre se torna, de fato, o centro econômico do Estado do Rio Grande do Sul, através da concentração de atividades produtivas e comerciais. Todo esse desenvolvimento tornou-se possível devido a adaptações espaciais, como o estabelecimento da malha ferroviária que converge para a capital gaúcha:

Nesse período, o Rio Grande do Sul experimenta transformações pela diversificação de sua base econômica. A atividade pecuária cede espaço para a expansão da agricultura, da indústria e do comércio. O estabelecimento da malha ferroviária estadual convergindo em Porto Alegre produz uma concentração de atividades produtivas e comerciais na capital gaúcha. Em função disso, a cidade assume a primazia econômica do estado. As ligações com o vale do Sinos (zona de colonização alemã) e posteriormente com a serra (zonas italiana e alemã) fizeram de Porto Alegre um centro de beneficiamento, produção, consumo e distribuição de novos produtos (madeira, metalurgia, alimentos, bebida, vestuário). Estes produtos vinham de áreas inexploradas pela falta de transporte. (PORTO ALEGRE, 2007, p. 1)

Dessa forma, a afirmação econômica da cidade, somado ao fato de ter se tornado o centro político de um estado com grande autonomia, gerou o contexto favorável para o surgimento de uma arquitetura marcadamente singular. O sucesso político do PRR e o progresso econômico e material exigiam que o lugar mais importante da capital do Estado refletisse, simbolicamente, esse momento histórico, através da reforma ou construção de grandes prédios públicos e privados. Portanto, houve um grande “esforço de transformar a Porto Alegre provinciana da era imperial numa cidade com ares metropolitanos”. (PORTO ALEGRE, 2007, p. 1)

As elites política e econômica não economizaram em grandes obras no Centro Histórico de Porto Alegre. Em relação à arquitetura oficial do estado, preferiu-se “usar um ecletismo de base clássica como estilo, caracterizado pela sobriedade formal”. (ver referência, p. 2). E o exemplo principal desse estilo arquitetônico é o Palácio Piratini, além das obras de Hebert e de seu sucessor Teóphilo Borges de Barros, engenheiro que foi responsável pelo projeto de construção do prédio do Colégio Paula Soares. (op. cit., 2). Por essa razão, a escola exibe uma arquitetura em estilo neoclássico, conforme pode ser visto em sua fachada principal (ver Figura 2).

Certamente, naquele período em que a escola foi inaugurada, em 1927, seus bancos escolares eram ocupados pelos filhos de famílias das elites econômica e política da cidade e do estado. Naquele contexto, a educação não era universalizada e somente os mais privilegiados podiam ter acesso à escola pública. A opulência da arquitetura do prédio revela que este era o lugar destinado aos alunos privilegiados.

Atualmente, a localização do Colégio Paula Soares no Centro Histórico de Porto Alegre favorece sua procura por estudantes da região central e de outras partes da cidade, inclusive as mais periféricas (como os bairros Restinga Velha e Belém Novo), devido às facilidades de transporte público, e também, devido à disponibilidade de trabalho, seja para os pais dos alunos ou aos próprios estudantes que desejam fazer

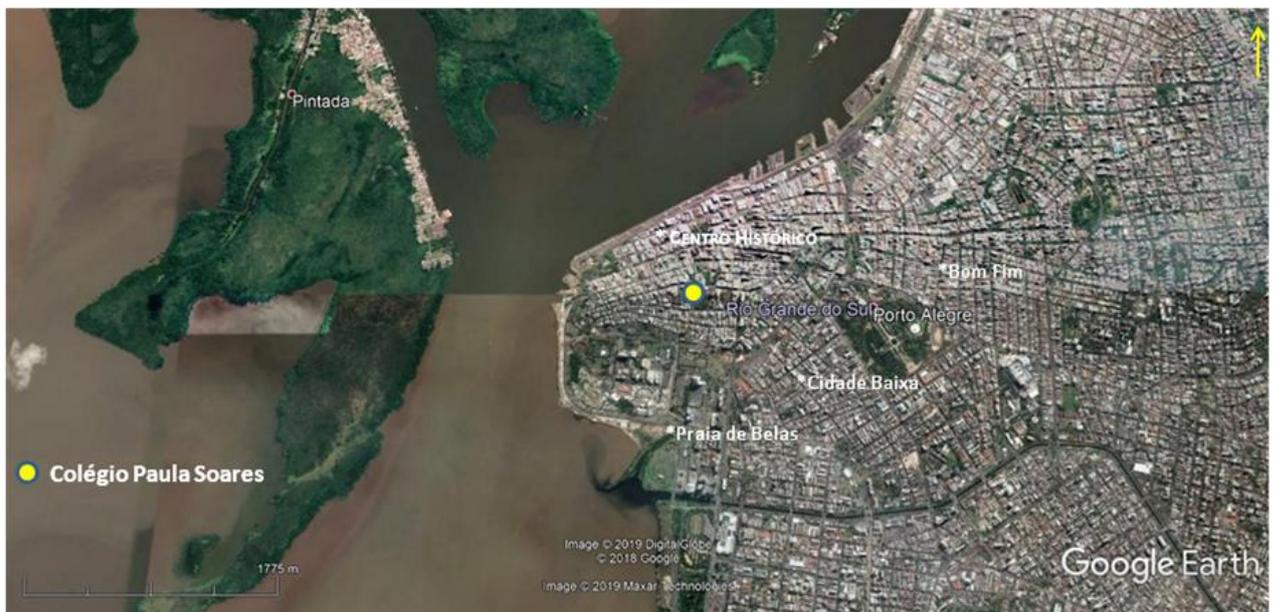
estágio. O mapa, a seguir, revela esse contexto geográfico de grande centralidade da escola. (ver Figura 3).

Figura 2: Fachada principal do prédio do Colégio Paula Soares, em estilo Neoclássico.



Fonte: Foto tirada pelo autor.

Figura 3: Localização do Colégio Paula Soares no bairro Centro histórico.



Fonte: Google Earth. Adaptado pelo autor.

O Colégio Paula Soares disponibiliza matrículas para o Ensino Fundamental (1º a 9º anos) e para o Ensino Médio (1º a 3º anos), com turmas nos turnos da manhã, tarde e noite, atendendo a faixa etária dos 06 anos a jovens e adultos. Conforme dados obtidos durante o estágio, em 2018, a escola tinha 705 alunos, 44 professores em sala de aula e 20 funcionários (merendeiras, faxineiros, secretárias etc.).

Outro dado importante refere-se ao estado de conservação da infraestrutura da escola, o qual, inaugurado em 1918, tem mais de 100 anos de existência. Durante o estágio de observação, constatei que a escola tem dois prédios em razoável estado de conservação. O prédio principal está em reformas desde 01/03/2017, sendo que ainda restava reformar o telhado, o forro e a rede elétrica do último andar. A instituição conta com uma estrutura bastante espaçosa e que permite fácil fluxo entre os diversos lugares da escola. Entretanto, apresenta muitos problemas, como portas e pisos quebrados, escadas em mau estado de conservação, entre outros. A referida reforma ainda não acabou e tem gerado muitos transtornos para o desenvolvimento das aulas, como a divisão de espaço das salas de aula entre turmas de anos escolares diferentes.

Em relação à proposta pedagógica da instituição, em síntese, a escola estabelece uma educação democrática que visa formar o aluno para atuar na realidade social, pensar com autonomia e agir com iniciativa e independência. Ou seja, trata-se de uma filosofia que defende uma escola “transformadora, crítica, organizada, engajada e participativa que trabalha princípios de convivência social e está voltada para a realidade do aluno”. (SEDUC, 2017, p. 07). Essa filosofia está expressa nos objetivos do Ensino Médio, objeto de nosso interesse nesse trabalho de conclusão de curso. A seguir, serão transcritos os referidos objetivos:

Propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e no Ensino Superior; Proporcionar atendimento Educacional Especializado aos alunos que dele necessitarem; Consolidar no educando as noções sobre trabalho e cidadania, de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade; Possibilitar formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando; Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes. (SEDUC, 2017, p. 06).

Em relação à “Avaliação Institucional”, o regimento escolar estabelece que a Escola realize, a cada ano, “o seu diagnóstico e a avaliação de todas as dimensões e

indicadores elencados no Sistema de Avaliação Institucional, a fim de subsidiar a elaboração e / ou readequação dos pontos de gestão, dos docentes e demais profissionais de apoio pedagógico” (SEDUC, 2017, p. 14). No mesmo item, é estabelecido que a avaliação envolve todos os segmentos da Comunidade Escolar – professores, pais, funcionários e alunos. Percebe-se que o regimento da escola, aprovado recentemente, expressa a preocupação com a profissionalização da gestão escolar, num momento em que tanto se fala sobre esse assunto e diversos cursos de pós-graduação nessa área do conhecimento são criados.

Outra questão importante são os princípios de convivência, os quais envolvem: direitos e deveres dos alunos, medidas educativas disciplinares (comportamentos inadequados de natureza leve, comportamentos inadequados de natureza grave), procedimentos administrativos para atrasos, saídas antecipadas, falta às provas e atividades escolares, entre outros. Deste modo, a disciplina é compreendida

[...] como forma de organização da vida escolar e estabelece um instrumento pedagógico, construído por todos os segmentos da comunidade escolar com o objetivo de orientar as relações entre o estudante, a família e a escola. [...] A comunidade escolar tem o dever de construir uma relação de parceria, respeitando os papéis de cada uma, buscando a participação comprometida. As regras visam construir uma convivência sadia, interativa e solitária, embasada em princípios e valores éticos, culturais e sociais. [...] Os estudantes, ao matricular-se na escola, devem atender ao estabelecido no Projeto Pedagógico, no Regimento Escolar, no Plano Global, bem como às orientações explicitadas [os subitens referidos anteriormente]. (SEDUC, 2017, p. 14 e 15).

No âmbito do estágio foi realizado um breve exercício de reflexão sobre a coerência entre a escrita do regimento escolar e a vida cotidiana na escola. Em relação a essa questão, mantenho o entendimento de que há coerências e incoerências na relação entre o regimento e a realidade escolar. Primeiramente, avalio que a equipe diretiva e os professores são bastante comprometidos com o processo político-administrativo e pedagógico (conforme previsto no regimento), pois, em todo final de trimestre há um Conselho de Classe Participativo no qual os representantes dos alunos vêm com demandas e críticas sobre as aulas dos professores. Tive a oportunidade de acompanhar essa dinâmica e ver que os alunos não ficam intimidados para criticar e dialogar com todos os docentes ao mesmo

tempo. Penso que esse se constitui como um momento importante de avaliação e reflexão da vida escolar e um aprendizado para todos os envolvidos.

Em relação às incoerências, observa-se que diversos alunos do ensino médio têm muitas dificuldades de aprender o que significa comprometimento, civilidade e respeito ao ambiente escolar. Muitos professores dizem que a maioria dos alunos não entrega os trabalhos ou os fazem de maneira relaxada, errada e incompleta. De maneira geral, há grande distância entre a expectativa do professor e o desempenho médio das turmas. Sobre essa questão, também tive a oportunidade de verificar essa incoerência na vida escolar, durante o estágio na turma do terceiro ano (turma 302) do Ensino Médio do Colégio Paula Soares. Neste contexto, o fato mais marcante para mim foi a ausência de cerca da metade da turma durante a maior parte das aulas de Geografia, o que também é bastante comum acontecer em outras disciplinas.

O estágio na turma 302 do Colégio Paula Soares ocorreu no turno da tarde, durante o terceiro trimestre do ano letivo de 2018. Quanto ao perfil dos alunos, a turma era composta de aproximadamente 30 jovens com idade média de 18 anos. Cerca da metade da turma mora na região central de Porto Alegre, e a outra metade, em bairros periféricos (Restinga Velha, Belém Novo, Vila Nova, entre outros). Quase todos os estudantes têm pais que exercem funções de menor remuneração, como motorista, camelô, professor, recepcionista, diarista, técnicos de aparelhos eletrônicos, técnico de enfermagem, segurança, garçom, técnico em informática e bancário. Outro dado que chama a atenção, refere-se ao fato de que, assim como em toda a escola, a turma 302 é diversa em termos étnico-raciais.

