

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

ENSINAR A LER A CIDADE:
práticas de estudo da urbe na educação básica

VANESSA BARBOZA DE ARAUJO

BELO HORIZONTE

2014

VANESSA BARBOZA DE ARAUJO

ENSINAR A LER A CIDADE: práticas de estudo da urbe na educação básica

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Orientadora: Prof^a Dra. Lana Mara de Castro Siman

BELO HORIZONTE, 2014

A663e Araujo, Vanessa Barboza de.
 Ensinar a ler a cidade [manuscrito]: práticas de estudo da urbe na
 educação básica / Vanessa Barboza Araujo de. - 2014.
 147 f.

 Orientador(a): Profª Dra. Lana Mara de Castro Siman

 Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,
 Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

 Bibliografia: f. 123-130.

 1. Vida urbana – Educação básica – Teses. 2. Vida urbana – Práticas
 pedagógicas – Teses. 3. Cidades e vilas – Educação – Teses. I. Siman, Lana
 Mara de Castro. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-
 graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.115

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 2060/6ª

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada “Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na educação básica”, de autoria da mestranda Vanessa Barboza de Araújo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dra. Lana Mara de Castro Siman – ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof.^a. Dr.^a. Sonia Regina Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação

Prof.^a. Dr.^a. Karla Cunha Pádua
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Belo Horizonte, 28 de Maio de 2014

A todos os professores que se interessam
pelo estudo da cidade e com
perseverança e coragem fazem dela uma
cidade educadora.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que participaram desta pesquisa, compartilhando suas práticas pedagógicas, minha gratidão e admiração.

Ao meu pai (*in memoriam*), comerciante do centro, com o qual trabalhei e tive o prazer de experienciar o intenso cotidiano do centro da cidade.

À minha mãe, que me ensinou a andar pela cidade com competência e tranquilidade, e hoje, às vésperas de completar 80 anos, continua percorrendo a urbe com uma desenvoltura admirável.

À minha irmã Cristiane, pelos cuidados com as minhas filhas enquanto eu me dedicava a investigar a trama urbana tecida pelos professores.

Às minhas filhas Alice e Isabel, que me ensinam a olhar a cidade com olhos de criança.

Ao meu marido Carlos, pelo olhar crítico com o qual percebe a urbe e me instiga também a fazê-lo, e ainda pela revisão deste texto.

À “velha guarda” do Museu Histórico Abílio Barreto – Letícia Julião, Luciana Ferron, Aída Ferrari, Inez Cândido, Silvana Cançado, Edilane Carneiro, Celinha, Daniela Lacerda, Isabela Guerra e Thaïs Pimentel – com a qual aprendi que a cidade não é apenas a nossa morada, mas objeto de estudo denso e apaixonante.

À Joanna, mais que amiga e colega de trabalho, servidora pública exemplar, educadora comprometida com a educação pela cidade.

À Eleusa, professora municipal, que dentre muitos ensinamentos, mostrou ao Setor Educativo do MHAB a complexidade e a delicadeza das “excursões escolares”.

À Soraia, que escolhendo o Setor Educativo do Museu como *locus* de sua pesquisa de doutorado nos presenteou com um ano de convívio e de intensas reflexões que me encorajaram a escrever o projeto desta pesquisa.

À turma do curso de Pedagogia da UEMG na qual cumpri meu estágio docente, pelo respeito e carinho com que me receberam, tornando meu reencontro com a docência uma experiência permeada pela esperança.

À CAPES, pela bolsa de pesquisa.

À Isabel Bicalho, pela luz que mantém acesa em minha caminhada.

Às professoras Sonia Miranda e Karla Pádua, pelas certeiras contribuições a este trabalho, feitas quando do exame de qualificação.

À Lana, pela acolhida, orientação e principalmente por me ensinar a ver e a plantar flores no asfalto!

