

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

SOFIA SANVICENTE NAZARIO

**A construção de um *comum* na sala de aula: a defesa do amor, da atenção e da cidade na
prática docente.**

Porto Alegre

2019

Sofia Sanvicente Nazario

A construção de um *comum* na sala de aula: a defesa do amor, da atenção e da cidade na prática docente.

Trabalho de Conclusão de Licenciatura submetido ao curso de Ciências Sociais, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Bedin Da Costa

Porto Alegre

2019

Dedico este trabalho às alunas e aos alunos que tive a oportunidade de conviver até hoje.

"Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos" (Freire, 2017[1993], p.48).

RESUMO

Este trabalho tem como intuito pensar a prática docente a partir da construção de um *comum* em sala de aula. O primeiro movimento é tentar compreender como a trajetória biográfica influenciou a docência, principalmente, na constituição de um *comum*, enquanto pressuposto para um viver-junto. Para isso, mobiliza-se o amor como afeto, além de dois dispositivos: a atenção e a cidade. Relata-se, assim, as ferramentas experimentadas em sala de aula para a tentativa do estabelecimento desse *comum*. A partir do amor, discute-se a realização do Círculo de construção de paz, através da atenção, a prática do caderno de campo e, a partir da cidade, a realização de um mural sobre direito à cidade. Observa-se que a construção de um *comum* é fundamental para a ocorrência da troca pedagógica, já que a partir das condições de possibilidade criadas por ele, é possível uma aula desejada e construída por docentes e discentes.

Palavras-chave: *Comum*. Trajetória. Amor. Atenção. Cidade.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Arte de divulgação do evento “Defesa Pública da Redenção”
- Figura 2 - Informativo de divulgação do evento “Defesa Pública da Redenção”
- Figura 3 - Ato político-cultural “OcupaCaisMauá”
- Figura 4 - Lambe “OcupaCaisMauá”
- Figura 5 - Arte de divulgação do “OcupaCaisMauá”
- Figura 6 - Ato político-cultural Cais Mauá
- Figura 7 - Cadernos de campo
- Figura 8 - Fragmento do mural Minha Porto Alegre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 COMO SURGE UMA PESQUISADORA, COMO NASCE UMA PESQUISA	9
2.1 DEFENDENDO A ALEGRIA E ENTENDENDO O MEU LUGAR NA CIDADE.....	9
2.2 CONHECENDO A ESCOLA, OS ALUNOS E O “ETHOS” DOCENTE.....	17
3 A DEFESA DO AMOR: POSSIBILIDADES DA CONSTITUIÇÃO DE UM COMUM	21
3.1 CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ.....	22
4 DISPOSITIVOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA AULA: A ATENÇÃO E A CIDADE	26
4.1 TREINAR A ATENÇÃO: CADERNOS DE CAMPO.....	26
4.2 A CIDADE E A ESCOLA: INTERSECCIONALIDADES NECESSÁRIAS.....	29
4.3 MURAL SOBRE DIREITO À CIDADE: UMA PORTO ALEGRA, MINHA PORTO ALEGRE E NOSSA PORTO ALEGRE.....	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35
ANEXO A - FRAGMENTO DO MURAL MINHA PORTO ALEGRE: ALEGRIA	37
ANEXO B - FRAGMENTO DO MURAL MINHA PORTO ALEGRE: INSPIRADOR E CALMO	38
ANEXO C - FRAGMENTO DO MURAL MINHA PORTO ALEGRE: SOLIDÃO	39
ANEXO D - FRAGMENTO DO MURAL MINHA PORTO ALEGRE: GRATIDÃO ..	40
ANEXO E - MURAL MINHA PORTO ALEGRE	41
ANEXO F - ACORDOS EM SALA DE AULA	42
ANEXO G - COTIDIANO ESCOLAR	43

1 INTRODUÇÃO

Se você me avistar no corredor da escola, verá uma menina baixa, de cabelos compridos e uma mochila quase do seu tamanho. Se você me pedir para eu abrir a mochila, encontrará canetas de quadro, apagador, fita crepe, chamada, alguns livros e uma pasta cheia de folhas coloridas. Provavelmente, se você abrir a mochila de outras professoras, encontrará quase as mesmas coisas. Se você me acompanhar até a sala de aula, encontrará um quadro, cadeiras, mesas, um mapa mundi, janelas e alguns ventiladores. Provavelmente, se você entrar nas salas de outras escolas encontrará quase as mesmas coisas. As repetições ocorrem tendo em vista que essas são as materialidades que compõem esse ofício.

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório ou lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos. (LARROSA, 2018, p.27).

No que tange às matérias-primas da prática docente de uma mesma disciplina pouco se modificará também. No ensino das Ciências Sociais, isto é da Sociologia, já que na escola utiliza-se o nome de apenas umas das áreas, as matérias tendem a se repetir, a partir das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCNs). O que vai diferenciar, então, um docente do outro, é a sua trajetória de vida, ou seja, o que o constitui enquanto professor. Assim, sua perspectiva vai influenciar suas maneiras e posturas de ministrar uma aula, o olhar que será direcionado à matéria e quais as ferramentas que serão utilizadas em aula.

Neste trabalho não será discutido de forma aprofundada a matéria dada, Desigualdade Social, mas sim quais ferramentas foram criadas para a construção das aulas. O estágio II ocorreu, em um colégio estadual de Porto Alegre, em 2019, com duas turmas de segundo ano do Ensino Médio, na modalidade docência compartilhada, contabilizando 30h de aula. Defende-se nesta produção a construção de um *comum*, enquanto pressuposto fundamental para um viver-junto em sala de aula, bem como dispositivos que possibilitem essa construção.

O amor foi mobilizado enquanto afeto potente para pensar a possibilidade da constituição de um *comum* através do diálogo com alunas e alunos. Apostando que, a partir disso, é possível engajar tanto docentes, como discentes nas práticas escolares. A ferramenta utilizada para aula foi o Círculo de construção de paz que possibilitou, a partir de procedimentos pedagógicos, a construção do lugar de fala e de escuta. A partir desta proposta, com o intuito

de criar condições de possibilidade para a construção desse *comum*, foram defendidos dois dispositivos: a atenção e a cidade.

Quanto à atenção, ela será a qualidade da percepção defendida como exercício fundamental para ser treinado na escola. A ferramenta experimentada foi o uso do caderno de campo que constitui um outro espaço-tempo para a reflexão da Sociologia, o qual possibilitou uma maior concentração nas atividades da aula. Nesse caderno, as alunas e os alunos, através do exercício do olhar sociológico, tiveram que responder perguntas e fazer anotações sobre as matérias, bem como relacioná-las ao seu cotidiano.

No que refere-se à cidade, substantivo de natureza diferente da atenção, ela foi mobilizada, também, como dispositivo para o estabelecimento de um *comum*. Os espaços públicos que constituem uma cidade apresentam características semelhantes às da sala de aula, principalmente, o encontro entre os diferentes sujeitos. Esse encontro, através da prática da alteridade, pode produzir um espaço para a reflexão de assuntos de mesmo interesse, no caso desse estágio, questões que dizem respeito ao direito à cidade.

Assim, como ferramenta, foi proposto a construção de um mural: "Uma Porto Alegre, Minha Porto Alegre e Nossa Porto Alegre". Na primeira parte do mural, as alunas e os alunos escreveram frases destacando temas do direito à cidade, fazendo contraponto às dificuldades de acesso. Já na segunda, escreveram parágrafos e escolheram imagens para falar sobre lugares que os afetam na cidade. E na última seção, a partir da saída de campo aos territórios negros da cidade, eles comporiam livremente a terceira seção do mural, abordando as histórias invisibilizadas de uma Porto Alegre negra. Todavia, o terceiro momento não foi realizado tendo em vista a paralisação das aulas, devido à greve realizada pela categoria, como forma de protesto ao parcelamento do salário e uma série de medidas que são desrespeitosas à carreira docente.

2 COMO SURGE UMA PESQUISADORA, COMO NASCE UMA PESQUISA

A partir de uma perspectiva epistemológica feminista, a noção da geolocalização dos saberes, proposta por Donna Haraway, é um interessante articulador do pensamento para a reflexão sobre as condições de possibilidade em que a ciência é produzida. Segundo Haraway (2009), não se pode esquecer que a ciência é feita por cientistas, ou seja, o conhecimento produzido está diretamente relacionado com quem o produz, portanto, gênero, classe social, raça e contexto histórico são fatores significativos na construção dos saberes.

Eu, mulher, branca, de classe média, nascida no meio urbano e militante, principalmente, das questões que tangem à ocupação do espaço público na cidade e da defesa da educação pública, construo a minha experiência do pesquisar a partir desse lugar. Todavia, mesmo entendendo a importância e o peso das trajetórias de cada uma e de cada um, quando iniciei este trabalho de conclusão de licenciatura (TCL), em meados de setembro desse ano, pouco escrevi sobre o caminho que percorri até chegar aqui. Em outubro, me reuni com o orientador do TCL para conversarmos sobre o trabalho. Ao terminar de ler meus novos escritos, alertou-me que, possivelmente, a academia estava me fazendo mal, já que tinha “muito Vladimir Safatle e pouca Sofia”. Disse-me que acreditava ser mais interessante escrever sobre minha militância no meio urbano a escrever sobre a queda das torres gêmeas destacadas por Safatle. Assim, a partir dessa provocação, decidi colocar no trabalho mais elementos que falassem da minha trajetória, pensando sobre quais caminhos me levaram a ser ativista das questões que dizem respeito à cidade e ser professora de Sociologia.

2.1 Defendendo a Alegria e entendendo meu lugar na cidade

Defender la alegría como una trinchera
defenderla del escándalo y la rutina
de la miseria y los miserables
de las ausencias transitorias
y las definitivas

defender la alegría como un principio
defenderla del pasmo y las pesadillas
de los neutrales y de los neutrones
de las dulces infamias
y los graves diagnósticos

defender la alegría como una bandera
defenderla del rayo y la melancolía
de los ingenuos y de los canallas
de la retórica y los paros cardiacos

de las endemias y las academias

defender la alegría como un destino
defenderla del fuego y de los bomberos
de los suicidas y los homicidas
de las vacaciones y del agobio
de la obligación de estar alegres

defender la alegría como una certeza
defenderla del óxido y la roña
de la famosa pátina del tiempo
del relente y del oportunismo
de los proxenetas de la risa

defender la alegría como un derecho
defenderla de dios y del invierno
de las mayúsculas y de la muerte
de los apellidos y las lástimas
del azar
y también de la alegría.