Portanto, no contexto histórico de sua inauguração, o Colégio Paula Soares se constituiu como um lugar ocupado por estudantes de famílias pertencentes às elites econômicas e política da cidade de Porto Alegre e, num segundo momento, mais recentemente, como um lugar que tem sido ocupado pela população de menor renda. A mudança do perfil socioeconômico do Colégio Paula Soares é uma expressão do que ocorre no bairro Centro Histórico, onde a população de maior poder aquisitivo tem abandonado esse espaço, tornando-o receptivo à ocupação da população com menores rendimentos. Trata-se de uma mudança de conteúdo social bastante significativa que, se bem discutido e articulado ao conteúdo da Geografia, pode ser muito educativo aos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes.

3.2 O Planejamento e a Realização do Trabalho de Campo

Conforme anteriormente relatado, o trabalho de campo foi realizado no âmbito do meu estágio docente (vinculado ao componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia IV, do curso de Licenciatura em Geografia), na turma do 3º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Paula Soares. O estágio ocorreu no período de cerca de dois (2) meses (entre os dias 30/08/2018 e 05/11/2018), totalizando a carga horária de 24 horas, com três períodos de aula por semana, no turno da tarde.

O trabalho de campo foi realizado no dia 08/10/2018, no contexto em que era oportuno abordar os seguintes temas: “as migrações internacionais e os deslocamentos forçados de população” e a “urbanização brasileira”. A seguir expõem-se o cronograma das aulas ministradas durante o estágio e os respectivos temas abordados (Quadro 1), destacando as duas aulas anteriores e as duas aulas posteriores ao trabalho de campo.

Quadro 1: o trabalho de campo e seu contexto de abordagem temática

Dia 30/08/2018 (1 período)	Apresentação do professor e sorteio de perguntas para “quebrar o gelo”
Dia 03/09/2018 (1 período)	Demografia no Brasil: Crescimento populacional, Natalidade, mortalidade e fecundidade.
Dia 06/09/2018 (1 período)	Estrutura da população: composição etária, Gênero, população e trabalho.
Dia 13/09/2018 (1 período)	Estrutura da população: setores de atividades econômicas, diferenças de gênero no trabalho, trabalho informal, composição étnica.
Dia 17/09/2018 (2 períodos)	Desigualdade étnico-racial; concentração de renda e desigualdade social.
Dia 18/09/2018 (1 período)	Desigualdades regionais; distribuição da população brasileira
Dia 24/09/2018 (1 período)	Migrações internas no Brasil: histórico e fluxos.
Dia 25/09/2018 (1 período)	A dinâmica recente das migrações internas no Brasil
Dia 01/10/2018 (2 períodos)	Migrações Internacionais e deslocamentos forçados de população
Dia 02/10/2018 (1 período)	Aula Pré-campo: a evolução urbana da Rua Duque de Caxias como um lugar dos poderes político e econômico; a questão dos refugiados (exposição “FACES do Refúgio”).
Dia 08/10/2018 (2 períodos)	Trabalho de campo: Rua Duque de Caxias e exposição “FACES do Refúgio”.
Dia 09/10/2018 (1 período)	Pós-campo
Dia 16/10/2018 (1 período)	A urbanização brasileira: introdução ao tema.
Dia 22/10/2018 (2 períodos)	Brasil: população urbana e rural; a rede urbana brasileira; a integração econômica; principais problemas urbanos.
Dia 23/10/2018 (1 período)	Regiões Metropolitanas brasileiras; Hierarquia e influência dos centros urbanos no Brasil.
Dia 29/10/2018 (2 períodos)	Avaliação – Prova
Dia 30/10/2018 (1 período)	Estatuto da Cidade e Plano Diretor.
Dia 05/11/2018 (2 períodos)	Entrega das avaliações e comentários gerais; auto-avaliação; festa de despedida.

Fonte: Relatório Final de Estágio. Destaques feitos pelo autor.

Como expressa o Quadro 1, o caráter oportuno da realização do trabalho de campo se deve ao fato de que, naquele momento, eu estava terminando de abordar o tema “Migrações Internacionais e deslocamentos forçados de população” e, em seguida, iria começar a tratar com os alunos o assunto “urbanização brasileira”. Deste modo, atendendo à necessidade / recomendação de articular o conteúdo visto em sala de aula com a realidade vivida nas ruas, tornando o ensino de Geografia mais significativo, resolvi levar os alunos para o campo: um trecho da Rua Duque de Caxias, para abordar a urbanização de Porto Alegre; e a exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, no Campus Centro da UFRGS, em Frente à Faculdade de Educação, para verificar empiricamente a situação dos refugiados em vários países no mundo.

A preparação de quase todas as aulas envolveu a elaboração de um Plano de Aula, cujo modelo adotado (anexo 1) foi sugerido pelo professor Nestor André Kaercher, responsável pela Disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia IV. A metodologia de ensino deste trabalho de campo envolveu três momentos: (1) a aula “pré-campo”, para informar sobre o contexto geográfico e orientar os alunos sobre as atividades a serem realizadas em cada um dos pontos a serem visitados; (2) a realização do trabalho de campo; (3) a aula pós-campo, na qual foi retomado o conteúdo da aula prática para articular a teoria com as observações. A seguir, serão descritos e analisados os procedimentos de cada uma destas etapas.

Aula Pré-campo

A aula pré-campo foi realizada no dia 02/10/2018, mas, diferentemente da maioria das aulas, seu planejamento não foi expresso em um plano. Nesta aula, apresentada através de slides, primeiramente, foram tratadas das informações básicas: data (08/10/2018); Horário de início da atividade: 16h:55min., no seguinte local: Colégio Paula Soares; Horário de Término da Atividade: 18h:30min., no local: Campus Centro (UFRGS), em frente à Faculdade de Educação. Portanto, a aula seria realizada nos dois últimos períodos da tarde, com duração aproximada de 1h30min, num trajeto que compreende cinco pontos principais de parada, descritos a seguir (ver Figura 4).

Conforme descrito na imagem, o primeiro ponto de parada refere-se ao Colégio Estadual Paula Soares; o segundo ponto, a casa Solar dos Câmara; o terceiro ponto, a Praça da Matriz (com vista para os principais prédios do entorno, como a Catedral Metropolitana, o Palácio Piratini, o Palácio Farroupilha, o Palácio da Justiça, o Teatro

São Pedro e o Museu Júlio de Castilhos); o quarto ponto, o Viaduto Otávio Rocha; o quinto ponto, o Campus Centro (UFRGS), exposição “FACES do Refúgio”. No Plano de Aula e no Roteiro do trabalho de campo, os pontos a serem visitados e cronograma das atividades foram resumidamente descritos da seguinte maneira: ponto 1 (17h às 17h40 min) – Rua Duque de Caxias (bairro Centro Histórico); ponto 2 (17h50min às 18h30min) – Exposição “FACES do Refúgio” (UFRGS – Campus Centro).

Figura 4: imagem do trajeto e dos pontos de parada do trabalho de campo.



Fonte: Google Earth. Elaborado pelo autor.

Em seguida, procedeu-se à descrição dos lugares a serem visitados e dos objetivos e metodologia do trabalho de campo. As mesmas informações foram descritas no Plano de Aula do trabalho de campo (realizado no dia 08/10/2018), no item “desenvolvimento”. Previu-se o desenvolvimento da aula de campo em dois momentos, de modo que a Rua Duque de Caxias seria o primeiro local a ser visitado, com o seguinte plano de trabalho:

[...] **analisar a evolução urbana desse espaço como a constituição de um lugar das elites políticas e econômicas da cidade de Porto Alegre, e, mais recentemente, como um lugar ocupado pelas classes sociais menos favorecidas.** Para isso, primeiramente, a partir do uso de imagens antigas, serão identificados e analisados alguns prédios (Solar dos Câmara, Catedral Metropolitana, Museu Júlio de Castilhos, colégio Paula Soares, Palácio Piratini, Palácio Farroupilha, o Palácio da Justiça e o Teatro São Pedro) que contribuíram para constituir a Rua Duque de Caxias como um importante

lugar de centralidade política e econômica. Além disso, também será analisado o fato de que a reestruturação viária da cidade (com destaque para a construção da Avenida Borges de Medeiros e do Viaduto Otávio Rocha, na década de 1920), contribuiu decisivamente para aumentar a centralidade do centro, a partir da concentração dos fluxos para essa região da cidade. Em seguida, serão observados lugares de ocupação da população de menor poder aquisitivo nas proximidades daquela área, tendo como principais exemplos: o próprio colégio Paula Soares e o assentamento urbano da Comunidade Autônoma Utopia e Luta, situado nas escadarias do Viaduto Otávio Rocha, na Avenida Borges de Medeiros. (plano de aula do dia 08/10/2018). Destaque do autor.

Portanto, o conceito de Lugar foi utilizado neste trabalho de campo para que os alunos desenvolvessem a habilidade de leitura do espaço geográfico a partir da dimensão da identidade. Deste ponto de vista, o lugar pode ser definido, sobretudo, como “a expressão das relações de ordem objetiva em articulação com relações subjetivas / intersubjetivas, relações verticais resultadas do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência”. (SUERTEGARAY, 2005, p. 54). Na aula pré-campo, o conceito de lugar não foi apresentado aos alunos, pois, compreendi que deveria, primeiramente, apresentar os dados empíricos sobre a evolução urbana do Centro de Porto Alegre, especialmente, da Rua Duque de Caxias. A abordagem do espaço geográfico fundamentada nesse conceito foi utilizada somente durante a aula de campo e na aula pós-campo (dia 09/10/2018), momentos nos quais relacionou-se a teoria, os dados empíricos e a vivência dos alunos.

Para o segundo momento do desenvolvimento da aula de campo, planejado para ocorrer na Exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, sediada no Campus Centro da UFRGS, em frente à Faculdade de Educação, estabeleceu-se o seguinte plano de trabalho:

[...] observar a exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO” (promovida pela Agência da ONU para Refugiados em parceria com o Departamento de Difusão Cultural da universidade), a qual aborda a questão dos refugiados, apresentando as principais crises de deslocamento forçado da atualidade, provocadas por conflitos, violências e perseguições em diversos lugares do mundo. A partir da observação da exposição, as seguintes questões deverão ser respondidas pelos alunos: (1) há alguma situação / país / informação vista nos painéis que você desconhecia? Qual?; (2) qual a imagem que mais te impactou? Por quê?; (3) a exposição é um tema geográfico? Por quê?

Da mesma forma, na abordagem deste tema foi utilizado, na aula pós-campo, o conceito de lugar anteriormente exposto. Conforme descrito no Plano de Aula do dia

08/10/2018, no item “habilidades e competências”, compreender “o lugar dos refugiados no mundo remete à reflexão sobre a política, ou seja, as questões objetivas da existência (trabalho, moradia e outros direitos) articuladas às questões subjetivas (identidade nacional, xenofobia, entre outros)”. Diferentemente do ponto 1 (Rua Duque de Caxias), neste local os alunos não apenas deveriam observar, mas também, responder às referidas questões propostas. A ideia de fazer o trabalho de campo na exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO” adveio de minha experiência como aluno na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia IV, em uma das aulas do professor Nestor André Kaercher. Inclusive, a atividade de campo dos alunos do Colégio Paula Soares, de responder às referidas perguntas, foram transcritas da atividade desta aula.

Para preparar os alunos à atividade de observação dos conteúdos vistos em sala de aula, na etapa pré-campo também foram apresentadas informações (incluindo mapas e imagens de paisagens) sobre a evolução urbana do bairro Centro Histórico e, especificamente, da Rua Duque de Caxias. Na mesma aula, foram apresentados dados a respeito da Exposição Fotográfica “FACES DO REFÚGIO” e sua articulação com o tema “migrações forçadas internacionais”, anteriormente estudadas. A seguir, serão apresentadas as referências consultadas e os respectivos dados sobre a evolução urbana da região central de Porto Alegre.