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado procurou compreender como se configura o estudo da cidade na educação básica. Seu objetivo central foi desvelar como, com quais conteúdos e sentidos a cidade tem sido ensinada. A partir desse foco, outras questões emergiram: em que contexto curricular a temática da cidade é inserida? Que temas são priorizados pelos professores? Que lugares elegem para percorrer com os estudantes? Questões urbanas contemporâneas são discutidas? Para o desenvolvimento dessa investigação foram mobilizados referenciais teóricos sobre o tema urbano, em especial, os advindos da História Cultural, buscando aproximações com o campo da Educação. Trabalhou-se com a concepção de Cidade Educadora proposta por Trilla Bernet (1997) e com o conceito de conscientização de Paulo Freire (1980, 2006, 2011). Participaram desta pesquisa quatro professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Belo Horizonte e de sua Região Metropolitana. Dois instrumentos de pesquisa foram usados na investigação: um questionário virtual e uma entrevista semiestruturada. A análise qualitativa dos dados produzidos apontou dois núcleos de significação fortemente presentes na prática dos professores colaboradores: a cidade como objeto transdisciplinar (BRANDÃO, 2008) e o direito à cidade (LEFEBVRE, 2001). A interpretação desses dados revelou que as três dimensões que estruturam a cidade educadora – o aprender *a* cidade, o aprender *na* cidade e o aprender *da* cidade – fizeram-se presentes na prática pedagógica realizada pelos professores colaboradores, concorrendo para que a cidade educadora se efetivasse na prática.

Palavras-chave: Ensino de cidades – Cidade educadora — Espaço urbano.

RÉSUMÉ

La présente recherche, dans le cadre de la maîtrise, a cherché à comprendre la configuration de l'étude de la ville dans l'éducation de base. Son objectif central était celui de dévoiler comment, avec quels contenus et sens, la ville est enseignée. À partir de ce but, d'autres questions ont émergé: dans quels programmes la thématique de la ville est insérée? Quels sujets sont considérés comme prioritaires par les professeurs? Quels lieux choisissent-ils pour visiter avec les élèves? Des questions contemporaines concernant la ville sont-elles discutées? Pour le développement de cette étude, des références théoriques sur le thème urbain ont été mobilisées, spécialement, celles issues de l'Histoire Culturelle, proches du champ de l'Éducation. Nous avons travaillé sur la conception de Ville Éducatrice proposée par Trilla Bernet (1997) et sur le concept de conscientisation de Paulo Freire (1980, 2006, 2011). Quatre professeurs de l'Enseignement Fondamental et Secondaire des écoles publiques de Belo Horizonte et de sa banlieue ont participé à cette recherche. Deux instruments de recherche ont été utilisés pour cette étude: un questionnaire en ligne et une enquête semi-structurée. L'analyse qualitative des données produites a indiqué deux points de signification fortement présents dans la pratique des professeurs collaborateurs: la ville comme l'objet transdisciplinaire (BRANDÃO, 2008) et le droit à la ville (LEFEBVRE, 2001). L'interprétation de ces données a révélé que les trois dimensions structurant la ville éducatrice – apprendre « la » ville, apprendre « en » ville et apprendre « sur la » ville – se sont manifestées dans la pratique pédagogique réalisée par les professeurs collaborateurs, en concourant à ce que la ville éducatrice soit réelle en pratique.

Mots-clés: Enseignement de villes – Ville éducatrice – Espace urbain.

LISTA DE QUADROS.

Quadro 1 - Dados gerais dos professores	p. 57
Quadro 2- Síntese dos temas e locais explorados pelos professores	p. 69-70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras.

BELOTUR - Empresa Municipal de Turismo de Belo Horizonte.

BHTRANS - Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CBC – Conteúdo Básico Comum.

CEMIG - Companhia Energética de Minas Gerais.

CEP - Código de Endereçamento Postal.

COPASA- Companhia de Saneamento de Minas Gerais.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

IEPHA – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.

MAO - Museu de Artes e Ofícios.

MEC – Ministério da educação.

MHAB - Museu Histórico Abílio Barreto.

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

PT - Partido dos Trabalhadores.

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

RIMC - Rede Informal de Museus e Centros Culturais de Belo Horizonte.

SEE-MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

SLU – Serviço de Limpeza Urbana.

SUS – Serviço Único de Saúde.

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – A CIDADE EM MIM	11
CAPÍTULO 1 – CIDADE E EDUCAÇÃO: BALIZAMENTOS TEÓRICOS	20
1.1 - A trama da cidade e a consciência da cidade	21
1.2 - As possibilidades de abordagem da cidade nas orientações curriculares para a área de História	31
1.2.1 – Âmbito federal	32
1.2.2 – Âmbito estadual	38
1.2.3 – Âmbito municipal	40
1.3 - A Cidade Educadora	41
CAPÍTULO 2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS	51
2.1- A abordagem qualitativa de pesquisa	51
2.2 - Os sujeitos da pesquisa	53
2.3 - A produção de dados	60
2.4 - O tratamento dos dados	63
CAPÍTULO 3 – A CIDADE ENSINADA	65
3.1 – A cidade como objeto transdisciplinar	65
3.1.1 – Metodologia de projetos	75
3.2 – O direito à cidade	79
3.2.1 – O traçado da cidade: conhecer e interpretar	81
3.2.2 – A leitura da paisagem e o andar à pé pela cidade	90
3.2.3 – A compreensão da gestão urbana e o acesso aos serviços	101
3.2.4 – Cidadania cultural	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	
A – Autorização do MHAB	131
B – Ficha Avaliativa preenchida pelo professor (MHAB)	132
C – Ficha Avaliativa preenchida pelo monitor (MHAB)	134
D – E-mail / convite disparado para os professores	135
E – Questionário	136
F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137
G – Questionário Ana	139
H – Questionário Brisa	141
I – Questionário Eduardo	143
J – Questionário Vitória	145