(BENEDETTI, 1981).

Meu interesse sobre a cidade, em especial, dinâmicas urbanas de ocupação do espaço público, surgiu quando passei a frequentar, no fim do terceiro ano do Ensino Médio, em 2012, eventos político-culturais que ocorriam na cidade de Porto Alegre - RS. Conforme fui me aproximando, percebi que esses eventos não tinham uma organização central e que a partir de uma proposta semelhante, diferentes grupos os organizavam. Entre esses grupos, havia o coletivo Defesa Pública da Alegria (DPA).

O DPA é um coletivo que teve início em um contexto de privatização da cidade de Porto Alegre, sobretudo, durante a preparação para a Copa do Mundo FIFA de 2014. “Preparar Porto Alegre para a Copa” e “o legado da Copa do Mundo” eram frases ouvidas a toda hora a respeito de projetos de reconfiguração urbana, privatização, terceirização e, também, de abertura desenfreada de vias, viadutos e estacionamentos.

Na semana anterior às eleições municipais de 2012, foi convocado, através do *Facebook*, um encontro na Praça Montevideu em frente à prefeitura de Porto Alegre. Esse encontro chamado de Defesa Pública da Alegria foi organizado de forma autônoma e aconteceu no dia 4 de outubro. Artistas de rua da cidade realizaram apresentações e propuseram atividades com o intuito de marcar uma posição contrária às políticas municipais de restrição do uso dos espaços públicos e de repressão à vida noturna. Além disso, tinha-se, também, como objetivo denunciar as crescentes parcerias público-privadas, muitas delas relacionadas aos preparativos para a Copa do Mundo FIFA de 2014. Havia, também, processos de especulação imobiliária e

intervenções da Secretaria Municipal da Produção, Indústria e Comércio (SMIC) que provocaram o fechamento de bares da Cidade Baixa - zona boêmia de Porto Alegre.

Acreditava-se que ir à praça naquele dia era uma forma de demarcar que o espaço público precisava de igual acesso aos diferentes sujeitos que vivem na cidade. O encontro, que durante horas transcorreu de forma pacífica, foi duramente reprimido pela Polícia Militar. Frente à ampla divulgação dos abusos cometidos pelas forças policiais, nas mídias alternativas, a própria Brigada Militar e, o então governador do estado, Tarso Genro, reconheceram publicamente os exageros cometidos. O episódio ficou conhecido como “A batalha do tatu”, pois a repressão iniciou quando os manifestantes se aproximaram de um boneco inflável em forma de tatu-bola, mascote da copa, instalado no meio da praça - espaço público - para fins publicitários da Coca-Cola, empresa patrocinadora da Copa do Mundo. A situação de repressão acabou por tornar, ainda, mais visível a restrição do uso dos espaços públicos da cidade. Como reflexo deste dia, cria-se um coletivo permanente que também levou o nome de Defesa Pública da Alegria.

O coletivo ao se organizar percebeu que as demandas do grupo poderiam ser agrupadas em duas pautas principais: a garantia dos direitos de acesso à cidade e o repúdio à privatização dos espaços públicos. Com o desenrolar de alguns processos vividos na cidade, entendia-se que esta pauta se estendia também à recusa aos processos de gentrificação que buscam “qualificar”, neste contexto, sinônimo de poder aquisitivo, o público frequentador de determinados espaços.

Frente a esses conflitos, o DPA realizava encontros em espaços de disputa da cidade, colocando corpos e vozes nas ruas com o objetivo de visibilizar algumas pautas que dizem respeito à vida em coletivo.

Buscamos demarcar nossos posicionamentos, exigir respostas das instâncias estatais, promover o debate entre diferentes setores sobre as situações de disputa da cidade e, por fim, convocar o maior número de sujeitos a também responsabilizar-se por tais assuntos, já que estes são temas comuns a todos que compartilham o território da cidade (ALEGRIA, 2017, pg.124).

A principal ferramenta utilizada para agenciar tais encontros era o *Facebook*. Através dessa rede social, o coletivo compartilhava informações e propunha atividades de ocupação da rua. O DPA desenvolveu uma forma própria de se comunicar que implicava informar e publicizar dados que eram invisibilizados pela falta de transparência e participação popular na gestão da cidade. Buscava-se fugir de um discurso panfletário e um vocabulário cheio de jargões. Assim, tentava-se criar materiais com uma linguagem clara e objetiva, trazendo charges

e imagens mais eficazes e convidativas.

Figura 1 - Arte de divulgação do evento “Defesa Pública da Redenção”



Fonte: Página do *Facebook* do DPA (2012)

Figura 2 - Informativo de divulgação do evento “Defesa Pública da Redenção”



Fonte: Pagina do *Facebook* do DPA (2012)

Nesse sentido, é importante ressaltar que se acreditava na potência da ocupação da rua como forma de tensionamento das questões da cidade, contudo a festa não era a “grande atitude revolucionária”. O que se pensava ter maior importância eram as condições de possibilidade e de articulações que poderiam surgir a partir dela. Durante esses eventos político-culturais, era possível o que Rancière (2009) denomina como partilha do sensível

Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2009,p.15).

Desta forma, o encontro festivo não era um fim em si, mas um meio possível para que fossem agenciadas diferentes conexões entre distintos sujeitos que, ao compartilharem uma reivindicação comum, poderiam dar lugar a novas formas de viver mais combativas – que na rua encontravam um terreno fértil. Apesar desses atos terem duração de poucas horas, a

produção desse *comum* reverberava para além desses momentos de curto espaço-tempo. Desse modo, quem participava desses encontros contagiava outras pessoas e outros espaços com as problemáticas discutidas ali. Uma das pautas que o DPA chamou atenção no final de 2012 foi a privatização do Cais Mauá - caso interessante para se pensar nos efeitos que a mobilização produziu os quais se estendem até hoje.

O Cais do Porto, localizado na margem esquerda do lago Guaíba, construído no início do século XX, é um ponto icônico para a cidade - local onde nasceu Porto Alegre. O Cais, tombado pelo IPHAN em 1983, foi utilizado para diversos eventos populares como a tradicional Feira do Livro, a Bienal, ensaios da Orquestra Municipal, shows e festas. Entretanto, tudo foi proibido a partir de 2010, quando o governo concede o uso para a iniciativa privada. Assim, o consórcio “Cais Mauá do Brasil S.A” assumiu a área e, por volta de 2014, vetou o acesso da população ao local.

O Defesa, no final de 2013, chamou uma grande mobilização dentro do pátio para se discutir a concessão deste lugar público à iniciativa privada - evento que reuniu mais de 2 mil pessoas. Sem a realização de concurso de projetos e pesquisa com os cidadãos, a área foi entregue a este consórcio que planejava a construção de um shopping, torres comerciais e 4 mil vagas de estacionamento. Um projeto anacrônico que iria descaracterizar a região, prejudicar o comércio de porta de rua, a matriz econômica do centro da cidade e congestionar ainda mais a avenida Mauá. A partir do DPA, é criado o coletivo “OcupaCaisMauá” inspirado no similar “Ocupe Estelita”, movimento contrário à transformação do cais da cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, em um empreendimento imobiliário com 40 torres comerciais. Começa uma grande campanha pública contra o projeto do consórcio.

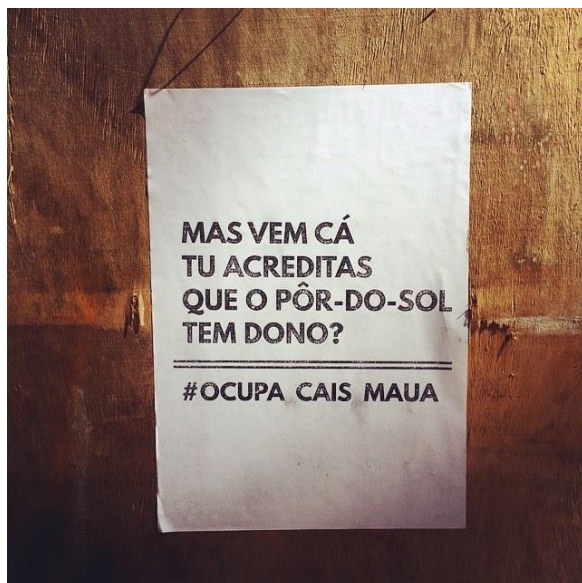
Figura 3 - Ato político-cultural “OcupaCaisMauá”



Fonte: Página do *Facebook* do DPA (2014)

Foram realizados diversos atos político-culturais dentro do Cais. A partir do momento que não era mais permitido entrar ali, os eventos ocorreram na avenida Sepúlveda, próximo ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul Aldo Malagoli (MARGS) e também na entrada do Trensurb, atrás do Mercado Público. Nesses eventos, ocorreu a promoção de debates em que foram apresentados projetos de revitalização para o Cais, em que se priorizava as áreas compartilhadas, espaços destinados a grupos artísticos da cidade e áreas verdes - indo na direção oposta do projeto do consórcio. Também foram produzidas camisetas em serigrafia, adesivos, lambes, páginas no *Facebook* e vídeos para maior divulgação do que estava acontecendo com o espaço.

Figura 4 - Lambe “OcupaCaisMauá”



Fonte: Pagina do *Facebook* do “OcupaCais Mauá” (2014).

Figura 5 - Arte de divulgação do “OcupaCaisMauá”



Fonte: Pagina do *Facebook* do “OcupaCais Mauá” (2014).

A partir daí, emerge também o coletivo “Cais Mauá de Todos” e a Associação de Amigos do Cais do Porto (AMACAIS) que denunciaram ao poder público as diversas ilegalidades do projeto no âmbito da legislação ambiental e urbana. O que acabou por incorrer na abertura de inquéritos no Ministério Público Estadual e na Justiça, colocando em suspeita a idoneidade do consórcio.