A principal fonte de informações foi o sítio da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Projeto Viva o Centro (PMPA, 2006). Segundo o referido projeto, o Bairro Centro foi criado e delimitado pela lei 2.022, de 1959, porém, sua origem pode ser reconhecida nos primórdios da ocupação de Porto Alegre.

Com seu povoamento e desenvolvimento, em função da criação da freguesia Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre em 1772, possui íntima ligação com a Rua dos Andradas que, ainda hoje, é chamada de Rua da Praia, sua primeira denominação. E foi nela, a mais antiga da cidade, que se estabeleceu a primeira capela da Vila com invocação de São Francisco. **A abertura das atuais ruas Riachuelo e Duque de Caxias, formavam, junto com a Rua da Praia, as principais vias da Vila, onde se assentaram as mais antigas residências e casas comerciais.** Os arrabaldes mais próximos, como a atual Cidade Baixa, eram considerados zonas rurais. (PMPA, 2006, S/P) (destaque do autor).

Deste modo, desde o início da formação e ocupação desta região central da cidade, a Rua Duque de Caxias já figurava na paisagem como um lugar importante na organização político-administrativa colonial. Trata-se da rua mais nobre da cidade, naquela época, com importantes prédios que constituem o lugar das elites, conforme

revelado no seguinte trecho do sítio da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2006, s/p):

A antiga e tradicional Rua Duque de Caxias teve mais de uma denominação, conforme diferentes registros: Rua Formosa, Rua Direita da Igreja, Rua Alegre e Rua da Igreja. Mas o primeiro nome oficial foi o de Rua da Igreja, por ali localizar-se o único santuário da cidade. **Foi, por anos, a rua mais nobre da cidade, residindo ali políticos, comerciantes e militares de altas patentes em luxuosos sobrados e solares das famílias aristocráticas da cidade**, como o Solar dos Câmara, mais antigo prédio residencial de Porto Alegre. Nos "*Altos da Praia*" foi construída a Igreja da Matriz, atual Catedral Metropolitana e a Praça Marechal Deodoro, mas conhecida como Praça da Matriz. Abriga, ainda, os prédios dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, e o Teatro São Pedro, o mais antigo da cidade, concluído em 1858.

Portanto, a configuração da Rua Duque de Caxias como a sede dos poderes político e econômico são expressos na paisagem a partir destes importantes prédios citados, os quais foram abordados no trabalho de campo. Na apresentação destas informações, também é pertinente destacar que a edificação do colégio Paula Soares foi construída no mesmo contexto de consolidação da centralidade desta área central da cidade, conforme anteriormente escrito.

Enfim, constata-se que as transformações urbanísticas que foram decisivas para constituir a região central da cidade e, especificamente, a Rua Duque de Caxias, ocorreram, sobretudo, desde a segunda metade do século XIX. Menegat (2007, p. 104) apresenta um esquema (ver Figura 5) interessante que resume muito bem as intervenções urbanas que ocorreram nesse período. Entretanto, deve-se destacar que este esquema não foi pesquisado e utilizado neste trabalho de campo.

Durante a aula pré-campo foram expostas diversas informações (incluindo imagens antigas) de alguns dos prédios importantes da Rua Duque de Caxias e da Praça da Matriz, local que ocupa posição central nesse contexto geográfico. Os dados foram pesquisados no sítio da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA, 2006). Uma referência importante para tratar desse tema é Franco (1992), que apresenta muitos dados históricos sobre as ruas e praças de Porto Alegre. Segundo o autor, em relação à Praça da Matriz:

Ainda nos tempos da Vila, é presumível que tenha sido, essa praça, o local de moradia mais nobre: em 1766, quando ainda quase todas as transações imobiliárias se referiam a casas cobertas de palha, aparece compra e venda na Praça da Matriz envolvendo "morada de casas cobertas de telha" (1º Tabelionato, Livro n. 10, fls. 36, no Arquivo Público do Estado). [...] Por

muitos anos, o logradouro não passava de um largo erodido, com muita declividade e sem qualquer melhoramento, adorno ou arborização. Mas, em 1846, a Câmara Municipal tratou de construir uma calçada com a largura de 20 palmos, partindo da ladeira da Rua do Ouvidor (atual Gen. Câmara) perpendicularmente à linha do paredão que protegia o velho Palácio (ata de 14/jan.). E em 1848 (ago./23) cuidou de outra calçada no lado leste da praça, que tivesse o mesmo declive desde o Beco do Cemitério (Rua Espírito Santo) até a Rua da Ponte (atual Riachuelo). (FRANCO, 1992, p. 132).

Figura 5: ilustração da evolução urbana do Centro Histórico de Porto Alegre



1845

Por volta da metade do século XIX, Porto Alegre já era um núcleo urbano consolidado. A **Igreja Matriz**, com apenas uma torre, e o **Palácio do Governo**, resultantes, respectivamente, da elevação do povoado a freguesia e à condição de Capital, destacavam-se no topo do **Alto da Praia**.

1900

O crescimento da cidade levou à construção de novos equipamentos, como o **Theatro São Pedro** e o **Tribunal de Justiça**, na Praça da Matriz (atual Praça Marechal Deodoro), bem como a **Cadeia**, construída sobre o aterro situado logo depois da **Praça da Harmonia** (atual Praça Brigadeiro Sampaio). Com isso, a Ponta da Passagem mudou seu nome para Ponta da Cadeia. Com a construção do Gasômetro ao lado da cadeia e com o bonde Gasômetro circulando no local, a Ponta da Cadeia passou a ser conhecida como Ponta do Gasômetro, mantendo-se até hoje.

1945

As características de cidade grande começaram a aparecer nessa época. Construções importantes foram substituídas por outras. A Igreja Matriz cedeu lugar à **Catedral Metropolitana**, nessa época ainda sem a cúpula. Edifícios altos foram construídos e, junto à cadeia, foi instalada a Usina Termoeétrica da Ponta do Gasômetro. Destaca-se, ainda, a implantação do porto, ocorrida na década de 20.

1990

A verticalização da cidade tem caracterizado o último período. O perfil da cidade é constituído pelos prédios mais próximos da margem do lago, que ocultam os que se situam atrás. Além disso, o território ocupado pelo núcleo histórico da cidade foi aumentado. A área de aterro que foi acrescida nas margens norte e sul da **Ponta do Gasômetro** é três vezes maior do que a área ocupada pelo povoado inicial.

Fonte: Menegat et. al. (2007, p. 104).

A apresentação das informações aos alunos também envolveu a contextualização das intervenções urbanas nesta área, referente ao fato de que nas décadas seguintes, abrangendo o século XX, houve muitas outras melhorias urbanísticas na Praça da Matriz até este lugar obter sua configuração atual. Nesta aula, também se destacou a grande reestruturação urbana (viária e edilícia) que começou a ocorrer em Porto Alegre, no início do século XX.

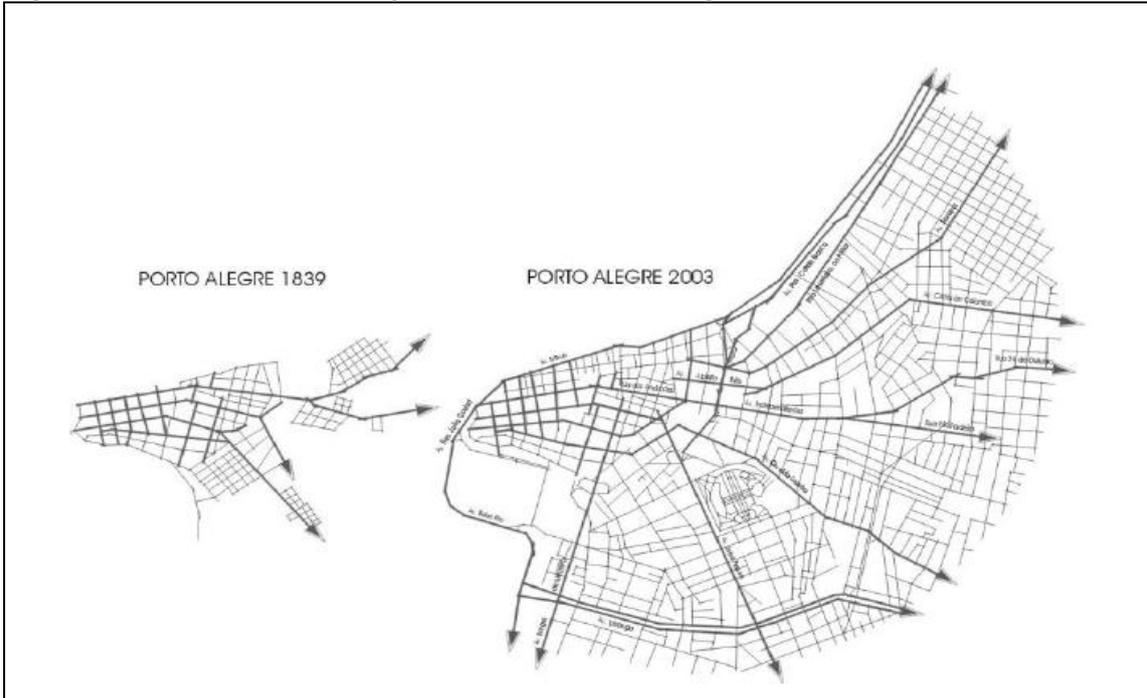
Em 1914, é proposto por Moreira Maciel o primeiro esboço de uma planificação de vida urbana local. O Plano de Melhoramentos da cidade (assim denominado) previa a construção de inúmeros aterros na Orla do Guaíba. Enfatizavam-se aspectos da estrutura viária com propostas de alargamentos de diversas ruas da área central, além da abertura de outras com eliminação de becos ainda remanescentes, disponibilizando acessos entre diversas áreas da cidade. (SILVA, 2004, p. 218).

Todas as mudanças têm relação direta com a consolidação da cidade como o centro político e econômico do Rio Grande do Sul, conforme anteriormente descrito. Neste contexto, foi construído o Viaduto Otávio Rocha, o qual contribuiu decisivamente para a estruturação viária de Porto Alegre, especialmente da Avenida Borges de Medeiros, o que tornou a zona sul da cidade acessível às pessoas (SILVA, 2004). Deste modo, o Centro Histórico adquiriu grande acessibilidade e centralidade, o que o tornou ainda mais valorizado e ocupado pela população de maior renda.

Deste modo, foi apresentada, na aula pré-campo, essa articulação de escalas geográficas neste processo de planejamento, através da apresentação de plantas parciais do traçado viário de Porto Alegre (ver figuras 6 e 7). A comparação entre os traçados antigo e atual possibilitam a compreensão do contexto de mudanças estruturais na cidade, e sobretudo, da região central. Somente desta forma pode-se compreender a importância do Viaduto Otávio Rocha, construído no contexto de grandes transformações econômicas na capital, e também, a centralidade da Rua Duque de Caxias (ver figura 8).