INTRODUÇÃO – A CIDADE EM MIM

*É a cidade que habita os homens
ou são eles que moram nela?
Rouanet, 1992*

A escrita desta introdução começou logo após meu exame de qualificação. Para essa etapa, eu havia produzido um texto no qual traçava brevemente minha trajetória profissional e justificava a emergência da temática da cidade na minha formação. Após minha apresentação oral, a banca me orientou a reescrever meu percurso. A força e a vitalidade contidas na minha narrativa oral não condiziam com o texto apresentado. Há muito, Walter Benjamin já anunciara o declínio da arte de narrar, habilidade intimamente relacionada à nossa “faculdade de intercambiar experiências” (1994, p. 198). Era hora de retomar minhas experiências *na, com e pela* cidade e assumir o desafio de narrá-las em forma de texto.

Envolta nos argumentos da própria dissertação, encontrei em Paulo Freire acolhimento para minhas angústias: “nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos” (FREIRE, 2006, p.107). A escolha do meu objeto de pesquisa guardava profundas relações com meu percurso profissional e experiência de vida. Narrar minha história me faria compreender como a cidade me habitava e me ajudaria a delimitar melhor o objeto desta pesquisa e seu significado em minha trajetória.

Em 1995 comecei a trabalhar no Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB). O MHAB é o museu da cidade de Belo Horizonte e até então eu nunca o havia visitado. Só soube da sua existência quando colegas do curso de História foram fazer estágios lá. Sobre a história de Belo Horizonte eu também não sabia nada. Refletir sobre a cidade, menos ainda. Eu estudei em tradicionais colégios religiosos e fazer excursões e estudar a cidade não faziam parte de suas práticas. Quando ingressei no MHAB eu era aluna do curso de História, mas lá também os museus e a cidade não encontravam assento.

Cheguei no museu no dia em que ele fechou para a visitação pública. Minha entrevista para vaga de estágio no Setor Educativo do MHAB aconteceu na salinha de uma editora que gentilmente emprestou seu espaço para o Setor Administrativo do Museu, enquanto a prefeitura providenciava uma sede provisória para a Instituição. Aquele era o terceiro ano de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e mudanças

profundas começavam a se processar na área da Cultura. Uma nova sede seria construída para o MHAB, seu casarão secular seria restaurado, sua vocação discutida e um novo plano museológico elaborado¹.

De 1995 a dezembro de 1997, trabalhei no Setor Educativo de um museu fechado à visitação. Se as escolas não podiam ir ao museu, o museu passou a ir às escolas. O que levávamos para a escola? Histórias e memórias de Belo Horizonte. Esforçava-me para dizer da importância do museu, mas era a cidade que pulsava em minha fala. Naquela época, o museu fazia seus primeiros investimentos em pesquisa e um trabalho que envolveu grande fôlego dos técnicos da instituição foi o Circuito da Memória. Tratava-se de um estudo que buscava definir roteiros temáticos na cidade: os caminhos da Comissão Construtora da Nova Capital; os caminhos da literatura; os caminhos do patrimônio tombado, dentre outros. O primeiro itinerário pesquisado foi o da Comissão Construtora. Com a pesquisa ainda em curso, o Setor Educativo buscou, no acervo fotográfico da instituição, registros das edificações projetadas e executadas pela Comissão Construtora. Foram reproduzidas em *slides* imagens atualizadas das mesmas edificações ou das edificações construídas nos locais onde aquelas existiram. De posse desse conjunto de *slides* e de um estudo intenso na biblioteca do Museu, fiz minhas primeiras visitas às escolas.