Muitas vezes esses grupos foram acusados de “caranguejos”, por jornalistas e empresários, como se esses coletivos fossem contrários às melhorias do cais. Entretanto, as denúncias realizadas pelos diversos coletivos ganharam força. Em 2018, a Polícia Federal iniciou a apuração das suspeitas na Operação Gatekeeper que trouxe à tona um esquema em que fundos de investimentos aplicavam valores em empresas da construção civil sem que as obras públicas fossem, de fato, executadas. O atual governador do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite, anunciou no final de maio de 2019 a rescisão do contrato com o consórcio “Cais Mauá do Brasil S.A”, seguindo a orientação da Procuradoria-Geral do Estado (PGE), que apontou descumprimento de, pelo menos, seis compromissos firmados desde 2010. No mesmo dia do anúncio do governador, o AMACAIS e o coletivo “Cais Mauá de Todos” lançaram um vídeo-

escracho “De tubarões, bananas e lacaiois - A novela do Cais”, disponível no *Youtube*, em que denunciaram essa trama oligárquica e dolosa em que empreendedores mal intencionados e incapazes cooptaram e manipularam agentes públicos no executivo, no legislativo e no judiciário com apoio de mídia cativa, visando unicamente a busca de lucros, enquanto o patrimônio público da cidade se deteriorava.

Figura 6 - Ato político-cultural Cais Mauá



Fonte: Página do *Facebook* do DPA (2015)

O enfoque do Defesa, de forma geral, era tensionar o espaço público em conflito, realizando atos político-culturais que tinham como formato rodas de conversa sobre as questões em jogo, produção de material e a apresentação de bandas e performances. Realizavam-se atos que colocavam em cheque processos políticos e econômicos que envolviam privatizações, cerceamentos e remoções, assim, o DPA atuou em lugares como o Araújo Vianna, o Parque

Farroupilha (Redenção), o Cais Mauá, a ocupação Sarai¹ entre outros.

A partir das minhas vivências no DPA, entre 2012 e 2016, passei a me relacionar com a cidade de outra forma. Compreendi que nós somos afetados pela cidade em que vivemos, mas que também podemos modificá-la, mobilizando ações e agenciando discursos. Apesar do coletivo não existir mais, as experiências e aprendizados ainda reverberam em mim, bem como os amigos que fiz ali, parcerias que se mantêm até hoje.

Acredito que o mais potente que vivi com o DPA foi a criação de espaços de diálogo com diferentes sujeitos sobre assuntos comuns da cidade. Durante os eventos político-culturais que realizamos, parecia ser possível outros mundos, bem como outras formas de viver na cidade. Através da defesa do que chamávamos de alegria, construímos momentos de troca e compartilhamento nos espaços públicos. O encontro festivo era o terreno para a criação de condições de possibilidade para a existência de um *comum*, em uma cidade disputada por interesses tão diversos.

Quando me aproximei da docência, sempre levei comigo a vontade de defender os espaços da cidade. Mas, o que se mostrou mais importante na minha experiência como professora foi o estabelecimento de um *comum* na sala de sala. Como tentarei explicitar ao longo desta escrita, sem a construção de um viver-junto, dificilmente, as aulas teriam sido tão satisfatórias. O meu envolvimento no DPA me constituiu tão fortemente que no fazer docente essas questões refletem na minha postura enquanto professora, assim como na construção dos planos de ensino para aulas de Sociologia.

[CIDADE É] “A mais consistente e, no geral, a mais bem sucedida tentativa do homem de refazer o mundo onde vive de acordo com o desejo de seu coração. Porém, se a cidade é o mundo que o homem criou, então é nesse mundo que de agora em diante ele está condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem nenhuma ideia clara da natureza de sua tarefa, ao fazer a cidade, o homem refez a si mesmo.” (PARK, 1967, pg.3).

2.2 Conhecendo a escola, os alunos e o “ethos” docente.

Minha primeira experiência com o ambiente escolar foi entre abril e dezembro de 2018, quando fui bolsista de extensão no “Projeto X: rodas de conversa sobre o trabalho com Projetos

¹ A Sarai é uma ocupação urbana, cujo nome é uma homenagem a uma líder comunitária de Porto Alegre, já falecida. Localiza-se na região central de Porto Alegre, entre as ruas Caldas Júnior, 11 e 21 e na Avenida Mauá, 899.

de Aprendizagem” em um colégio federal, com o sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Para além de funções mais técnicas, como produzir conteúdo e administrar a página do *facebook* do projeto X, participei da ação de tutoria pedagógica, em conjunto com mais três bolsistas da licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A tutoria consistia em ajudar as alunas e os alunos na organização de suas atividades escolares e extraescolares com o intuito de auxiliá-los no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia. Além disso, a tutoria tinha um olhar voltado aos discentes com dificuldades cognitivas e emocionais, a fim de dar um aporte ao trabalho desenvolvido pelas professoras e professores no sentido de buscar alternativas viáveis para um atendimento individualizado. Cada bolsista, também, tinha a oportunidade de acompanhar de perto os seus tutorandos nos períodos dos Projetos de Aprendizagem, isto é, na elaboração de suas pesquisas.

A minha experiência no Projeto X mostrou-me que é possível uma educação pública de qualidade. O colégio é visto por muitos em um plano ideal, tendo em vista a boa infraestrutura e a ótima remuneração do corpo docente. Contudo, pude ver de perto, que muitas das ações não necessitam de infraestrutura ou altos custos, como por exemplo ler poesia no pátio, criar códigos de escrita em tábuas de argila ou elaborar miniexposições de papelão nos corredores do colégio. Sem esquecer, é claro, que o salário das professoras e professores federais é fator bastante animador para a disposição e criatividade em sala de aula. Ter tido a oportunidade de conviver de perto com o “ethos” docente, ainda sem estar nessa posição, foi um privilégio. Ter como local de trabalho a sala das professoras e dos professores, ouvir e participar da elaboração de projetos desenvolvidos por eles, me fez refletir sobre as inúmeras possibilidades pedagógicas na escola, quando se tem disposição para sair do lugar comum.

Quanto às alunas e aos alunos, foi bastante desafiador auxiliá-los nas pesquisas, tendo em vista que, algumas vezes, por não ter domínio do assunto pesquisado, sentia-me insegura. Entretanto, essa experiência fez com que eu percebesse, na prática, como a educação é um processo contínuo de troca e não, apenas, de transmissão de conhecimento. Assim, construímos o conhecimento juntos, quando fazíamos as pesquisas. Outro aspecto a salientar, foram as estratégias pedagógicas pensadas para que elas e eles conseguissem desenvolver a maturidade necessária para terem autonomia para realização das pesquisas sem apoio permanente - o que foi ainda mais desafiador.

O uso excessivo do celular e do fone de ouvido atrapalhavam os momentos da construção da pesquisa, já que eram ocasiões em que era necessário mais foco e concentração.

Mas, durante o processo - que não é nem tranquilo, nem regular -, observei as práticas que funcionavam, tanto a dos docentes, como as que eu criara, construindo o meu “ser professora”. Naquele mesmo ano, o filósofo da educação, Jorge Larrosa, disse em uma palestra em Porto Alegre que primeiro a gente se apaixona pelo local de trabalho e depois pelo trabalho. Depois desta bolsa, decidi que era a escola o lugar em que gostaria de estar.

O meu segundo contato com o ambiente escolar foi estagiando em um colégio estadual, no primeiro e no segundo semestre de 2019, através da disciplina de Estágio, em que observei 30h das atividades escolares e ministrei 50h de aula com quatro turmas, com o 1º ano e depois com o 2º ano do Ensino Médio. Nesse estágio, observei o enorme potencial da escola, tendo em vista a sua boa infraestrutura, sua localização central e a qualificada formação das professoras e dos professores. Contudo, esse potencial era pouco explorado. Poucas atividades eram realizadas fora da sala de aula, a despeito dos inúmeros espaços de convivência que a escola proporcionava. Alguns docentes estavam bastante desmotivados devido ao parcelamento dos salários. Além disso, a escola encontrava-se bastante desgastada, devido à desorganização da sua estrutura burocrática-funcional. Assim, era comum ver no saguão do colégio profissionais estressados e tristes.

Aprendi que o melhor da prática docente é o convívio com as alunas e com os alunos. Sempre ouvira que as estudantes e os estudantes do Ensino Médio costumavam ser desrespeitosos e desinteressados, no entanto o que notei foi muito diferente disso. Há uma alta taxa de evasão neste colégio, todavia os jovens que frequentavam as aulas acreditavam na importância da escola. A partir de dinâmicas e conversas, muitos relataram que vão à escola porque ela pode lhes proporcionar um futuro melhor, visto que querem ser “alguém” na vida e porque “conhecimento é tudo”. Assim, a maioria dos discentes, demonstravam interesse nos conteúdos e buscavam construir uma boa relação com os docentes. No entanto, a partir das observações que realizei, percebi que algumas professoras e professores estavam desanimados com as aulas, assim não vendo a latência de possibilidades que existiam naquele espaço. Outro agravante era a dificuldade das turmas em manter a atenção nas aulas, tendo em vista o uso excessivo dos celulares e dos fones de ouvido.

Talvez, o desafio que se coloque hoje seja como motivar as professoras e os professores, mesmo em um cenário educacional nada favorável e como manter a atenção dos alunos nas atividades escolares, mesmo com o vampirismo atencional requerido pelas tecnologias contemporâneas. Para isso, defenderei o amor como afeto potente para a construção de um

comum na sala de aula e proporei como dispositivo para o estabelecimento deste *comum* o exercício da atenção e o estudo sobre a cidade.

3 A DEFESA DO AMOR: POSSIBILIDADES DA CONSTRUÇÃO DE UM *COMUM*

O amor, geralmente, é pensado a partir de duas dimensões: amor romântico e jurídico-contratual. No entanto, a dimensão que aqui será trabalhada é a do amor enquanto possibilidade de pensar o mundo com o outro, nesse caso, com as alunas e com os alunos. Kohan, no livro *Paulo Freire mais do que nunca*, convida a pensar sobre uma pedagogia erótica, ou seja, o amor enquanto potência para “amar o mundo *comum* que pode ser construído a partir da relação pedagógica” (KOHAN, 2017, p.130).

De acordo com Bedin (2019), esse *comum* não pode ser denominado apenas pelo espaço no qual um lugar, um tempo e certos bens são compartilhados, mas também posturas precisam ser assumidas e práticas serem efetivadas em razão de um viver-junto. Dentro dessa perspectiva, uma postura a ser defendida é da sala de aula como um lugar democrático, ou seja, em que todos têm a possibilidade de sugerir, criticar e participar da construção desse *comum*.