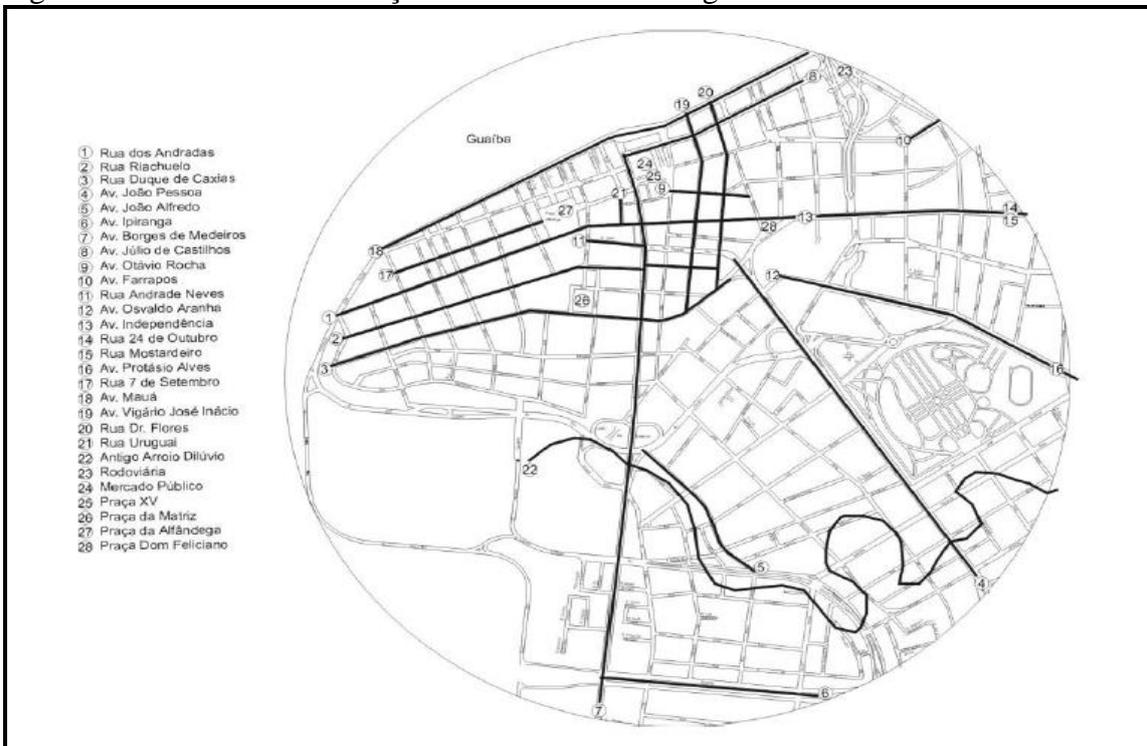
Conforme visto no referencial teórico, o professor deve preparar o aluno para ler a realidade local a partir de suas conexões com a escala global. Em síntese, a análise geográfica deve contemplar a visão multiescalar para apreender a complexidade dos fenômenos.

Figura 6: Planta Parcial do traçado viário de Porto Alegre



Fonte: Silva (2004, p. 214).

Figura 7: Planta Parcial do traçado viário de Porto Alegre



Fonte: Silva (2004, p. 216).

Figura 8: Viaduto Otávio Rocha



Fonte: <https://portoimagem.wordpress.com>

Ainda neste contexto geográfico, nas escadarias do Viaduto Otávio Rocha, na Avenida Borges de Medeiros, também foi apresentado aos alunos o prédio da Comunidade Autônoma Utopia e Luta (ver figura 9), o qual se constituiu, desde meados da década de 2000, como o lugar de ocupação da população de menor renda que luta contra os processos de segregação socioespacial. Em janeiro de 2005, em ato político organizado pelo Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), pessoas sem-teto ocuparam o prédio da propriedade do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Este prédio que estava em processo de deterioração e desocupado havia 10 anos.

Figura 9: prédio da Comunidade Autônoma Utopia e Luta.



Fonte: SUL21

Após a apropriação, os moradores iniciaram uma articulação para negociar com o INSS e governo federal a garantia da regularização fundiária. (SUL21, 2011). A comunidade se estruturou como uma cooperativa e obteve essa garantia através do Programa Crédito Solidário do governo federal. Nesta comunidade moram aproximadamente 100 pessoas, em apartamentos JK, sendo que, de forma autogestionária, os moradores se revezam em tarefas com o intuito de criar um espaço coletivo de convivência.

Em relação ao segundo momento do trabalho de campo (Ponto 2), no Campus Centro da UFRGS, exposição fotográfica “FACES do Refúgio”, foram apresentados dados sobre a mesma aos alunos. Trata-se de uma mostra organizada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), trazendo mais de 50 fotografias que retratam as principais crises de deslocamento da atualidade. Essa mostra passou por São Paulo e Rio de Janeiro, antes de ser realizada em Porto Alegre, constituindo, nesta cidade, uma parceria entre o ACNUR e o Departamento de Difusão Cultural da UFRGS. O período de realização deste evento foi entre os dias 17/09/2018 e 31/12/2018.

Essa mostra “apresenta fotos e textos que buscam ilustrar o sofrimento e luta das cerca de 68 milhões de pessoas em situação de refúgio no mundo, dentre refugiados, solicitantes de refúgio, deslocados internos, retornados e apátridas” (UFRGS, 2018). Na exposição (ver figuras 10 e 11) encontram-se imagens de todos os continentes tiradas por diversos fotógrafos que cederam suas imagens para a ACNUR.

Figura 10: parte da exposição Faces do Refúgio



Fonte: Departamento de Difusão Cultural da UFRGS. Disponível em:
<https://twitter.com/ufrgs_difusao/status/>

Figura 11: parte da exposição Faces do Refúgio (Campus Centro, UFRGS)



Fonte: Departamento de Difusão Cultural da UFRGS. Disponível em:
<https://twitter.com/ufrgs_difusao/status/>

A exposição fotográfica permite o contato com as principais crises de deslocamento forçado da atualidade, provocadas por conflitos, violências e perseguições em países como Síria, República Democrática do Congo, Sudão do Sul e Mianmar, além de histórias de resiliência de crianças, homens e mulheres que sofrem graves violações de direitos humanos e buscam oportunidades para reconstruir suas vidas (UFRGS, 2008). A mostra apresenta fotografias de situações únicas, como um vendedor de algodão doce em meio aos escombros da Síria (ver fotografia 12) lutando pelo seu sustento ou mesmo a oração de um muçulmano na Sérvia (ver fotografia 13), buscando um caminho para a União Europeia através da Hungria.

Figura 12: vendedor de algodão doce em meio aos escombros da Síria



Fonte: GauchaZH

Figura 13: oração de um muçulmano na Sérvia



Fonte: Gauchazh

Todas estas fotografias foram mostradas, por meio de slides, aos alunos no dia da preparação ao trabalho de campo. Na aula pré-campo também foi retomado o conceito de refugiado, o qual, segundo a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, realizada em 1951, refere-se a

“toda pessoa que, por causa de fundados temores de perseguição devido a sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, se encontra fora de seu país de origem e, por causa dos ditos temores, não pode ou não quer regressar ao mesmo”. (UFRGS, s/p, 2018).

A questão dos refugiados no Brasil foi abordada em 01/10/2018, portanto, um dia antes da aula pré-campo. Entretanto, nesta aula, já comecei a falar com os alunos sobre o campo, especificamente, a mostra fotográfica “FACES DO REFÚGIO”. O tema desta aula foi descrito como “Migrações Internacionais e Deslocamentos Forçados de População” e realizado em dois períodos, com o seguinte plano:

Habilidades e competências: os estudos sobre os deslocamentos forçados de população são muito importantes para compreender a formação social e cultural do Brasil. O “modo de ser” de cada lugar está todo ele relacionado com o processo histórico de migrações e deslocamentos forçados de pessoas das mais diversas origens geográficas, etnias, religiões e classes sociais. A abordagem desse tema articula a

Geografia e a História, fornecendo a possibilidade de os alunos refletirem sobre as relações sociais e culturais na sociedade brasileira.

Conteúdos / tópicos a desenvolver: a questão dos refugiados e aula pré-campo

Desenvolvimento – Fundamentada no método de ensino expositivo-dialogado, a aula será desenvolvida em dois momentos:

1º momento – Exposição do conteúdo sobre a história das migrações internacionais e deslocamentos forçados para o Brasil, e a representatividade numérica das populações de cada etnia e nacionalidade envolvidas nesse processo, através de dados estatísticos, em linguagem gráfica (tabelas, gráficos e mapas). Em seguida, serão apresentados dois vídeos¹ que tratam de forma bem humorada e crítica a discriminação contra os africanos.

2º momento – Como exercício de reflexão e de participação no debate sobre o tema, os alunos serão instruídos a escreverem um pequeno texto sobre o fato de que o mundo é estruturado a partir de fronteiras, sejam elas estabelecidas oficialmente (por exemplo, as linhas divisórias entre os Estados nacionais) ou social e culturalmente (segregações sociais, étnico-raciais, entre outras). Esse texto deverá responder à seguinte questão: você acha que um dia será possível existir um mundo sem fronteiras e segregações? Explique a sua resposta.

Recursos e técnicas: Para explicar as migrações e os deslocamentos forçados internacionais no Brasil serão apresentados o histórico desse processo e os dados estatísticos das principais etnias e nacionalidades envolvidas. As informações serão apresentadas através de recursos da informática, especificamente, do programa *Power Point*. Também serão apresentados dois vídeos que abordam a discriminação étnico-racial contra os africanos.

Bibliografia:

A) PESSOAL: ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de. Fronteiras da globalização. Geografia 3º ano Ensino Médio. 3ª Edição, São Paulo: Ática, 2016, p. 117-126.

B) PARA OS ALUNOS: MOREIRA, João Carlos. Geografia Geral e do Brasil: Espaço geográfico e globalização. Geografia 3º ano Ensino Médio. 3ª Edição, São Paulo: Ática, 2016, p. 148-149.

¹ Primeiro vídeo: A experiência de imigrantes angolanos no Brasil. Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1593948570661524&id=165205036869225&refsrc=htp%3A%2F%2Fwww.google.com.br%2F&_rdr>

Segundo Vídeo: “Vídeo bem-humorado chama a atenção para o estereótipo dos africanos no cinema”. Disponível em: <<http://www.daquidali.com.br/blogdaeliana/tag/mama-hope/>>

Nesta aula, durante a abordagem do tema das migrações forçadas de população no Brasil, adquiriu bastante destaque a questão dos refugiados venezuelanos, os quais têm constituído o maior fluxo migratório que cruza a fronteira do Brasil, no estado de Roraima, para fugir da crise econômica e política que atinge a Venezuela. Neste contexto, tem ocorrido a política de interiorização desta população a partir de Roraima para as regiões com melhores infraestruturas, inclusive na Região Metropolitana de Porto Alegre, nos municípios de Esteio e Canoas, para onde foram trazidos 646 imigrantes venezuelanos. Os recursos para sustentar essa população seriam disponibilizados pelo próprio governo federal e pela ACNUR, envolvendo investimentos em saúde, assistência social e aluguel. Enfim, trata-se de uma política de caráter emergencial para garantir a sobrevivência das pessoas.

Além da vida de imigrantes venezuelanos para Esteio e Canoas, outro fato importante que ainda reverberava na mídia, foi o episódio de violência e xenofobia de brasileiros contra venezuelanos na cidade de Pacaraima (Roraima) no final do mês de agosto². Desta forma, todos os especialistas no assunto defendiam, na televisão e jornais, a necessidade de ação do governo federal para resolver a situação e garantir os direitos humanos dos venezuelanos.

Ao abordar a questão dos venezuelanos em sala de aula, percebi que diversos alunos apresentavam uma visão distorcida sobre política para os refugiados. Eram contrárias à mesma, pois, consideravam que há muitas pessoas desempregadas e em situação precária no Brasil e na própria Região Metropolitana de Porto Alegre, para quem os benefícios deveriam ser destinados, ao invés de fornecê-los a estrangeiros. Também diziam que os venezuelanos viriam para “roubar” os empregos dos brasileiros.

Enfim, nesta etapa da aula expliquei aos alunos a importância desta política para impedir a repetição de mortalidade em massa de populações fragilizadas por conflitos e guerras, como ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial. Propus a eles um exercício de deslocamento, de se imaginar numa situação parecida com a que vivem, por exemplo, os sírios, tendo suas casas destruídas, seus parentes mortos, sem saúde, educação, com crianças crescendo sem conhecer o significado da palavra paz. Deste modo, tentei mostrar aos alunos que a política destinada aos refugiados é uma questão emergencial, de vida ou morte.

² Jornal G1/Globo. Pacaraima tem ruas desertas após confronto entre brasileiros e venezuelanos. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/19/pacaraima-tem-ruas-desertas-apos-confronto-entre-brasileiros-e-venezuelanos.ghtml> > Acesso em: 25/05/2019.