Lembro-me do interesse dos alunos pelas imagens, mas principalmente da minha dificuldade em manter como fio condutor, a Comissão Construtora. Aos poucos fui me desprendendo do tema inicialmente previsto e a cada nova apresentação montava um percurso diferente. Depois de muitas investidas, a coordenadora do Setor propôs que construíssemos uma sequência de imagens que tivessem como orientação a própria organização do espaço urbano: começávamos pela Praça da Liberdade, descíamos a Avenida João Pinheiro, entrávamos no Parque Municipal e pegávamos a Avenida Afonso Pena, até a Rodoviária. A ideia era que fizéssemos um passeio no tempo e no espaço da cidade abordando as transformações urbanas que afetaram Belo Horizonte nos seus cem anos. Estávamos em pleno centenário da cidade e a demanda das escolas por iniciativas que tratassem da história da capital era muito grande. Tínhamos escolas agendadas para todos os dias da semana e outras tantas na fila de espera.

Eu ia para as escolas carregando meu *kit*: projetor de *slides*, lâmpada reserva, um lençol branco para a projeção, dois lençóis escuros para vedar a luz das janelas, fita crepe e barbante.

¹Inaugurado em 1943, o MHAB passou por um profundo processo de revitalização no período de 1993 a 2003, no qual novas diretrizes conceituais e metodológicas foram implementadas. Sobre o processo de revitalização, ver PIMENTEL, Thaís V. C. (org.) *Reinventando o MHAB: o museu e seu novo lugar na cidade: 1993-2003*. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

Com a sala preparada, eu iniciava a projeção das imagens e por meio da história das edificações e dos conjuntos urbanísticos ia discutindo aspectos da história de Belo Horizonte. Com um percurso tematicamente mais aberto, eu conseguia acolher melhor a participação dos alunos. Suas intervenções eram diversas: a surpresa diante dos bondes, a inquietação frente às roupas “de antigamente” e principalmente o desejo em relatar suas experiências na cidade. O Parque Municipal era o espaço predileto das crianças. Em muitas turmas elas começavam a bater palmas vigorosas diante das fotos do Parque: “Eu já fui!”, “Eu já vi!”, “Meu pai me levou!”, “Eu andei de burrinho!”, “Olha a roda gigante!”. Nossa estada no parque durava muitos minutos, até que todos pudessem compartilhar suas lembranças. O trajeto se estendia passando pela Praça Sete e quando eu falava do pirulito – obelisco cravado no meio do cruzamento que forma a praça –, as gargalhadas eram imediatas. O nome “completo” da Praça Sete – Praça Sete de Setembro – e seu significado eram motivo de surpresa para todos.

Trabalhei nesse projeto até dezembro de 1997, quando o Casarão do MHAB foi reaberto. Foi durante esses três anos, de 1995 a 1997, que eu me apaixonei pela cidade, por suas memórias e histórias. Esses anos foram decisivos para que o meu *ver* a cidade se transformasse num *olhar* a cidade. Entre o ver e o olhar há uma diferença radical. Não se trata de uma mera evolução em uma escala progressiva. O ver e o olhar configuram campos de significação distintos. No ver, o mundo se impõe diante dos olhos que registram aquilo que está visível; é ingênuo e espontâneo. No olhar, a atuação e o poder do sujeito se sobrepõem ao poder das coisas; é questionador e intencional (CARDOSO, 1988). Nosso cotidiano está tão atrelado à cidade, à utilidade e funcionalidade que ela tem para a nossa vida, que geralmente não refletimos sobre ela. Tomamos a cidade como algo dado, natural. Imersos no cenário urbano, não o questionamos. Nos deixamos dominar pelo *ver*.

A cada apresentação de *slides*, percebia o quanto aquele trabalho contribuía para produzir deslocamentos na forma dos participantes (e minha também) olharem para a cidade, estimulando-os a desenvolver um olhar investigador e crítico. Aquelas apresentações, além de despertarem meu interesse pela cidade, me fizeram perceber a importância de iniciativas de ensino que problematizassem a cidade com alunos da educação básica.

Não foi só o momento das apresentações dos *slides* que contribuiu para a minha educação do olhar sobre a cidade. O trajeto até as escolas passou a representar oportunidade fecunda de conhecimento do espaço urbano. O transporte do funcionário do MHAB até a escola era de responsabilidade da escola e, geralmente, as secretarias de educação encaminhavam carros com motorista e eu tinha, então, a chance de ser passageira. Nessa posição, eu me despreocupava da direção do veículo, dos horários a cumprir, do trajeto a seguir e me punha a

observar a cidade. A cada dia, uma nova escola, um novo bairro, uma nova cidade se descortinavam diante de mim. Inicialmente meu interesse era visualizar alguma coisa no bairro que eu pudesse levar para discutir durante a apresentação. Com o passar do tempo, a esse objetivo foi acrescido um grande prazer em investigar o espaço urbano.