O espaço da aula é um momento em que se pratica a alteridade constantemente, já que não é possível escolher as professoras e os professores, ou as alunas e os alunos de uma turma, são configurações compostas institucionalmente. O filósofo Emanuel Lévinas (2002), fala em uma ética da alteridade que consiste em uma responsabilidade com o outro através da diferença e não da hegemonia. De acordo com Lévinas, não é suficiente respeitar as diferenças, mas deve-se compor com elas. Na sala de aula, existe uma “obrigação” no convívio com o diferente, seja entre os alunos ou entre alunos e professores, através de suas diferentes identidades, raças, contextos sócioeconômicos, performances de gênero, posições hierárquicas e faixa etária. Essas diferenças geram tensionamentos na aula.

Bell Hooks (2017) sugere que o artifício necessário à prática de uma pedagogia crítica e libertária só é possível por meio do choque entre os diferentes pesos e códigos culturais e da tentativa de equalização das vozes e estilos de presença singulares, pois só assim uma aula pode ser vivida como uma ocasião para transgredir. É necessário, desse modo, uma diferença que não é pautada pela identidade, mas por aquilo que é errático e estrangeiro, uma diferença que não busca a igualdade ou o consenso, mas sim a dissonância e a criação. Portanto, acredita-se que, talvez, a principal diferença que se busca na escola, seja a potência do pensar diferente. Contudo, para que a potência da diferença contribua para a construção de uma aula é preciso pensar em estratégias pedagógicas, caso contrário reforçam-se, ainda mais, os preconceitos e o marcadores sociais.

A prática efetivada durante o Estágio II, através do Círculo de construção de paz, foi a ferramenta em que se buscou a construção de um *comum*, isto é, “a paixão de um modo de encontro com os outros através do diálogo” (KOHAN, 2019, p.126).

3.1 Círculos de construção de paz

O Círculo de construção de paz é muito utilizado na metodologia da Justiça Restaurativa, utilizada como forma de prevenir e ou lidar com conflitos. Assim, em vez dos agentes envolvidos judicializarem a questão em pauta, utiliza-se essa metodologia para a resolução do problema. Trata-se de uma roda de conversa orientada, com etapas definidas, em que o intuito é que todos os participantes possam se expressar de forma igualitária.

Os Círculos apoiam o crescimento e a aprendizagem individual ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de uma comunidade escolar positiva e saudável para todos. Círculos não são nem uma panaceia nem uma poção mágica, porém acreditamos firmemente que uma prática integrada de Círculo dentro de qualquer comunidade escolar ajudará a desenvolver relacionamentos que darão suporte e promoverão a aprendizagem, ao mesmo tempo em que irão nutrir o desenvolvimento social e emocional saudável tanto dos estudantes como dos professores (BOYES-WATSON; PRANIS, 2018, p.4).

Durante as aulas do estágio II, que foram realizados através da docência compartilhada, eu e minha colega realizamos exercícios inspirados nos Círculos de construção de paz, adaptando-os de acordo com as demandas das nossas aulas. Modificando-se conforme o contexto, os nossos Círculos tiveram como componentes: sentar-se em roda, o objeto da palavra e o falar sobre si. O sentar-se em círculo garantia que todas as alunas e alunos conseguissem se olhar, o que facilitou o interesse entre eles em se ouvirem, como deu maior destaque para suas falas, em comparação quando sentados em fileiras. Tal como aponta Hannah Arendt (2007), ser visto, escutado e considerado por outros só é importante quando parte-se de um ângulo diverso daquele de onde se está. Nesse sentido, se um espaço *comum* é aquele no qual é possível a visibilidade de cada um de seus participantes, isso só se dá pela e em função das distâncias que demarcam suas particularidades.

Além disso, a realização do Círculo é uma atividade coletiva, já que todos as alunas e os alunos precisam participar para realizá-lo. A proposta do Círculo não é utilizada em qualquer momento ou durante toda aula, assim fazê-lo e desfazê-lo movimentam os ânimos e estruturas da sala. Sem querer romantizar o processo, mas refletindo a partir de situações empíricas, esse

movimento da criação do Círculo gerava outra energia na sala de aula. Pegando emprestado os termos da física, muitas vezes, a força que predomina na sala de aula é a gravitacional, isto é, a força peso, em que o vetor indica o solo, isto é para baixo, quando os alunos estão sentados em fileiras. Ao movimentar cadeiras, mesas e corpos, outras forças orbitam, resultando, quando já em círculo, na força centrípeta, que tem como vetor a direção do centro. Para além das energias, o estado de espírito dos discentes e docentes também se modifica, já que no momento do Círculo, todos têm a atenção voltada para a atividade em questão, tornando mais fácil o foco e a concentração na atividade.

Já o objeto da palavra, que pode ser qualquer material, funciona como forma de materializar o momento do lugar de fala e do lugar de escuta de cada um. Assim, só é possível a fala quando se está com o objeto, que circula de mão em mão durante a atividade. Embora possa parecer um gesto simples, ele destaca-se na atividade. Tendo em vista o desafio que é criar condições de possibilidade para o diálogo, essa demarcação do momento de fala e de escuta torna-se imprescindível. É importante salientar que esse é o momento em que as alunas e os alunos falam mais do que as professoras e professores, o que é raro em sala de aula. Nessas ocasiões é possível observar o que Hooks (2019) chama de transição de objeto para sujeito, ao fazer com que alunas e alunos não sejam apenas vigiados, vistos e ditos por outros.

O Círculo é também o momento da estudante e do estudante de falar sobre si, sobre algo que deseja compartilhar com a turma, sem precisar ter relação direta com a aula. Muitas vezes, o jovem não têm muitos espaços de protagonismo ou de oportunidade de fala, assim a força do seu relato reside na potência da sua voz, no modo corajoso como recorta o espaço, demarcando seu testemunho e, assim, sua existência naquele momento.

Observamos que a dinâmica do Círculo também foi potente nos momentos da aula em que os alunos compartilharam o exercício pedido, realizado individualmente, com o grupo em roda. Percebemos que ao estarem cientes que teriam que posteriormente dividir a experiência individual com o grupo, os alunos tiveram maior responsabilidade e comprometimento com a atividade proposta.

A metodologia foi utilizada durante todo o estágio, contudo foram nas primeiras aulas que observamos que sua prática foi mais eficaz. O nosso intuito era compreender as motivações da permanência das alunas e dos alunos na escola, bem como de suas reivindicações e expectativas em relação às aulas. Foram realizadas várias rodas de conversa, mas duas

destacam-se. A partir de duas perguntas disparadoras: “Por que você vai à escola?” e “Você gosta de sociologia?”. As respostas foram lidas por nós em voz alta, sem a identificação de nomes. A maior parte, relatou que ia à escola porque almejava um bom futuro que, geralmente, incluía um emprego e melhores condições financeiras para auxiliar a família. Frases como “porque tenho sonhos e planos para o meu futuro que exigem o estudo” eram comuns de se ouvir. Se o aluno respondesse que só ia à escola por obrigação, era necessário justificar, como no seguinte caso, que era a minoria: “Eu venho para escola porque minha mãe me obriga e eu não viria porque não gosto de acordar cedo e ficar muito tempo sentada”.

Concluimos que todos ali achavam a escola importante e, se era difícil acordar cedo e ficar tanto tempo sentado, pensamos juntos em como poderíamos ter aulas menos cansativas e que pudessem auxiliá-los em seus projetos de futuro. A partir dessas respostas, construímos “acordos de convivência”, com as “regras” de funcionamento das aulas subsequentes do estágio. Nesse processo de construção dos acordos, todos puderam opinar da mesma forma, através deste instrumento construído coletivamente.

Além de combinados operacionais, como a não permissão do uso do celular no momento em que são passados os conteúdos, foram estabelecidas responsabilidades para os distintos sujeitos que compõem a sala de aula. Assim, por exemplo, uma das necessidades apresentadas por eles foi a da existência de aulas mais dinâmicas. Nós, estagiárias, nos comprometemos com esse ponto, com a condição de que eles também se comprometessem a participar das propostas. Já sobre a pergunta “Você gosta de sociologia”, a grande maioria respondeu que sim, “pois ela aborda temas que, muitas vezes, são encarados como tabus e ela proporciona debates e trocas de ideias”. Outros apresentaram críticas, como “eu acho sim importante, porém depende muito das aulas e do professor, muitos deles puxam muito pro seu lado político e econômico”. Dessa maneira, nos propomos a realizar aulas em que trazíamos dados e gráficos que auxiliassem a fundamentar teorias e argumentos, para evitar cairmos em “achismos” ou apresentarmos os assuntos de forma tendenciosa, ou seja, apenas uma única perspectiva.

Ao conversarmos com as alunas e os alunos sobre qual aula de Sociologia desejávamos, em vez de nos direcionarmos para fora da aula, nos voltamos para dentro dela. Para Bedin (2019), antes de querer mudar o mundo, uma aula deve conseguir mudar a si própria, seus personagens, seu roteiro e suas fantasias. Acreditamos que os Círculos ajudam na construção de um *comum* que se traduz em sentimento de pertencimento. Como propõem as autoras Carolyn Boyer Watson e Kay Pranis (2015), o uso dos Círculos de construção de paz auxilia na

construção do senso de comunidade, proporcionando às alunas e aos alunos o desenvolvimento de habilidades voltadas à convivência em sociedade. A utilização dessa ferramenta se mostrou bastante positiva, na medida em que percebemos que a criação de um senso de comunidade, na sala de aula, permitiu uma grande participação das turmas nas demais aulas do estágio, assim como um maior senso de responsabilidade de todos pelo bem-estar em sala de aula.

O grupo discente foi muito participativo e respeitou as regras de convivência na maior parte do tempo. Minha colega e eu, não nos sentíamos sozinhas em aula, a presença deles, que se dava através de uma participação ativa, fez com que percebêssemos que algo havia sido criado ali. Como nos sugere Bedin (2019), foi possível pensar uma aula não apenas por nós (professoras), sobre autores/ras, para eles (alunas e alunos). Mas, uma aula pensada por estagiárias e alunas e alunos, sobre assuntos que eram importantes e apropriados por nós, para todas e todos na sala de aula.