Portanto, a mostra fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, ao abordar as cenas e descrições do cotidiano de diversas pessoas em situações de conflito, em muitos lugares do mundo, cumpre o papel de conscientizar, de maneira ainda mais eficaz e sensibilizadora, a importância da política promovida pela ACNUR para acolher os refugiados. Na preparação para o trabalho de campo nesta exposição, os alunos foram orientados a observarem as fotografias e textos e, para fins de avaliação, responder as seguintes questões: 1) Há alguma situação / país / informação vista nos painéis que você desconhecia? Qual? 2) Qual a imagem que mais te impactou? Por quê?; 3) A exposição é um tema geográfico? Por quê?

Esta atividade prática de ensino, ao envolver a exposição de fotografias de diversos lugares em conflito no mundo, possibilita que o estudante tenha uma visão global do que provoca os conflitos e situações de refúgio e, ao mesmo tempo, as particularidades das situações locais em relação a esse tema. Deste modo, essa exposição é, sim, um assunto geográfico, pois, envolve a análise multiescalar de um fenômeno, possibilitando a compreensão de sua complexidade. E ao se propor uma análise geográfica das fotografias, a observação se torna direcionada, orientada e muito mais proveitosa para relacionar com o conteúdo visto em sala de aula, cumprindo, desta forma, o objetivo do trabalho de campo.

Outro aspecto importante desta atividade refere-se à sua capacidade de sensibilizar e emocionar o público, tornando o ensino muito menos técnico e estatístico, conforme costumamos verificar em livros didáticos ou em notícias de jornais. Conforme vimos, o trabalho de campo não deve ser apenas um momento de desenvolvimento cognitivo, mas também, uma oportunidade de interação entre todos os participantes e de uma vivência coletiva daquele momento, naquele espaço, tornando a aula um lugar, no sentido dado por Massey (2009).

A etapa do Trabalho de Campo

A seguir, será apresentado o plano de aula do dia 08/10/2018, referente ao trabalho de campo, em seus diversos pontos:

Temas: A Rua Duque de Caxias como um lugar dos poderes político e econômico; o lugar dos refugiados no mundo;

Habilidades e Competências (já descritas e repetidas neste item): abordar o tema da evolução urbana da Rua Duque de Caxias e sua constituição como lugar das elites política e econômica propiciará aos alunos uma leitura mais abrangente sobre a construção do espaço. Nesse sentido, o lugar pode ser definido, principalmente, como a expressão das “relações de ordem objetiva em articulação com relações subjetivas/intersubjetivas, relações verticais resultadas do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência”. (SUERTEGARAY, 2005, p. 54). Desta forma, os alunos podem compreender o espaço como essencialmente político, e não somente técnico. Da mesma forma, abordar o lugar dos refugiados no mundo remete à reflexão sobre a política, ou seja, as questões objetivas da existência (trabalho, moradia e outros direitos) articuladas às questões subjetivas (identidade nacional, xenofobia, entre outros).

Conteúdos / tópicos a desenvolver: A constituição da Rua Duque de Caxias como um lugar de centralidade econômica e política e a recente ocupação desse espaço pela população de menor poder aquisitivo; a questão dos refugiados;

Desenvolvimento (já descrito e repetido neste item): A aula de campo será desenvolvida em dois momentos:

1º momento – visita ao primeiro local da aula de campo, a Rua Duque de Caxias, para analisar a evolução urbana desse espaço como a constituição de um lugar das elites políticas e econômicas da cidade de Porto Alegre, e, mais recentemente, como um lugar ocupado pelas classes sociais menos favorecidas. Para isso, primeiramente, a partir do uso de imagens antigas, serão identificados e analisados alguns prédios (Solar dos Câmara, Catedral Metropolitana, Museu Júlio de Castilhos, colégio Paula Soares, Palácio Piratini, Palácio Farroupilha, o Palácio da Justiça e o Teatro São Pedro) que contribuíram para constituir a Rua Duque de Caxias como um importante lugar de centralidade política e econômica. Além disso, também será analisado o fato de que a reestruturação viária da cidade (com destaque para a construção da Avenida Borges de Medeiros e do Viaduto Otávio Rocha, na década de 1920), contribuiu decisivamente para aumentar a centralidade do centro, a partir da concentração dos fluxos para essa região da cidade. Em seguida, serão observados lugares de ocupação da população de menor poder aquisitivo nas proximidades daquela área, tendo como principais exemplos: o próprio colégio Paula Soares e o assentamento urbano da Comunidade Autônoma Utopia e Luta, situado nas escadarias do Viaduto Otávio Rocha, na Avenida Borges de Medeiros.

2º momento – visita ao segundo local da aula de campo, na UFRGS (Campus Centro), para observar a exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO” (promovida pela Agência da ONU para Refugiados em parceria com o Departamento de Difusão Cultural da universidade), a qual aborda a questão dos refugiados, apresentando as principais crises de deslocamento forçado da atualidade, provocadas por conflitos, violências e perseguições em diversos lugares do mundo. A partir da observação da exposição, as seguintes questões deverão ser respondidas pelos alunos: (1) há alguma situação / país / informação vista nos painéis que você desconhecia? Qual?; (2) qual a imagem que mais te impactou? Por quê?; (3) a exposição é um tema geográfico? Por quê?

Recursos e técnicas: serão utilizados mapas do centro histórico e da estrutura viária de Porto Alegre, imagens antigas dos prédios da rua Duque de Caxias e um roteiro da aula

de campo (descrito no item “desenvolvimento) para os alunos acompanharem a explicação do professor durante o seguinte trajeto: a partir do Colégio Paula Soares, acessar a rua Duque de Caxias, percorrendo-a e observando-a até a avenida João Pessoa; em seguida, dirigir-se ao Campus Central da UFRGS para observar a exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO”.

Bibliografia: (1) PMPA. O Bairro Centro. **Projeto Viva o Centro**. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?p_secao=16> Último acesso: 20/05/2019. (2) PMPA. Rua Duque de Caxias. Projeto Viva o Centro. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?reg=47&p_secao=17> Último acesso: 20/05/2019. (3) SILVA, André de Souza. A (trans) formação urbana de porto alegre e sua influência no movimento das pessoas. **Revista CIDADES**. v. 1, n. 2, 2004. (4) SUERTEGARAY, D. M. A. Notas Sobre Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, UFSC, Florianópolis, 1999.

Os procedimentos didáticos foram, em sua maior parte, explicados no item anterior (aula pré-campo) deste capítulo, com exceção dos “recursos e técnicas” do trabalho de campo. Esta é uma parte importante a ser analisada, pois, o professor de Geografia deve ter atenção ao fato de que os fenômenos devem ser analisados em suas localizações e diversas escalas de ocorrência, no tempo e no espaço, o que implica no uso de mapas e imagens antigas e atuais para compreender a evolução urbana da Rua Duque de Caxias e sua centralidade política e econômica.

Os prédios antigos constituem heranças espaciais que permitem a compreensão deste processo político e econômico neste lugar. O primeiro grande exemplo é o prédio do colégio Paula Soares, o qual, conforme visto anteriormente, foi construído em 1918, expressando a arquitetura neoclássica e o próprio contexto histórico e social de sua fundação. Deste modo, o trabalho de campo teve início no pátio da escola, tratando exatamente deste fato e do momento presente em que a escola não é mais o lugar da elite branca e aristocrática do início do século XX. Como visto no capítulo “contexto do Colégio Paula Soares e o perfil dos alunos”, esse espaço atualmente é ocupado por jovens filhos da classe trabalhadora e bastante diversa em termos étnico-raciais.

O segundo exemplo de herança espacial é o Solar dos Câmara (ver figura 14), primeiro ponto visitado no trabalho de campo, localizado na rua Duque de Caxias, 968. Conforme informações do Departamento de Cultura da Assembleia Legislativa, as quais utilizei como referência em campo, sua construção teve início em 1818, para servir de residência ao chefe da Alfândega do Rio Grande do Sul e Santa Catarina na época, José Feliciano Fernandes Pinheiro. O processo de sua edificação ocorreu até 1824 e, deste

modo, é o prédio residencial mais antigo da capital gaúcha³. Outra informação importante refere-se ao fato de que, em 1963, a casa foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), e, no ano de 1981, adquirida pela Assembleia Legislativa. O processo de sua restauração ocorreu entre 1989 e 1993, quando então é inaugurada a revitalização do prédio como espaço cultural.

No momento mais recente, a revitalização de prédios históricos constitui um fator importante de valorização econômica dos espaços centrais das cidades. Esse mesmo processo se verifica em Porto Alegre desde a década de 1980, com a restauração de diversos prédios no Centro Histórico, como o Mercado Público.

Figura 14: Solar dos Câmara



Fonte: Departamento de Cultura da Assembleia Legislativa

O segundo ponto visitado durante o trabalho de campo, antes referido, foi a Praça da Matriz, em cujo entorno encontra-se os principais prédios de Porto Alegre: a Catedral Metropolitana, o Palácio Piratini (sede do Poder Executivo Estadual), o Palácio Farroupilha (sede do Poder Legislativo Estadual), Palácio da Justiça (sede do poder Judiciário) e o Teatro São Pedro. O uso de fotografias antigas da Praça da Matriz (ver figuras 15 e 16) facilitou a explicação da evolução urbana desta área, em

³ Fonte: Departamento de Cultura da Assembleia Legislativa. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/reservadeespacos/SolardosC%C3%A2mara/tabid/3522/Default.aspx>>

seus diversos momentos históricos, utilizando como referência o sítio da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (Projeto Viva o Centro, Praça Marechal Deodoro)⁴.

Figura 15: Na década de 1770, a Praça da Matriz era conhecida como Alto da Praia. Poucas eram as edificações no seu entorno.



Fonte: PMPA (2006)

Figura 16: Na década de 1880 são executas obras de ajardinamento, arborização e calçamento.



Fonte: PMPA (2006).

⁴Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Praça Marechal Deodoro. Projeto Viva o Centro. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?reg=10&p_secao=118#>

Além da qualificação urbanística da Praça da Matriz (oficialmente chamada de Praça Marechal Deodoro), a construção de importantes residências e de prédios oficiais e da igreja católica (a Catedral Metropolitana) tornou essa área cada vez mais ocupada, em sua maior parte, pela elite econômica e política da época. Um exemplo bastante expressivo deste processo foi a demolição, em 1929, da antiga Catedral e da pequena Capela do Divino Espírito Santo (ver fotografia 17), sedes de importantes encontros entre todas as classes sociais naquele período:

Com a Proclamação da República, a Praça passou a chamar-se Marechal Deodoro, denominação oficial que permanece até hoje. Em 1896 foi lançada a pedra fundamental do novo Palácio do Governo, no mesmo lugar do antigo. A sede do poder transfere-se para o “Forte Apache” até 1921, quando ocupa, parcialmente, o Palácio Piratini. Neste mesmo ano foi lançada a pedra fundamental da nova Catedral Metropolitana. **A antiga Catedral e a pequena Capela do Divino Espírito Santo foram demolidas em 1929. Com isso, a Praça deixou de sediar a grande festa popular-religiosa de origem açoriana - Os Fogos do Espírito Santo - extremamente abrangente, contava com a presença de todas as classes sociais.** Preparava-se a praça para a quermesse que se incumbia de animar o povo com procissões, música, dança, feiras e até cinema ao ar livre. O novo templo foi concluído apenas em 1986, ao passo que as obras do Palácio foram definitivamente encerradas somente em 1971. (PMPA, 2006, S/N)

Fotografia 17: Antiga Catedral e a pequena Capela do Divino Espírito Santo



Fonte: PMPA (2006).

Conforme anteriormente argumentado, nessa fase, o Rio Grande do Sul experimenta significativas transformações através da diversificação de sua base econômica, com a expansão da agricultura, da indústria e do comércio. As

atividades produtivas e comerciais foram concentradas na capital gaúcha, a qual se tornou o centro econômico do estado. Todas essas transformações se materializavam no espaço, inclusive através dos estilos arquitetônicos e monumentos erguidos nessa época. Neste contexto, destaca-se a construção do monumento em homenagem a Júlio de Castilhos (ver figura 18), político republicano e positivista cuja organização partidária determinou os rumos da administração estadual por mais de 30 anos e realizou todas as grandes obras no estado, especialmente na cidade de Porto Alegre.