A região central da cidade sempre foi o quintal da minha casa. Meu pai foi comerciante na Praça Sete – coração de Belo Horizonte – e minha mãe funcionária pública na Praça da Liberdade – centro do poder estadual. Eu sempre transitei pelas praças Sete e da Liberdade com muita intimidade. Muitas horas da minha infância e adolescência foram passadas nesses locais, mas foi só no museu, preparando os *slides* para as apresentações escolares que eu conheci os significados dessas praças, que eu percebi que as cidades têm história! Da mesma forma que as crianças aplaudiam as imagens do Parque Municipal, eu também sentia vontade de aplaudir a Praça da Liberdade, a Biblioteca Pública, a Praça Sete, o prédio no qual se encontrava a loja do meu pai. Eram as minhas memórias que se reconheciam na cidade.

Aquelas imagens estimularam muitas lembranças por onde esse projeto passou. Inicialmente proposta para o público escolar, alguns anos depois, essa apresentação de *slides* tornou-se o eixo condutor do atendimento aos grupos de terceira idade – Projeto Cidade Revisitada – realizado pelo MHAB.

O tempo dos velhos é outro. Demorávamos horas para percorrer aquele itinerário: sair da Praça da Liberdade e chegar à Rodoviária. Todos tinham experiências para narrar. Para eles, aqueles conjuntos urbanísticos estavam impregnados de lembranças. Ecléa Bosi (1993) referindo-se aos depoimentos de velhos, diz que “as lembranças se apóiam nas pedras da cidade” e depois de escutá-las passamos a ver nas ruas aquilo que nos contaram e que nunca tínhamos visto. Hoje, a minha Belo Horizonte é povoada pelas Belo Horizontes das crianças e dos idosos que participaram dessas apresentações.

Com a reabertura do museu, o Setor Educativo encerrou as visitas às escolas e passou a dedicar-se em recebê-las. Durante os primeiros anos de museu aberto muitas escolas ligavam solicitando que a equipe do MHAB fosse até a escola realizar a projeção de *slides* e outras tantas, mesmo tendo visitado o museu; diziam que nada substituíra aquela ação. Na minha avaliação, era a força da própria cidade que produzia aquele encantamento nos estudantes, professores e idosos. Possivelmente, para eles, aquela também era uma das poucas oportunidades de percorrerem a cidade com olhos investigativos; de perceberem as camadas temporais que compõem o espaço urbano; de se deliciarem com as histórias da cidade e de se reconhecerem nelas.

O número muito reduzido de funcionários e a necessidade de reafirmação do museu, que passara três anos fechado, inviabilizou a continuidade do Projeto “Museu vai à escola”. Para o Setor Educativo, a proposta agora era desenvolver estratégias de mediação para as exposições. A cidade continuava em foco, mas agora os conceitos de museu, acervo, documento, patrimônio deveriam ser impreterivelmente tratados.

O desafio de trabalhar em um museu aberto a visitação fez com que nos anos seguintes eu direcionasse minha atenção e estudos para questões referentes à educação museal. A partir da década de 1990, no Brasil, trabalhos acadêmicos na área da educação em museus começaram a ser elaborados e a discussão teórica nesse campo se intensificou. A participação em congressos, intercâmbio entre instituições e estudo das publicações contribuíram para minha formação na área da Educação para o Patrimônio. A criação da Rede Informal de Museus e Centros Culturais (RIMC) de Belo Horizonte, em 2008, impulsionou o debate sobre a educação em museus na cidade e desde então a interlocução entre os setores educativos das instituições passou a promover trocas e discussões muito gratificantes. A cidade, no entanto, não estava no centro dessas reflexões. Educadores de museus de arte, de ciências, históricos e literários lidam com conteúdos distintos e na intercessão de seus interesses estão a mediação cultural, a educação do olhar, as práticas educativas, a comunicação museal etc. A cidade tangencia todas essas questões, mas não se coloca no centro delas.