4 DISPOSITIVOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA AULA: A ATENÇÃO E A CIDADE

4.1 Treinar a atenção: Cadernos de campo

Para que seja possível a construção de um *comum*, talvez, não baste a vontade de estar na escola ou o desejo de pensar com o outro - é necessário também uma disposição psíquica e corporal. De acordo com Larrosa (2018), uma prática necessária para a aprendizagem é, principalmente, a formação da atenção. Sendo assim, Larrosa propõe que se pense a escola como um local para treiná-la. As professoras e os professores tornam-se mestras e mestres da atenção, tendo como objetivo propor e dirigir a atenção das alunas e dos alunos, isto é, estender a mão ao discente e convidá-lo a sair de um estado de agitação para um estado de foco. Não é à toa que um dos imperativos categóricos mais ouvidos pelos alunos é “preste atenção!”. As alunas e os alunos, por sua vez, seriam os ginastas da atenção, responsáveis por praticá-la. Todavia, isso se torna bastante difícil, na medida em que a atenção buscada na escola é muito diferente da atenção praticada nos outros espaços cotidianos.

A contemporaneidade e, em especial, as novas tecnologias, através de um alto nível de estimulação, tendem a gerar ansiedade e uma baixa capacidade de foco. Enquanto na escola, busca-se uma atenção que requer um nível alto de concentração, por um longo tempo, no mesmo elemento. Dessa forma, o problema, eventualmente, não é tanto no que direcionar a atenção, mas no como.

Yves Citton (2014), propõe uma ecologia da atenção, ou seja, a necessidade da criação de condições ambientais necessárias para a formação da atenção, o que implicaria lugares separados das lógicas econômicas de rentabilidade. A escola, provavelmente, seja um dos poucos lugares que pode apresentar condições de possibilidade para essa ecologia, na medida em que a aula pode ser um espaço com certo grau de isolamento e autonomia.

Assim, o que discute-se aqui, não é uma aula que nega as possibilidades geradas pela tecnologia ou que não se comunica com o que está ao seu redor, mas sim uma aula que consiga manter o foco na proposta trabalhada no momento, que nem sempre passará pela tecnologia.

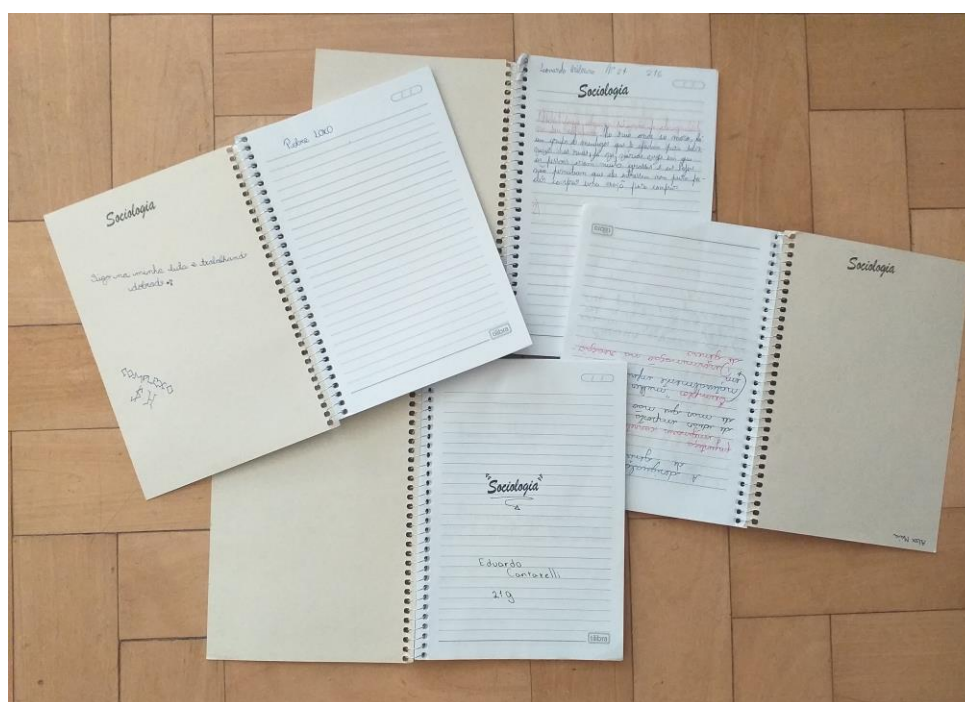
Portanto, além da sala de aula ter a possibilidade de ser um outro espaço, também pode proporcionar um outro tempo: o tempo da formação da atenção. Observamos durante a prática docente que as estudantes e os estudantes foram bem mais participativos em aula depois do

acordo de proibição do uso do celular e do fone de ouvido durante as explicações ou durante a realização de atividades. Somente permitido, nos outros momentos.

Ademais, o poder da escola em produzir emancipações ocorre, precisamente, já que é capaz de modificar o horizonte dos objetos habituais de interesse e de orientar a atenção das alunas e dos alunos para outros elementos. Muitas vezes, a escola chama atenção para aquilo que ninguém mais chamaria, principalmente, quando o aluno está inserido em um ambiente de violência ou de precariedade social.

Na prática do estágio docente II, utilizamos como dispositivo atencional o uso de cadernos de campo. A tentativa da utilização desse caderno era que as aulas de Sociologia reverberassem mais tempo do que, apenas, os dois períodos semanais, introduzindo um elemento extra no cotidiano escolar. Assim, cada um recebeu um caderno pequeno, com um carimbo escrito “Sociologia”. Nesse caderno, os alunos anotaram aspectos da aula que consideravam importantes, instigados a refletirem de que forma os conceitos da Sociologia estavam imersos nos seus cotidianos e, mais, como a própria vida poderia auxiliar a pulsar os estudos. Para incentivá-los foram realizadas perguntas sobre a matéria desigualdade social as quais responderam no caderno.

Figura 7- Cadernos de campo



Fonte: Acervo próprio (2019).

O caderno tinha como objetivo ser uma ferramenta que direcionasse a atenção dos alunos para as Ciências Sociais. Para isso, tentamos incentivá-los a praticar o olhar sociológico. Através desse exercício, buscava-se despertar nas turmas a sensibilidade para que pudessem analisar o mundo à sua volta de forma crítica e investigadora. Tomou-se como base dois pressupostos epistemológicos fundamentais das Ciências Sociais: o estranhamento e a desnaturalização da realidade social.

O processo de estranhamento é de suma importância, tendo em vista que o campo de estudos das Ciências Sociais localiza-se na própria sociedade. Assim, diferentemente de outras áreas do conhecimento, os objetos e os sujeitos do estudo fazem parte da experiência de vida do aluno. Pouco se questiona um químico sobre a estrutura de um átomo, mas muito se questiona uma cientista social quando é dito que uma das causas da violência nas cidades é a desigualdade social. Isso ocorre, principalmente, visto que o objeto se constrói a partir das relações humanas. Colocar-se à distância do fenômeno social, dessa forma, se faz necessário para o seu estudo. Assim, ao ter que selecionar conteúdos e situações vividas para registrar no caderno, objetivava-se que a aluna e o aluno olhassem de outro jeito para aquela situação, isto é, ir além das interpretações marcadas pelo senso comum.

Uma reflexão que foi proposta para as turmas era a identificação de alguma situação de desigualdade social no seu cotidiano. Ao responderem à pergunta no caderno, alguns deles conseguiram exercitar o processo de estranhamento, como nesse caso em que o aluno observa que os moradores em situação de rua se ajudam para sobreviverem. O aluno registrou que “na rua onde eu moro, há um grupo de mendigos que se ajudam para sobreviver nas ruas. Já vi várias vezes em que as pessoas eram muito grossas e as lojas não permitiam que eles entrassem, nem para poder comprar uma maçã”. Em outro caderno de uma aluna, percebe-se uma postura crítica em relação ao ensino público, “vejo muita desigualdade social na área da educação. O ensino privado é muito melhor que o público, isso dificulta o acesso do pobre na universidade”.

Outro processo que pode ocorrer, simultaneamente, é o da desnaturalização. Ao continuar suas observações e iniciar um procedimento investigativo sobre os fenômenos analisados, eles perceberam que os fenômenos sociais não são naturais, mas construídos historicamente e o resultado das relações sociais, as quais são marcadas por questões econômicas, étnico-raciais e de gênero. O sociólogo José de Souza Martins (2014), propõe uma “sociologia da vida cotidiana” a partir da ideia de que nem tudo na sociedade é visível e nem tudo que é visível dá conta do que a sociedade é.

Compreender o fugaz e episódico, e também os disfarces e escamoteações da realidade, ir reiteradamente às suas raízes e determinações para nos compreendermos, tornou-se uma necessidade social, existencial e mesmo política de urgência...uma Sociologia da busca e do desvendamento de tempos que nos regem e não sabemos, o que foi e continua sendo, o que será e já é. Tensões que pulsam no nosso cotidiano, disfarçadas num agora enganoso (MARTINS, 2014, p.10).

Em outro caderno, a aluna chama atenção para a diferença no tratamento de gênero, por parte da direção da sua antiga escola, identificando a atitude como machista.

Com certeza eu observo muito na rua questões de machismo, que entra dentro da desigualdade e dos direitos das mulheres. Como, por exemplo, na minha antiga escola a diretora implicava com as meninas que iam com roupas curtas ou às vezes até mesmo uma blusa aparecendo o umbigo ou até mesmo uma calça rasgada, enquanto os meninos poderiam ir com a roupa que quisessem (ALUNA, caderno de campo, 2019).

4.2 A cidade e a escola: interseccionalidades necessárias

No que se refere à cidade, ela torna-se dispositivo, também, para construção de um *comum*, além de objeto de estudo em algumas aulas.

Para Hardt e Negri (2004), o *comum* é o que é desvinculado tanto do privado quanto do público, já que nem sempre o que é estatal, possibilita o encontro entre os diferentes. Para eles, o comum diz respeito aquilo que é de todos, isto é, a busca e a valorização do *comum* estariam mais próximos de uma construção ética que poderia regular as relações sociais. “No comum [...] as formações singulares existem em comunicação aberta com outras. Assim, esta seria uma construção possível a partir do reconhecimento do outro, o que produz e se produz do encontro entre singulares diferentes” (TIETBOEHL, 2015, p.63).