O estado passava por uma fase de euforia econômica, a qual se materializava num processo de transformação da fisionomia arquitetônica e paisagística da capital. Na Praça da Alfândega, a principal porta de entrada da cidade, dezenas de prédios eram erguidos -edificações suntuosas, profusamente ornadas com obras de arte, expressão material da prosperidade econômica. A ligação entre a Praça da Alfândega com a Praça Marechal Deodoro, sede do Palácio do Governo e Catedral Metropolitana dava-se pela Rua General Câmara. Foi neste contexto que se decidiu erguer, no centro da praça, onde anteriormente existia um chafariz, e posteriormente fora colocada à estátua de Conde de Porto Alegre um monumento em homenagem àquele que foi o maior vulto do republicanismo riograndense – Júlio de Castilhos. (PMPA, 2006, S/P).

Figura 18: monumento em homenagem a Júlio de Castilhos



Fonte: PMPA (2006)

Próximo à Praça da Matriz, na Rua Duque de Caxias, número 1231, encontra-se o Museu Júlio de Castilhos (ver figura 19). Fundado em 1903, através de decreto assinado pelo então presidente do Estado Borges de Medeiros, é o museu mais antigo do Rio Grande do Sul, segundo informações do Blog oficial desta instituição⁵. Ainda conforme este sítio, em 1905, a casa da Rua Duque de Caxias, número 1231, da família de Júlio de Castilhos, o qual falecera dois anos antes, foi adquirida pelo poder público. Portanto, esta se constitui como outra grande homenagem ao político que teve importante influência na história do Rio Grande do Sul.

Todas estas informações, entre tantas outras referentes à construção de prédios e intervenções urbanas nessa área, são muito importantes para compreender como ocorreram as transformações urbanas de Porto Alegre, especialmente do Centro Histórico, o qual consolidou sua centralidade política e econômica nessa época. Neste momento do trabalho de campo, foi oportuno argumentar a aplicação do conceito de lugar em relação ao fato de que o trecho desta rua ter se consolidado como a sede dos poderes econômico e político.

Figura 19: Sede do Museu Júlio de Castilhos



Fonte: Blog do Museu.

O próximo ponto de parada, na Rua Duque de Caxias, foi o Viaduto Otávio Rocha, anteriormente referido, o qual constitui uma grande obra que contribuiu para

⁵ Blog do Museu Júlio de Castilhos. Disponível em: <<http://museujuliodecastilhos.blogspot.com/p/historico-do-museu.html>>

a reestruturação viária e edilícia da cidade, especialmente da região central, valorizando ainda mais essa área da cidade. No mesmo ponto de parada, comentou-se sobre o assentamento urbano Utopia e Luta por pessoas sem-teto e membro do Movimento Nacional de Luta pela Moradia.

Neste ponto, também foi feita a leitura deste processo de transformação espacial através do conceito de lugar como a expressão das “relações de ordem objetiva em articulação com relações subjetivas / intersubjetivas, relações verticais resultadas do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência”. (SUERTEGARAY, 2005, p. 54). Nesse caso, o poder hegemônico foi o domínio político do Partido Republicano Rio-Grandense e sua associação com o capital industrial e comercial da época, relações objetivas articuladas com relações subjetivas / intersubjetivas, as quais se davam, por exemplo, na escola, no museu, no Teatro São Pedro e nos outros tantos lugares de encontro cotidiano de pessoas que pertenciam, em geral, à classe social mais alta. E mais recentemente, existem outras classes sociais que frequentam os lugares desta área da cidade, incluindo o próprio colégio Paula Soares e o prédio ocupado pelo Movimento Nacional de Luta pela Moradia, mudando as relações sociais.

Por fim, o último ponto de parada foi a mostra fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, localizada no Campus Centro – UFRGS. Neste ponto, os alunos foram orientados a observarem com atenção os painéis para responderem às questões propostas, anteriormente referidas: (1) há alguma situação / país / informação vista nos painéis que você desconhecia? Qual?; (2) qual a imagem que mais te impactou? Por quê?; (3) a exposição é um tema geográfico? Por quê?

Neste momento, fiquei próximo aos alunos, mas não expliquei nada sobre a mostra e o tema da mesma, pois tudo já tinha sido apresentado em sala de aula e as questões propostas estavam no roteiro do trabalho de campo. Ou seja, eles já estavam devidamente preparados para a observação, tinham condições de refletir e construir seu próprio conhecimento sobre o assunto.

O momento de consolidação de todo o aprendizado ocorrido em campo foi planejado para ocorrer na aula pós-campo, no dia 09/10/2018, ou seja, um dia depois da aula prática. Deste modo, este cronograma foi bastante adequado para facilitar o acionamento da memória dos alunos sobre as observações de campo.

A Aula Pós-Campo

Um dia após o trabalho de campo, no dia 09/10/2018, conforme previsto, foi realizada a aula pós-campo, com o seguinte tema: percepções sobre a Rua Duque de Caxias e da exposição “FACES DO REFÚGIO”. A seguir é apresentado o plano desta aula:

Habilidades e competências: abordar o tema da evolução urbana da Rua Duque de Caxias e sua constituição como lugar das elites política e econômica propiciará aos alunos uma leitura mais abrangente sobre a construção do espaço. Nesse sentido, o lugar pode ser definido, principalmente, como a expressão das “relações de ordem objetiva em articulação com relações subjetivas/intersubjetivas, relações verticais resultadas do poder hegemônico, imbricadas com relações horizontais de coexistência e resistência”. (SUERTEGARAY, 2005, p. 54). Desta forma, os alunos podem compreender o espaço como essencialmente político, e não somente técnico. Da mesma forma, abordar o lugar dos refugiados no mundo remete à reflexão sobre a política, ou seja, as questões objetivas da existência (trabalho, moradia e outros direitos) articuladas às questões subjetivas (identidade nacional, xenofobia, entre outros).

Conteúdos/Tópicos a Desenvolver: A constituição da Rua Duque de Caxias como um lugar das elites políticas e econômicas e a recente ocupação desse espaço pela população de menor poder aquisitivo; a questão dos refugiados.

Desenvolvimento: Fundamentada no método de ensino expositivo-dialogado, a aula será desenvolvida da seguinte forma: exposição, no quadro, do conceito de lugar (referido no item “habilidades e competências”) e das perguntas que deveriam ter sido respondidas pelos alunos após a observação dos painéis da exposição “FACES DO REFÚGIO”. As perguntas eram as seguintes: (1) há alguma situação / país / informação vista nos painéis que você desconhecia? Qual?; (2) qual a imagem que mais te impactou? Por quê?; (3) a exposição é um tema geográfico? Por quê? O propósito foi dialogar com os alunos sobre a observação empírica dos processos socioespaciais e sua articulação com o conceito de lugar.

Recursos e Técnicas: utilizar o quadro para expor o referido conceito de lugar e as perguntas sobre a percepção dos alunos em relação à exposição “FACES DO REFÚGIO”, já apresentadas no roteiro do trabalho de campo. .

Bibliografia: a mesma do plano anterior

Análise: esta aula foi pensada para os alunos se expressarem, refletidamente, nas linguagens oral e escrita, de forma a consolidarem a construção do conhecimento adquirido no trabalho de campo, articulando a teoria e os conceitos com as observações e vivências em campo. Trata-se de uma estratégia em que os alunos se tornam sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, pois, pensam o espaço como objeto de estudo e emitem suas opiniões sobre o que observaram e vivenciaram fora da sala de aula.

3.3 Avaliação da Experiência do Trabalho de Campo

Neste capítulo, conforme anteriormente exposto, avaliou-se a experiência de trabalho de campo, considerando o objetivo dessa metodologia de ensino de articular teoria e prática e propiciar vivências e reflexões mais aprofundadas sobre a realidade. Primeiramente, foram analisadas as avaliações dos alunos (reflexão sobre o que eles fizeram e como reagiram à aula de campo) e as auto-avaliações (o que esta aula ensinou para mim), referentes aos meus relatórios expressos nos planos das aulas ocorridas nos dias 08/10/2018 (trabalho de campo) e 09/10/2018 (aula pós-campo). Além disso, foram lembradas situações vivenciadas em campo que não estão expressas nos referidos itens do plano de aula. Em seguida, foram analisadas as avaliações escritas pelos alunos a respeito da prática de campo.

Em relação à avaliação dos alunos sobre o trabalho de campo realizado no dia 08/10/2018, avalio que foi bastante positiva, conforme exposto nos meus relatos sobre essa experiência no plano de aula:

Os alunos ficaram muito interessados na atividade de campo e participaram bastante de cada momento. Na Rua Duque de Caxias, consegui despertar neles o interesse de entrar em cada um dos prédios pelos quais passamos, entretanto, não pudemos entrar em nenhum deles, pois, não havia tempo suficiente. Também prestaram bastante a atenção na explicação sobre a construção da Avenida Borges de Medeiros e da constituição do assentamento urbano Utopia e Luta, nas escadarias do viaduto Otávio Rocha. No segundo momento, na exposição “FACES DO REFÚGIO”, os alunos ficaram bastante silenciosos e impressionados com o conteúdo dos painéis.

Nesta aula, quase todos os alunos estavam presentes e havia bastante entusiasmo deles desde o início da aula, no colégio Paula Soares. Um dos aspectos mais importantes desta aula refere-se à gestão do tempo para que as falas em cada ponto de parada não fossem aceleradas. Deste modo, considerando que havia somente dois períodos para desenvolver esse trabalho, não foi possível entrar em nenhum dos prédios, inclusive no Museu Júlio de Castilhos, que despertou ainda mais interesse dos alunos. Apesar desta limitação, o objetivo do trabalho foi cumprido, pois, todos os participantes da aula passaram a compreender a história dos prédios e das ruas e avenidas desta área e sua própria evolução urbana e organização espacial, e também, a situação dos refugiados em diversos lugares do mundo.

O alcance dos objetivos propostos nesta aula pode ser constatado pela própria vontade dos alunos de conhecer melhor os lugares pelos quais passamos, e também, através da avaliação das aulas (anexo 2) feita pelos alunos, na qual, destaca-se a seguinte pergunta: “Qual aula você mais gostou? Por quê?”. Das dez avaliações que recolhi dos alunos, em sete constavam o trabalho de campo como resposta a essa questão. Vale citar todas as referidas respostas: (1) “foi a saída no Campus da UFRGS, porque foi diferente de todas as aulas. Nem com um professor integral não fizemos isso” (anônimo); (2) “Saída de campo. Porque foi a primeira vez que saímos para conhecer o nosso bairro e relacionar com o aprendizado” (anônimo); (3) “Na verdade, a saída de campo à exposição de imigrantes na UFRGS, pois, foi um grande e importante choque de conhecimento” (anônimo); (4) “a saída de campo, pois teve temas muito importantes abordados” (anônimo); (5) “Do passeio proposto, porque mostrou temas que acontecem o tempo inteiro no mundo” (anônimo); (6) “o passeio UFRGS, pois, teve uma proposta nova” (anônimo); (7) “o passeio porque mudou nosso estilo de aula” (anônimo).

Quanto à auto-avaliação sobre o aprendizado que adquiri com este trabalho de campo, avalio como bastante oportuno e positivo a experiência desta prática de ensino no bairro da escola e na exposição fotográfica, conforme argumentei no referido item do plano de aula do dia 08/10/2018:

Esta aula me ensinou que articular o conteúdo abordado em sala de aula com o contexto geográfico da escola é muito eficaz para cumprir os objetivos de ensino-aprendizagem. Quando eles observam empiricamente os processos que são significativos para eles, torna-se muito mais fácil abordar os temas propostos. Em relação à exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, da mesma forma, é uma boa dica de trabalho de campo, pois, as fotografias mostram de forma bastante expressiva e impressionante, as histórias de vida das pessoas que estão em situação de refúgio, o que torna a abordagem do conteúdo mais emocional e menos fria / técnica.