Assim, quando as alunas e o alunos estudam a cidade, compartilhando e se responsabilizando pelas problemáticas urbanas, refletem também sobre a possibilidade de um *comum* urbano, compondo essa construção ética.

Os assuntos urbanos, em princípio, são de interesse de todos que vivem na cidade. Todavia, dentro da lógica da democracia representativa e do desinteresse pelo que é público, delega-se as questões da cidade para governadores, prefeitos e associações de bairro. Nesse sistema, os indivíduos isentam-se de suas responsabilidades enquanto cidadãos, em um círculo vicioso de sentimento de revolta e impossibilidade de ação. De acordo com Kehl (2014), quando o ressentimento se sobressai como afeto político, torna-se difícil as reclamações transformarem-

se em ações de resistência e responsabilização.

Por isso, acredita-se na importância da escola como espaço para formação da cidadania, local de estudo das questões urbanas e conscientização dos direitos e acesso aos bens e serviços. Além disso, torna-se necessária a reflexão sobre as subjetividades produzidas a partir da relação entre os indivíduos e a cidade, através de espaços que mobilizam afetos, memórias e referências sócio culturais.

A partir do meu engajamento nas pautas relativas ao direito à cidade e do meu desejo de trabalhar o urbano dentro da escola, fiquei um tanto frustrada quando a professora interceptora do estágio II pediu para trabalharmos com desigualdade social, visto que pensei que não conseguiria trabalhar as pautas da cidade no estágio. No entanto, ao reler alguns planos didáticos que havia construído sobre direito à cidade para trabalhos anteriores, percebi que poderia abordar o assunto a começar da temática da desigualdade. Mas, para além disso, percebi, também, que não é necessário ter como eixo central a temática urbana para trabalhar com a cidade, na medida em que elas atravessam quase todos assuntos, devido à sua transdisciplinaridade.

4.3 Mural sobre direito à cidade: Uma Porto Alegre, Minha Porto Alegre e Nossa Porto Alegre.

Na experiência de estágio II, nós realizamos um plano de ensino que abordava a desigualdade social em uma perspectiva mais abrangente, assim nas primeiras aulas, trabalhamos com algumas definições do tema, bem como sua análise a partir de perspectivas de gênero, raça e classe. Já, nas últimas aulas, propusemos a reflexão sobre a desigualdade pensando em seus reflexos na vida urbana, com base no conceito de direito à cidade. Como atividade de encerramento, a proposta seria realizar um mural que se dividiria em três segmentos: Uma Porto Alegre, Minha Porto Alegre e Nossa Porto Alegre.

Para a construção da primeira parte do mural, realizamos um breve panorama histórico, introduzindo conceitos da Sociologia Urbana para dar início à discussão. Iniciamos o assunto com os alunos baseado em Robert Park (1973), sociólogo americano da Escola de Chicago do início do século XX, que propõe que a cidade seja pensada não, somente, como um mecanismo físico ou uma construção artificial. Para o autor, ela está envolvida nos processos vitais das

peças que a compõem, assim a cidade é um “estado de espírito”, um corpo de costumes, tradições, sentimentos e atitudes organizadas. Apesar desta definição ser bastante datada, tendo como enfoque as cidades americanas e europeias do período, ela é importante na medida que amplia a noção de cidade.

Após essa introdução, perguntamos aos alunos qual era a primeira ideia que surgia quando pensavam na cidade de Porto Alegre. As respostas foram “chimarrão”, “pôr do sol”, “racismo”, entre outros, tornando evidente que a cidade não é só um lugar geográfico de moradia e trabalho, mas também local de compartilhamento e de expressão sociocultural de seus habitantes. Depois, debatemos sobre a crescente expansão da vida nas cidades. De acordo com último relatório da União das Nações Unidas (ONU), 54% da população mundial vive em cidades². Então, questionamos as turmas sobre como era a qualidade de vida nas cidades, a partir das discussões anteriores sobre desigualdade social.

A partir do questionamento se todos têm acesso igual à cidade, introduzimos o conceito de direito à cidade, do sociólogo francês dos anos 60, Henry Lefebvre. Ele sublinha que frente aos direitos abstratos pensados durante a Revolução Francesa, direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade era necessário a reivindicação de direitos concretos, como o direito à saúde, à educação, à moradia, ao lazer e à cultura. De acordo com Lefebvre (2001), no momento que há uma tendência da população em viver em áreas urbanas, o direito à cidade torna-se uma exigência. Para materializar a discussão, os alunos trabalharam com dados do ObservaPoa³, trazidos por nós, referentes às problemáticas da cidade, como o transporte público, o saneamento básico, o acesso à cultura e a segurança pública. Divididos em grupos a partir das diferentes temáticas, os alunos criaram frases que evidenciaram essas questões. “Nós temos direito à..., mas...” Assim, para cada um dos temas, uma frase foi realizada e colada no mural. Uma das frases criadas pela turma foi “nós temos acesso ao transporte público, mas Porto Alegre é a capital com a passagem mais cara do Brasil”.

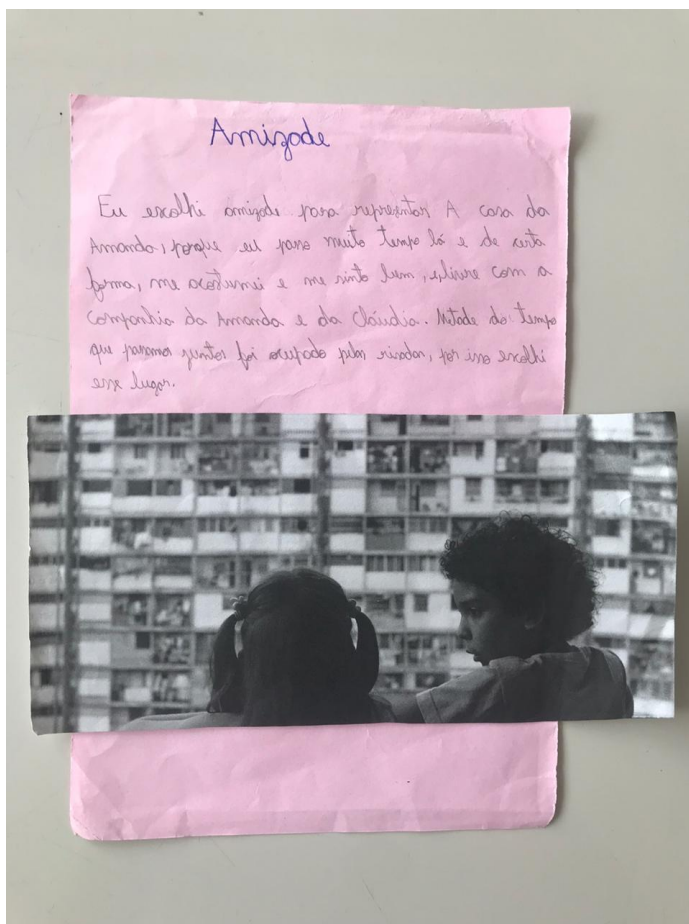
No segundo segmento, a Minha Porto Alegre, os alunos tinham que escolher um lugar da cidade, podendo ser público ou privado, que fosse significativo para eles. A partir de um banco de imagens levado por nós, escolheram uma imagem para representar esse espaço, e uma

² Disponível em: gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2014/07/Mais-de-metade-da-populacao-mundial-ja-vive-em-areas-urbanas-diz-ONU-4547970.html. Acesso em outubro de 2019.

³ O Observatório da Cidade de Porto Alegre (ObservaPOA) é uma plataforma em que é disponibilizada uma ampla base de informações georeferenciadas sobre o município de Porto Alegre, contribuindo para a consolidação da participação cidadã na gestão da cidade.

palavra para descrevê-lo. Sentados, em círculo, os alunos falaram o porquê da escolha.

Figura 8 - Fragmento do mural Minha Porto Alegre



Eu escolhi amizade para representar a casa da Amanda, porque eu passo muito tempo lá e de certa forma, me acostumei e me sinto bem e livre com a companhia da Amanda e da Cláudia. Metade do tempo que passamos juntos foi ocupado pelas risadas, por isso escolhi esse lugar (Aluna/o, sala de aula, 2019).

Fonte: Acervo pessoal (2019)

O segmento do mural, Nossa Porto Alegre, seria precedida por uma atividade extra escolar com o projeto “Museu do percurso negro” em que realizaríamos uma caminhada por espaços da cidade que foram marcantes para a etnia negra do ponto de vista da memória, da identidade e da cidadania. A proposta da ação é evocar a presença, a memória e o protagonismo sociocultural dos africanos e descendentes no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre. Diversas pesquisas histórico-antropológicas indicaram os lugares vivenciados pelos negros, a fim de elaborar objetos de arte representativos, como no Cais do Porto e (antigos Ancoradouros), no Largo da Quitanda (Praça da Alfândega), no Pelourinho (Igreja das Dores), no Largo da Forca (Praça Brigadeiro Sampaio) e Esquina do Zaire (Av. Borges de Medeiros com Rua da Praia). No entorno, percorre-se locais em que predominaram relações sociais dos

negros cativos e livres, como a Igreja da Nossa Senhora do Rosário, o Mercado Público, a Santa Casa de Misericórdia, a Colônia Africana e o Areal da Baronesa. Após esse momento, debateríamos em aula como a história dos afrodescendentes na cidade de Porto Alegre é invisibilizada e por isso estudá-la é fundamental. Assim, faríamos a terceira parte do mural, que seria uma proposta livre, construída em conjunto com os alunos em aula após essa saída de campo. A construção dessa parte do mural não ocorreu, tendo em vista a paralisação das aulas em função da greve.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ao expor minha trajetória de vida ao lado da pesquisa docente, percebi que é impossível pensar na minha construção enquanto professora, sem levar em conta os caminhos e as vivências que antecederam a minha formação.

Somente ao final desta escrita compreendi que, na militância urbana, defendia a mesma ideia que defendo enquanto professora: a construção de um *comum*. Alicerçada na experiência empírica, em especial, no Estágio II, pude colocar em prática afetos e dispositivos para tentar encontrar esse *comum* com as alunas e os alunos. Algo que fosse compartilhado por nós e suficiente para que nos mantivesse juntos naquele espaço-tempo, que a partir das nossas diferenças, pudesse ser potencializado.

Nesse estágio, escolhi o amor, a atenção e a cidade, talvez, daqui há alguns anos, através de novas vivências e leituras, provavelmente, escolherei outros elementos para a construção de um outro *comum* com outras turmas. Assim, independente do que será ensinado e do que será aprendido, é importante criar condições de possibilidade para a troca pedagógica. Desse modo, defendo que um dos gestos fundamentais da prática docente é a reflexão e a criação de ferramentas para a construção de um *comum* em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

ALEGRIA, Defesa Pública. **Defendendo Publicamente a Alegria**. In: LARA Junior, Nadir. **O ato estético político**. Curitiba: Apriss, 2017.

BEDIN, Cristiano. **Aula: entre o espaço comum a comunidade de partilha**. Texto impresso.

BOYES-WATSON, C; PRANIS, K. **Círculos em movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Porto Alegre: AJURIS, 2018.

BENEDETTI, Mario. **Defensa de la alegría**. *Cotidianas*. Buenos Aires (Argentina): Siglo Veintiuno, 4ª Edição, 1981.

CITTON, Yves. **Pour une écologie de l'attention**. Paris: Seuil, 2014. O texto que todo o mundo cita a esse respeito é o de HAYLES, Katherine. Hyper and deep attention. The generational divide in cognitive modes. In: *Profession*, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2017 [1993].

HOOKS, Bell. "Erguer a voz". **Em Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em 30/11/2019.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento** (Coleção Clínica Psicanalítica). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004

KONZEN, Lucas Pizzolatto. **Espaços público urbanos e pluralismo jurídico: dos bens de uso comum do povo aos direitos à cidade**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Curso de Pós-Graduação em Direito, 2010.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Centauro, 2001

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. São Paulo: Autêntica, 2018.

LÉVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Uma sociologia da vida cotidiana** – ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

PARK, Robert. A Cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In VELHO, Otávio Guilherme. **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 197

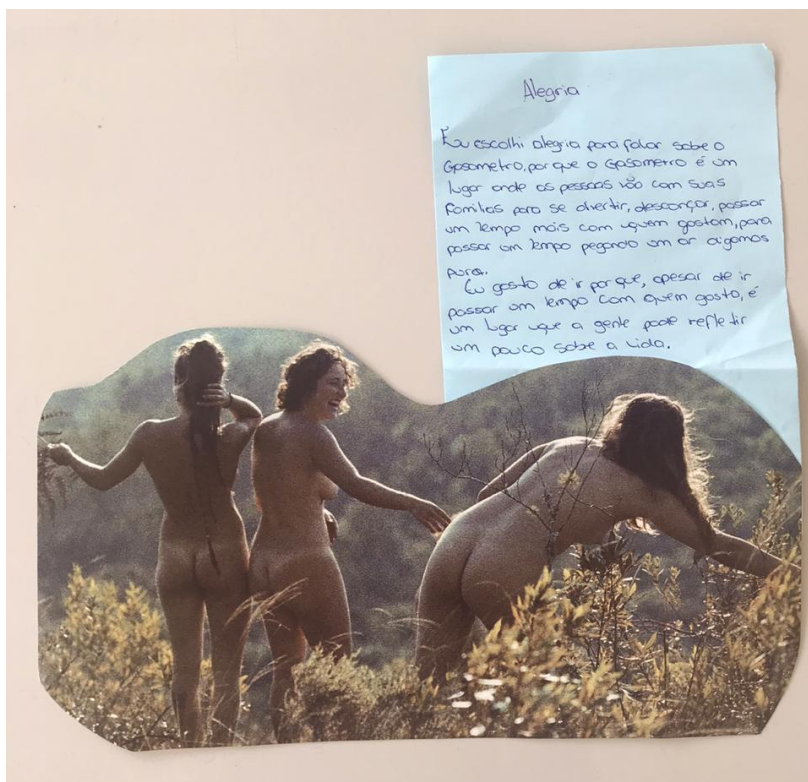
POA, Observa. Disponível em: <https://www.procempa.com.br/> Acesso em: 2 de novembro de 2019.

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 34.ed. São Paulo: EXO experimental org, 2005.

TIETBOEHL, Lúcia. **Política na rua: modos de subjetivação e resistência nos movimentos de ocupação dos espaços públicos**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

ANEXOS

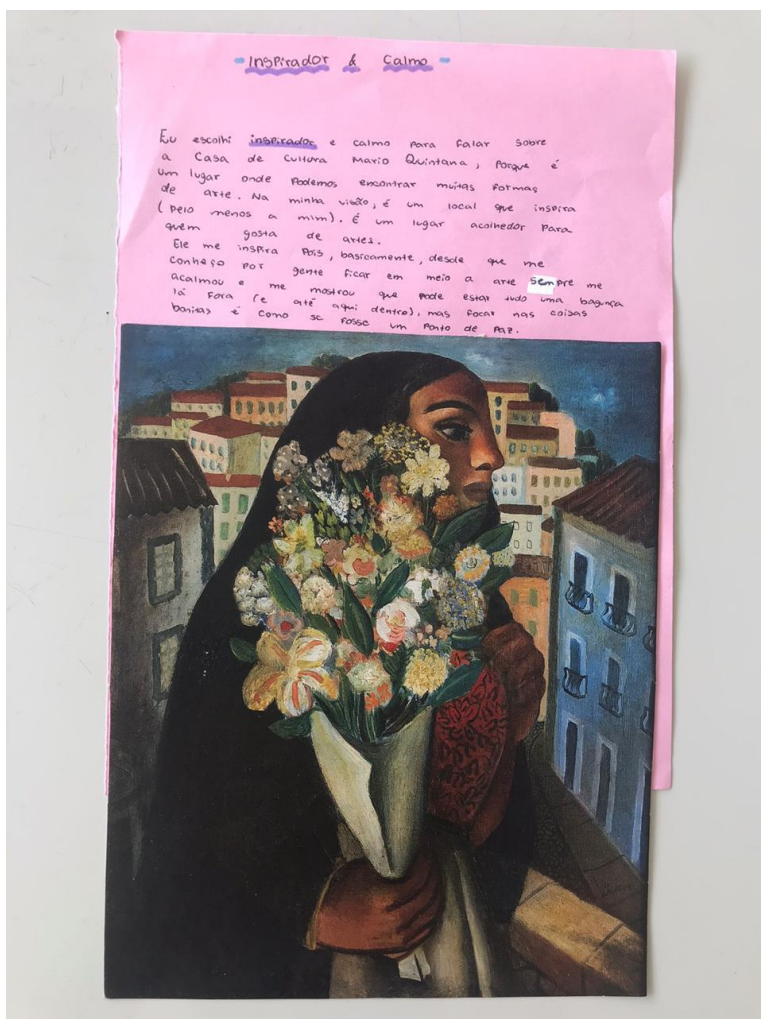
ANEXO A - FRAGMENTO DO MURAL MINHA PORTO ALEGRE: ALEGRIA



Eu escolhi alegria para falar sobre o gasômetro porque é um lugar onde as pessoas vão com suas famílias para se divertir, descansar, passar um tempo mais com quem gostam, para passar um tempo pegando um ar digamos puro. Eu gosto de ir porque, apesar de ir passar um tempo com quem gosto, é um lugar que a gente pode refletir um pouco sobre a vida (Aluna/o, sala de aula, 2019).

Fonte: Acervo pessoal (2019).

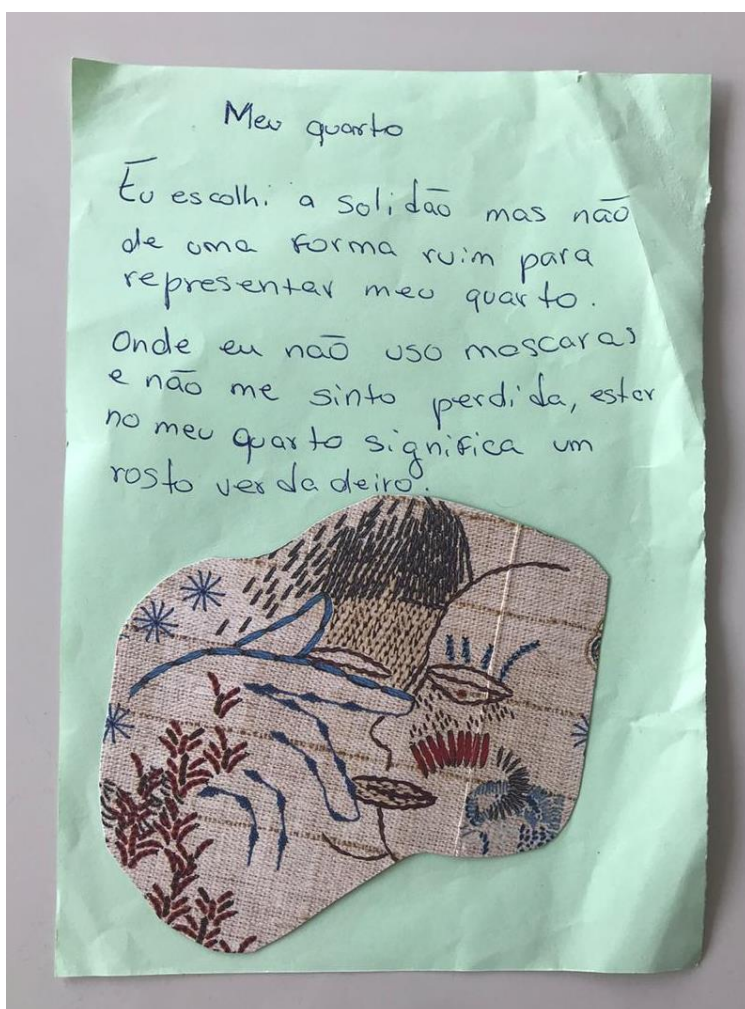
ANEXO B - FRAGMENTO DO MURAL MINHA PORTO ALEGRE: INSPIRADOR E CALMO



Eu escolhi inspirador e calmo para falar sobre a Casa de Cultura Mario Quintana, porque é um lugar onde podemos encontrar muitas formas de arte. Na minha visão é um lugar que inspira (pelo menos a mim). É um lugar acolhedor para quem gosta de artes. Ele me inspira pois, basicamente, desde que me conheço por gente ficar em meio a arte sempre me acalmou e me mostrou que pode estar tudo uma bagunça lá fora (e até aqui dentro), mas focar nas coisas bonitas é como se fosse um ponto de paz (Aluna/o, sala de aula, 2019).