Um dos momentos mais interessantes deste trabalho de campo ocorreu no Viaduto Otávio Rocha, quando os alunos conseguiram compreender o contexto de reestruturação viária da cidade e a centralidade do Centro Histórico, e, mais recentemente, da apropriação do prédio do INSS por trabalhadores sem-teto, constituindo o assentamento urbano Utopia e Luta. A análise multiescalar já tinha sido realizada desde o colégio Paula Soares, passando pela Praça da Matriz, mas, naquele momento, o método de articular as escalas e observar as marcas do espaço em seu

conjunto, em uma única cena, foi decisivo para alcançar a compreensão do processo socioespacial e do próprio conceito de lugar.

Desta forma, as explicações em campo propiciaram a eles a oportunidade de realizar o exercício reflexivo de “compreender a nós e ao outro através da análise do espaço geográfico”. Através da análise espacial eles puderam perceber que a construção dos prédios e a construção de vias e a praça são heranças espaciais que tem condicionado, desde o final do século XVIII, as dinâmicas sociais na Rua Duque de Caxias. Eles conseguiram enxergar-se como pessoas que estão constituindo outro lugar a partir da presença deles no colégio Paula Soares, articulando, deste modo, a teoria com o cotidiano.

Conforme anteriormente escrito, a abordagem do tema da urbanização brasileira ocorreu depois da realização do trabalho de campo. Esse planejamento das aulas facilitou, por exemplo, a explicação da história da urbanização brasileira desde a época colonial. Ou seja, o aluno deixou de memorizar as informações sobre esse processo e passou a construir o conhecimento a partir do seu espaço de vida, consolidando o aprendizado.

Evidentemente, o aprendizado também foi alcançado em função da aula pré-campo, cujos dados possibilitaram a análise do espaço em múltiplas escalas, iniciando pela escala mais ampla, e do conjunto das paisagens a serem vistas em campo. Desta forma, puderam compreender a evolução urbana da Rua Duque de Caxias. A única autocrítica que faço em relação ao trabalho desenvolvido nessa área refere-se ao fato de não ter proposto uma atividade envolvendo perguntas a serem respondidas ou um relatório de campo.

A partir de todas as leituras de autores que abordam a metodologia de ensino do trabalho de campo, compreendo que, para essa área, o planejamento desta aula prática não propiciou um envolvimento dos alunos “enquanto pesquisadores, sujeitos ativos e participantes da construção do conhecimento, descrevendo, analisando, refletindo e questionando o espaço geográfico em que vivem” (SOUZA e CHIAPETTI, 2012, p. 10). Entretanto, considerando que, no caso do tema da urbanização, o objetivo do trabalho de campo era partir de dados empíricos para depois abordar a teoria, relativizo essa autocrítica.

Quanto ao trabalho desenvolvido na exposição fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, os alunos observaram, em silêncio e com bastante atenção, os painéis com as fotografias e textos que comunicavam a história de pessoas em situação de refúgio. Foi uma aula

em que eles se concentraram para realizar a atividade proposta, respondendo às questões anteriormente apresentadas: (1) há alguma situação / país / informação vista nos painéis que você desconhecia? Qual?; (2) qual a imagem que mais te impactou? Por quê?; (3) a exposição é um tema geográfico? Por quê?

Nesta parte do trabalho de campo, eles estavam mais orientados sobre o que deveria ser observado, relacionando os conceitos com as fotografias e textos dos painéis. Essa observação mais sistemática se deve ao fato de que o conteúdo das migrações forçadas de população tinha sido abordado antes do trabalho de campo, o que propiciou um envolvimento mais ativo dos alunos na construção de seu próprio conhecimento, sobretudo a partir da referida atividade.

Destaca-se, também, a vivência e a emoção que a exposição fotográfica propiciou, possibilitando grande proximidade com situações vividas por refugiados em diversos lugares do mundo. Naquele momento, a aula de campo se tornou um grande evento artístico, além de geográfico, em que os alunos contemplavam cada tela e faziam aquele exercício reflexivo de compreender a si próprio e ao outro por meio da análise geográfica. Enfim, a experiência permitiu um deslocamento dos alunos pelos mais diversos cotidianos de refúgio. A aula foi encerrada no horário previsto, às 18h30min, com tempo suficiente para os alunos analisarem os painéis.

Em relação à avaliação dos alunos sobre a aula pós-campo, realizada no dia 09/10/2018, tinha como objetivo discutir os temas abordados durante o trabalho de campo, para avaliação sobre a capacidade de os alunos relacionarem a teoria e a vivência deste trabalho. Nesta aula eles foram cobrados para falarem sobre a relação entre o conceito de lugar e as observações de campo, além das respostas às questões referentes à exposição Faces do Refúgio. A partir desta cobrança de participação, os alunos fizeram muitas considerações a respeito do conhecimento que obtiveram em campo. A seguir, será exposto conteúdo do item “avaliação dos alunos”:

A aula foi bastante dialogada e os alunos demonstraram ter compreendido o lugar em que estão inseridos, começando pela própria constituição do colégio Paula Soares como um lugar das elites econômicas, e atualmente, da população de menor poder aquisitivo. Também houve bastante interesse quando conversamos sobre o fato de que ainda é caro morar no bairro Centro e que a comunidade Utopia e Luta constitui uma exceção à política habitacional em nível nacional, constituindo como um lugar de luta para fazer valer a função social da propriedade urbana na constituição de 1988 e no Estatuto da Cidade. Também demonstraram ter ficado bastante impressionados com a exposição “Faces do Refúgio”, relatando que desconheciam muitas informações ali expostas. Neste momento da aula, como já era esperado, um aluno questionou sobre o contexto político atual do

Brasil e a possibilidade de algo semelhante acontecer por aqui. Essa pergunta provocou ainda mais participação dos alunos e o objetivo da aula foi cumprido de forma plena, pois, aprenderam um pouco mais sobre o significado de cidadania e democracia.

A dinâmica da aula pós-campo potencializou o diálogo sobre o assunto, pois, os alunos estavam entusiasmados para falar de um espaço que é o lugar deles, a escola e o seu contexto geográfico, e também, a mostra fotográfica sobre a situação dos refugiados em diversos países do mundo. Em relação a este último tema, os alunos também fizeram um exercício de imaginação de essa situação típica de refugiados ocorrer com os brasileiros, considerando o contexto político de polarização e conflitos.

Trata-se de uma reflexão importante que remete à compreensão sobre como surgem as diversas guerras no mundo. Constata-se, portanto, que eles conseguiram relacionar os conceitos com as observações de campo e construir o conhecimento sobre os assuntos. Como auto-avaliação desta etapa, penso que a aula foi muito interessante e significativa para os alunos, pois, conseguiram relacionar os temas com seus espaços vividos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de campo realizado no âmbito do estágio docente, no Terceiro Ano do Ensino Médio do colégio Estadual Paula Soares, se constituiu como uma oportunidade de reflexão sobre a minha prática de ensino do espaço urbano do município de Porto Alegre. Enquanto estagiário docente prático-reflexivo, e agora, como pesquisador que busca articular a teoria e a prática de ensino de Geografia, reforcei minha concepção de que os métodos mnemônicos e descritivos devem ser articulados ou substituídos por métodos que propiciem a compreensão dos temas abordados a partir do cotidiano e da vivência dos alunos, promovendo, desta forma, a identificação deles com a disciplina de Geografia, e, sobretudo, com a própria cidade onde eles vivem.

Durante a experiência de estágio na escola Paula Soares, aprendi, com os alunos, que ser professor no Ensino Básico significa exercitar o diálogo com eles e conquistá-los, sem deixar de exercer o papel tradicional do professor que é o de desenvolver nos alunos a cultura da ciência e a capacidade de se expressarem refletidamente nas linguagens oral e escrita. Ou seja, a sala de aula deve ser um lugar de exercício do pensamento, em que os alunos devem ser construtores de seu próprio conhecimento, desenvolvendo a consciência e a autonomia intelectual. Dialogar com a turma, e conquistá-la, significa que o professor estimula a livre manifestação do pensamento em sala de aula, procurando conhecer os alunos e o contexto escolar de forma a planejar práticas de ensino que relacionem o cotidiano deles com os temas abordados no espaço da escola.

Esta trajetória de análise do contexto escolar, do perfil dos alunos, dos procedimentos didático-pedagógicos e da própria realização da metodologia do trabalho de campo na Rua Duque de Caxias e na mostra fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, bem como, da avaliação da experiência desta prática de ensino, possibilitou a minha reflexão de que esta metodologia de ensino, neste caso específico, promoveu a identificação dos alunos com os temas abordados em campo. Todas as aulas relacionadas ao trabalho de campo (incluindo as aulas “pré-campo” e “pós-campo”) despertaram neles o interesse de participar delas, fazendo considerações e questionamentos.

Primeiramente, deve-se considerar que a escolha dos lugares foi determinante para alcançar os objetivos do trabalho de campo. Em relação à Rua Duque de Caxias, trata-se do contexto do colégio Paula Soares, lugar de vivência dos alunos, e um lugar

estratégico para ser abordado na educação urbana, no aprendizado sobre a organização espacial da cidade, devido ao fato de se localizar no Centro Histórico e ter grande importância histórica, política, econômica e cultural em âmbito estadual. Nesta abordagem, os alunos conseguiram ver a paisagem dos prédios e das ruas para além das aparências, e compreender que o espaço geográfico está em constante transformação a partir do movimento da sociedade. E ainda mais, eles conseguiram compreender que contribuem para construir o espaço, o lugar onde vivem o dia a dia, pois, expressam outra dinâmica social e cultural, diferente daquela que foi constituída nesta área, inclusive no próprio colégio Paula Soares.

Quanto à mostra fotográfica “FACES DO REFÚGIO”, no Campus Central da UFRGS, propiciou um momento de deslocamento dos alunos pelos diversos contextos geográficos e histórias de vida de pessoas que estão em situação de refúgio em muitos lugares do mundo, o que possibilitou que eles criassem um sentimento de empatia pelos refugiados. Nesta observação, eles reconheciam a si mesmos e aos outros através da compreensão de que existem muitos lugares com conflitos no mundo e populações de refugiados que demandam atenção dos governos. Neste momento, lembraram-se dos refugiados que estão muito próximos deles, nas ruas da região central de Porto Alegre, como os senegaleses e haitianos, e também, os venezuelanos, que recentemente foram trazidos para Esteio e Canoas, nesta condição.

Outro aspecto importante, relacionado ao anterior, refere-se ao desenvolvimento do trabalho de campo em diversas etapas: pré-campo, campo e pós-campo. Conforme visto, na aula pré-campo, os alunos foram orientados em sala de aula sobre os conceitos e processos a serem observados em campo, ou seja, foram preparados para a observação sistemática, propiciando a análise articulada das escalas, partindo da escala mais ampla (a história do planejamento urbano da área mais central da cidade e a questão dos refugiados no mundo) até gradativamente ver os detalhes (os prédios, uma rua, uma população em situação de refúgio). Na etapa seguinte, durante o trabalho de campo, houve aproveitamento do senso comum e das experiências de vida dos estudantes com o objetivo de articulá-los aos significados e valores da ciência. Neste processo de ensino-aprendizagem, os alunos construíram novos significados, produziram e ampliaram suas leituras do lugar. Por fim, na aula pós-campo, os alunos, ao serem cobrados a refletirem sobre as observações e vivências em campo e relacioná-las à teoria e temas abordados na sala de aula, se expressaram nas linguagens oral e escrita, demonstrando terem adquirido o aprendizado.