Fonte: Acervo pessoal (2019).

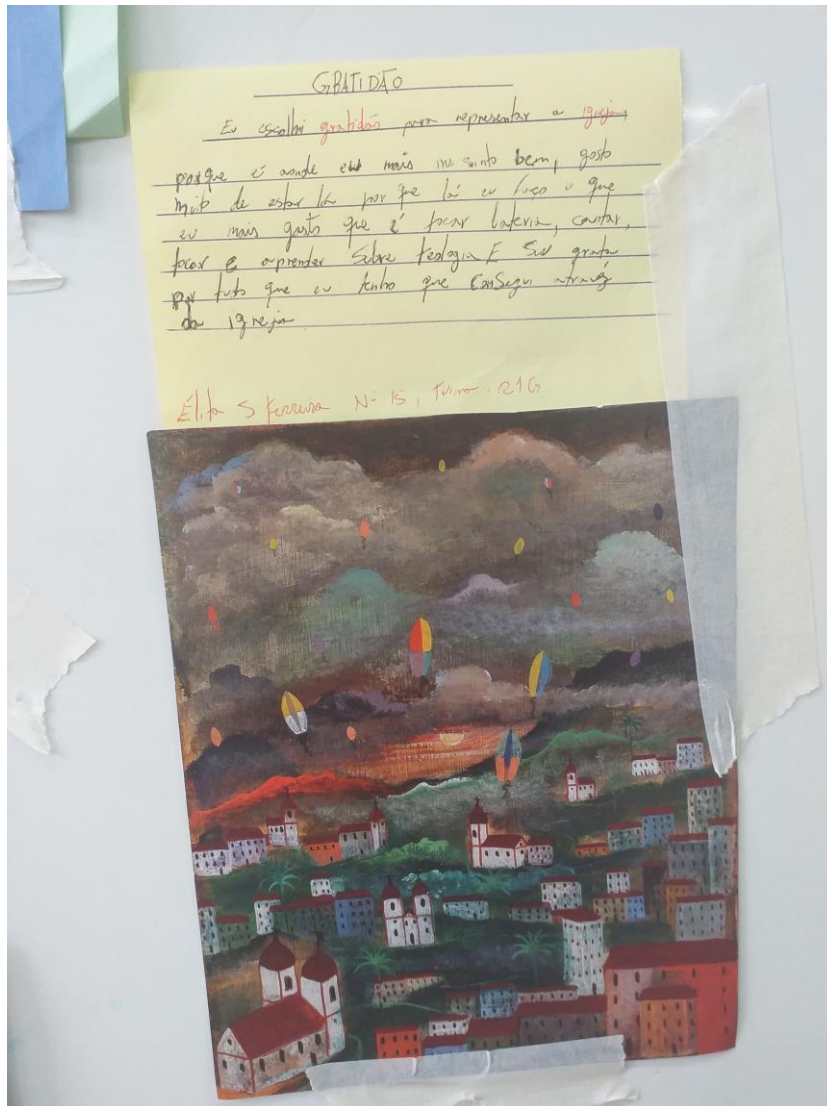
ANEXO C - FRAGMENTO DO MURAL MINHA PORTO ALEGRE: SOLIDÃO



Eu escolhi solidão mas não de uma forma ruim para representar meu quarto. Onde eu não uso máscaras e não me sinto perdida, estar no meu quarto significa um rosto verdadeiro (Aluna/o, sala de aula, 2019).

Acervo pessoal (2019).

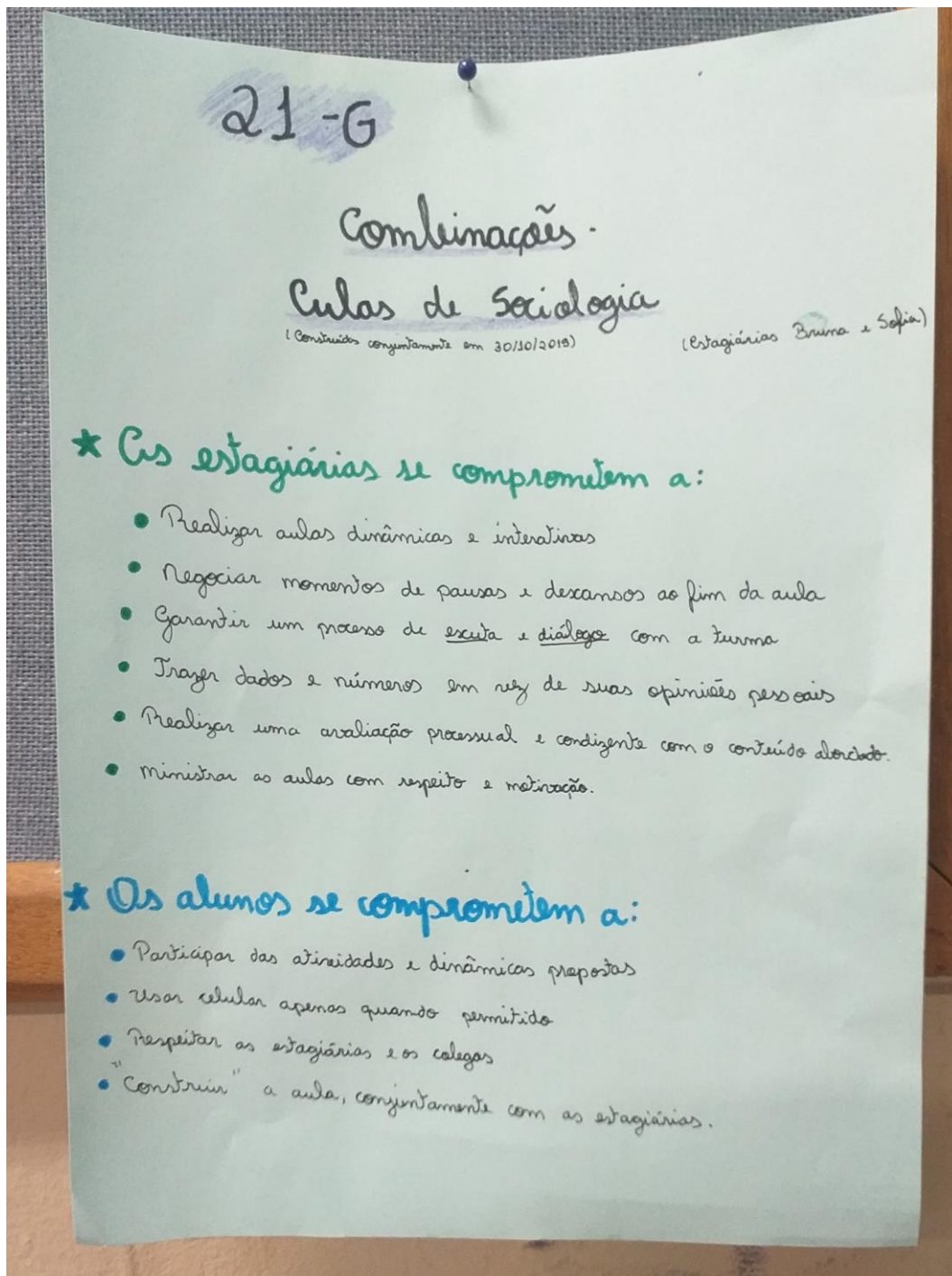
ANEXO D - FRAGMENTO DO MURAL MINHA PORTO ALEGRE: GRATIDÃO



Eu escolhi gratidão para representar a igreja, porque é onde eu mais me sinto bem, gosto muito de estar lá eu faço o que eu mais gosto que é tocar bateria, cantar, tocar e aprender sobre teologia. E sou grata por tudo que eu tenho que consegui através da igreja (Aluna/o, sala de aula, 2019).

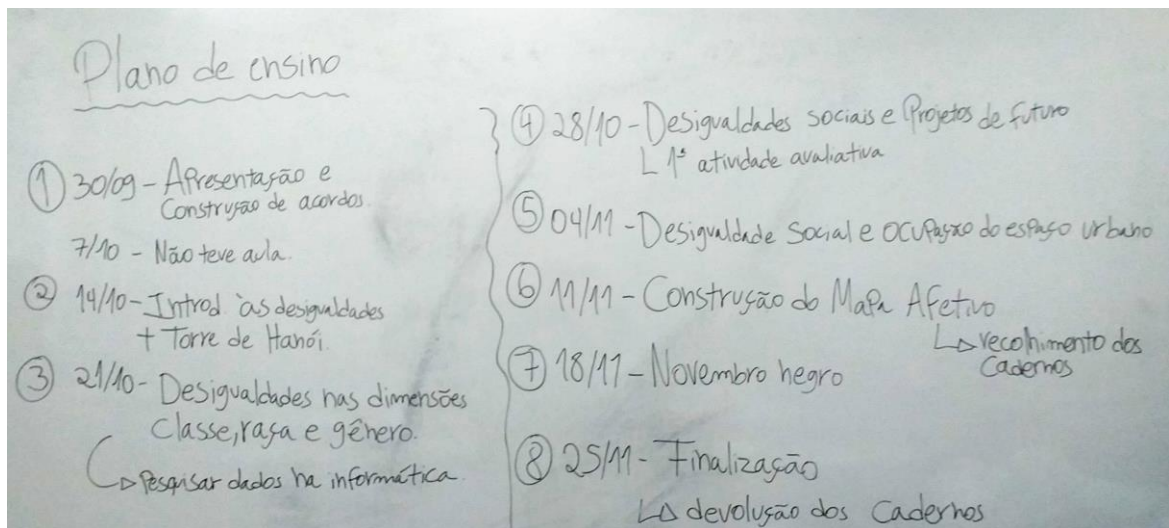
Acervo pessoal (2019).

ANEXO F - ACORDOS EM SALA DE AULA



Acervo pessoal (2019).

ANEXO G - COTIDIANO ESCOLAR



Acervo pessoal (2019).