A realização deste trabalho não encerra a minha reflexão sobre as minhas práticas de ensino de Geografia. Pelo contrário: estou iniciando minha trajetória profissional e tenho consciência de que esse exercício reflexivo deve continuar até a minha aposentaria. Novamente, parafraseando o geógrafo Milton Santos (1978), penso que a docência deve se fundamentar na busca constante por uma Geografia escolar nova, de modo a superar metodologias de ensino positivistas, mnemônicas e descritivas em favor de uma abordagem metodológica que propicie a reflexão e a análise sobre o espaço geográfico, a partir do cotidiano e vivência dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. Blog de Ensino de Física do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/tex/edu02220/sem012/po2/texto282.html>>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

CALLAI, H. C. O ensino das transformações espaciais. In: VERDUM, R.; SUERTEGARAY, D. (org.). **Rio Grande do Sul: Paisagens e Territórios em Transformação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade – UFRGS, 2012, p. 347-355.

CASTROGIOVANNI, Antônio (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DORFMAN, A. (Org.). **Territórios e lugares da Região Metropolitana de Porto Alegre**. 1ed. Porto Alegre: Letra 1, 2015.

DORFMAN, A. O que observar, descrever e investigar na saída de campo. In: DORFMAN, A. (Org.). **Territórios e lugares da Região Metropolitana de Porto Alegre**. 1ed. Porto Alegre: Letra 1, 2015.

FRANCO, S. da C. **Porto Alegre: guia histórico**. 2. Ed. Porto Alegre; Ed. da Universidade/UFRGS, 1992.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*. v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr 2005.

GIORDANI, A. C., et. al. (orgs.). **Aprender geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

GOULART, L.B.; ANTUNES, M.F. Trabalho de campo: linguagem produtora de saberes e articulação de práticas pedagógicas e geográficas. **Revista Terra Livre**, v. 29 (2) 41, p. 90-104, 2017.

KAERCHER, N. A.; TONINI, I. M.. Artesania, felicidade, empatia: assuntos não geográficos para o estagiário de Geografia construir sua identidade docente. **Geographia Meridionalis**, Pelotas (RS), v. 3, p. 251-273, 2017.

KAERCHER, N. A. É possível viajar para o cosmos sem sair do lugar? Dicas para aprender-ensinar Geografia do Rio Grande do Sul. In: VERDUM, R.; SUERTEGARAY, D. (org.). **Rio Grande do Sul: Paisagens e Territórios em Transformação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade – UFRGS, 2012, pp. 331-346.

KAERCHER, N. A. **Desafios e Utopias no ensino de Geografia**. 3ª ed.- Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KAERCHER, N. A., SCHÄFFER, N. O. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: Neves, I.C.B. et al (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade – UFRGS, 1998.

LACOSTE, Y. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988, Capítulo V, p. 34-42.

LUZZARDI FISS, D. M.; XAVIER, F. W. Identidades docentes e educação básica: as vozes dos professores. **Perspectiva** (UFSC) (*online*), v. 35, p. 422-443, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p422>>. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2019.

MARTINS, M. de F. A. Geografia, cidade e educação: aproximações pedagógicas. In: REGO, Nelson, CASTRIGIOVANNI Antonio Carlos, KAERCHER, Nestor André. (Org.). Geografia práticas pedagógicas para o ensino médio. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2011, v. 02, p. 145-160.

MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MENEGAT, R (Coord.) et al. **Atlas ambiental de Porto Alegre: uma visão pioneira sobre a cidade a partir da geologia urbana**. Porto Alegre: Ed. Comunicação e Identidade, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/atlas/atlas_digital.html> Acessado em: 21 de Maio de 2019.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

PMPA. **A Origem do Centro**. Projeto Viva o Centro, 2006. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?p_secao=16> Acessado em: 21 de Maio de 2019.

PMPA. **Praça Marechal Deodoro**. Projeto Viva o Centro, 2006. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?reg=10&p_secao=118#> Acessado em: 21 de Maio de 2019.

PMPA. Rua Duque de Caxias. Projeto Viva o Centro, 2006. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/vivaocentro/default.php?reg=47&p_secao=17> Acessado em: 21 de Maio de 2019.

REGO, N. et al. (Org.) **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 1ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SEDUC. Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Paula Soares. Porto Alegre, 2017.

SILVA, A. de S. A (trans) formação urbana de Porto Alegre e sua influência no movimento das pessoas. **Revista CIDADES**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2004.

SOUZA, S. O. e CHIAPETTI, R. J. N. O Trabalho De Campo Como Estratégia No Ensino Em Geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 3-22, 2012.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas Sobre Epistemologia da Geografia. Florianópolis: **Cadernos Geográficos**, 2005.

SUERTEGARAY, D. M. A. “Pesquisa de campo em Geografia”. In: **Geographia** (UFF), Niterói, v. 7, p. 92-99, 2002.

Sul 21. Assentamento em prédio público de Porto Alegre desafia política habitacional. Porto Alegre: set, 2011. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/noticias/2011/09/assentamento-em-predio-publico-de-porto-alegre-desafia-politica-habitacional/>>. Acesso em: 25/05/2019

UFRGS. Faces do Refúgio em exposição no Campus Centro. Setembro de 2018. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/faces-do-refugio-em-exposicao-no-campus-centro>>. Acesso em: 25/05/2019.

PORTO ALEGRE. Arquitetura de Porto Alegre no Período Positivista (1889-1930). Porto Alegre, **Revista do Memorial do Rio Grande do Sul/PROPAR/UFRGS**, 2007. 28 p.

VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão (org.). **Lugar e educação urbana**. Uberlândia: PROEX / UFU; PEIC 2007; Inst. De Geografia, 2008.

VENTURI, Luis Antonio Bittar (organizador). **Geografia: Práticas de Campo, Laboratório e Sala de Aula**. São Paulo: Editora Sarandi, 2011.

XAVIER, Fernando Weiss. **O Planejamento Estratégico da cidade de Porto Alegre na conjuntura prévia à Copa do Mundo FIFA de 2014**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional, UFRGS, 2013.

XAVIER, Fernando Weiss. **O Conflito no espaço urbano no contexto da revisão do PDDUA advindo do adensamento urbano: o caso do bairro Petrópolis em Porto Alegre / RS**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Porto Alegre: Departamento de Geografia, UFRGS, 2009.

ANEXO 1

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação EDU 2048/ 2049: Estágio Supervisionado em Geografia III e IV - Professor Nestor André Kaercher

O planejamento

O plano é um exercício intelectual. Exige que você organize **no papel suas** idéias. Priorize curtos espaços de tempo (2-3 semanas), pois permitem uma ação mais minuciosa e uma intervenção mais organizada. Quanto menor o período planejado, maior o detalhamento. Durante o estágio, **será exigido o planejamento prévio e por escrito das aulas** que vocês irão ministrar. Pôr no papel obriga-nos a ter uma ação mais consciente em sala de aula.

A primeira questão que o planejamento nos obriga a pensar é: **o que eu quero desenvolvendo tal assunto?** O que eu vou priorizar, tanto nas minhas falas e ações, quanto na dos alunos? Ou seja, quais os meus **objetivos**? Priorizar porque o tempo é curto e são muitas as possibilidades em desenvolver qualquer assunto. Não corra com o conteúdo. O bom professor não se mede pela quantidade de matéria dada (apressadamente, muitas vezes). Como vou avaliar, a mim e a eles? **Que critérios vou usar para ficar satisfeito com minhas aulas?** Se você não tiver estas questões, pelo menos colocadas – ainda que não tenha as respostas – sua ação tenderá a ser menos clara, logo seus alunos também não terão muito clara a importância da Geografia ou de sua ação na frente deles. Por no papel ‘obriga’ você a (tentar) ser claro. Logo, não tome o planejamento como burocracia (papel para o professor orientador guardar), mas sim como um exercício intelectual necessário de sistematização dos conhecimentos até agora alcançados no curso. Ele vai permitir que você e eu conversemos sobre suas idéias. Por isso ele só tem sentido se for **entregue antes de ser posto em prática**. Assim posso ajudar, palpitar. É para isso que estou aqui. Eu quero ser parte da solução.

Também não há nenhum problema se o planejamento não for seguido à risca. Ele não é uma camisa de força que vai tolher sua criatividade. Mudanças são muito freqüentes e normais porque, afinal, lidamos com gente, não com máquinas. Mas, mesmo isso o planejamento procura prever: diante das mudanças o que você fará? **Pense sempre no plano B**. O estágio é o lugar de você experimentar, testar, tentar ... **Criar**. Use a parte colorida da tua massa cinzenta.

O que consta no plano?

1. Dados de identificação: nome da escola, curso, série, etc. (**escreva isso também nos materiais entregues aos alunos**).
2. Tema: assunto que irá desenvolver (escreva sempre no quadro).
3. Duração: quantas aulas trabalhará esse assunto? (preveja alguma folga, pois **imprevistos são muito comuns**). Reserve tempo para os alunos falarem.
4. Habilidades e competências: por quê trabalhar esse assunto em geografia? O que você quer mostrar com esse assunto, além de transmitir informações? Porque aprender isso é relevante?
5. Conteúdos: quais os tópicos que irá desenvolver dentro desse assunto? Que conceitos são fundamentais? (**Se 4 e 5 forem iguais tem confusão!**)
6. Desenvolvimento: o que farei para atingir o item 4? Como pretendo concluir minha aula evitando que a mesma fique truncada/corrida? Que interação terei com meus alunos? Eles terão alguma ação, além de ouvirem o professor? Planeje a participação deles. Dê tempo para eles se expressarem.
7. Recursos e técnicas: não se separa, na prática, do item anterior. Mas, além da exposição do professor, o que será usado/feito? Se tiver algum texto ou qualquer outro material entregue aos alunos, anexe. Mostre o que você vai passar aos alunos para mim.
8. Bibliografia: pode ser dividida em: livros didáticos, sites (que os alunos consultam) ou livros que só você vai consultar (no geral em casa preparando a aula). Informe as páginas usadas efetivamente usadas. Texto dados aos alunos: mostre para mim. **Tenho LD para emprestar!**
9. Avaliação: você cobrará alguma tarefa dos alunos? Como você saberá se chegou aos seus objetivos?
10. Auto-avaliação: A) Você conseguiu fazer o que planejou? Por quê? B) Que impressão tiveste da tua própria aula? D) O que você faria diferente? Por quê? E) O que aprendeste de novo nessa aula? **ESSA É A PARTE MAIS IMPORTANTE. Aqui você refletirá sobre o que aconteceu de fato. Em cada aula dada escreva sobre o que teus alunos te ensinaram**

ANEXO 2

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação
Estágio Supervisionado em Geografia IV - Novembro de 2018
Professor Nestor André Kaercher**

Avaliação das aulas de Geografia do professor Fernando Weiss Xavier.

Prezado aluno,

A tua opinião é muito importante. Não precisa se identificar-se. **Apenas ser sincero!**

Pergunta	Ruim (*)	Regular	Bom	Muito Bom
01 - Como você avalia as aulas do Prof. Fernando quanto à clareza nas explicações dos conteúdos.				
02 - Como você avalia as aulas do Prof. Fernando quanto aos temas abordados.				
03 - Como você avalia as aulas do Prof. Fernando quanto à utilização do quadro (esquemas expostos no quadro).				
04 - Como você avalia as aulas do Prof. Fernando quanto às atividades práticas propostas.				
05 - Como você avalia as atividades de fixação (trabalhos) propostas pelo professor.				
06 - Como você avalia as aulas do Prof. Fernando quanto aos materiais entregues para você.				
07 - Como você avalia a relação do Prof. Fernando com os alunos.				
08 - Como você avalia as aulas do Prof. Fernando quanto à utilização de mapas.				
09 - Como você avalia as aulas do Prof. Fernando quanto à utilização do Globo.				
10 - Como você avalia as aulas do Prof. Fernando quanto à utilização de imagens				

(*) Você pode substituir R, Reg, B, MB por uma escala de 1 a 5

11 – O que você mais gostou nas aulas de Geografia do Prof. Fernando?

12 – O que você menos gostou nas aulas de Geografia do Prof. Fernando?

13 – Qual aula você mais gostou? Por quê?

14 – Qual a aula você menos gostou? Por quê?

15 – Que sugestão você daria para melhorarmos o uso das novas tecnologias em aula?