Solitariamente, então, iniciei leituras sobre o ensino de História Local e de Cidades. À medida que buscava trabalhos sobre essa temática, percebia que as discussões e produções sobre o ensino das cidades e especialmente o ensino da História de Belo Horizonte ainda eram muito pequenas. No museu, sempre convivi com os pesquisadores que investigavam a cidade, mas seus compromissos eram com a pesquisa e não com o ensino. Como ensinar a cidade? Esta era a questão que me mobilizava e para ela faltavam-me interlocutores.

Em 2010, quando da realização do XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), assisti à apresentação da mesa redonda: “A cidade como espaço de aprendizagem da História”. A partir da apresentação das professoras Lana Mara de Castro Siman (UEMG), Maria Carolina Bovério Galzerani (UNICAMP) e Sonia Regina Miranda (UFJF), percebi que na academia, o interesse pelo ensino da cidade já estava colocado e lá encontraria pares para dialogar sobre as potencialidades educativas das cidades. Decidi me inscrever na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG.

Esta seria a oportunidade de buscar respostas para questões que me acompanhavam no dia-a-dia do atendimento escolar. Como, com quais conteúdos e sentidos a cidade está sendo ensinada nas escolas? Em que contexto curricular a temática da cidade é inserida? Questões

urbanas contemporâneas estão sendo discutidas? Quais estratégias metodológicas são usadas? Como o espaço urbano está sendo apropriado? Quais fontes históricas são acessadas? Quais referências bibliográficas são usadas? Os professores estão conscientes das potencialidades educativas da cidade?

Quando das visitas escolares ao MHAB, os professores respondem a um questionário no qual registram seu objetivo com a visita. Muitos associam a ida ao MHAB ao estudo da cidade prescrito para o 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental. Ainda que o elemento motivador do tema tenha sido, muitas vezes, o próprio livro didático, o professor se interessa em aprofundar o estudo da cidade? Com relação aos aspectos históricos, ele se fixa no passado ou problematiza o presente? Em conversas informais com professores e alunos em visita ao museu, eu observava que, muitas vezes, o tratamento dado à história de Belo Horizonte limitava-se à origem do povoamento da região do Arraial do Curral Del Rei. Era curioso notar que em alguns casos o estudo da história da cidade era concluído tão logo Belo Horizonte era inaugurada, em 1897. Em que medida essas ações estão comprometidas com a produção do conhecimento histórico, com o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o passado e o presente da cidade? Se o ensino da História Local propicia a reflexão sobre o meio e a realidade social na qual os alunos estão inseridos, restringir as discussões à origem da cidade acaba por limitar o potencial alcance das temáticas urbanas.

O atendimento escolar no MHAB me possibilitou também o contato com experiências escolares muito instigantes, que contemplavam temas como: “História da urbanização em Belo Horizonte”, “Lugares de Memória na cidade”, “Meio Ambiente e História de Belo Horizonte”, dentre outros. Geralmente, esses trabalhos estavam inseridos em projetos mais amplos de estudo da cidade e eu me perguntava: o que levou a escola e/ou professores a propor esses trabalhos? O que os mobilizou? Como a escolha dos conteúdos foi feita? Quais as disciplinas envolvidas?

As conversas informais com os professores e as respostas dos mesmos às avaliações propostas pelo MHAB eram insuficientes para responder a essas questões. Eu queria saber o que acontecia em sala de aula. Vislumbrei então a possibilidade de investigar o ensino da cidade por meio da pesquisa acadêmica.

Ingressei no mestrado em 2012, sob orientação da professora Lana Mara de Castro Siman, com um projeto que visava a investigar as práticas de ensino da História Local em Belo Horizonte. Naquele momento eu tinha consciência de que meu problema de pesquisa deveria ser refinado, mas não pretendia que os sujeitos da minha pesquisa fossem alterados: seriam os professores da Educação Básica. A escolha pelos professores significava a oportunidade de

conhecer mais profundamente a educação formal. Eu sempre entendi que as parcerias dos museus com as escolas seriam mais profícuas se cada lado se comprometesse a conhecer melhor o outro. Essa seria uma oportunidade ímpar para esse encontro: o rigor acadêmico e o estudo das práticas de ensino de Belo Horizonte na educação básica.

Dois objetivos me impulsionavam a voltar à universidade, depois de quinze anos: o desejo de aprofundamento teórico na área da educação e a esperança de que essa pesquisa pudesse contribuir com os trabalhos referentes à cidade, dentro e fora da escola. Se os projetos do MHAB podem contribuir com o ensino da cidade na escola, acredito que a experiência dos professores também tem muito a ensinar às iniciativas não escolares.

Posso afirmar que meu reencontro com a academia deu-se antes mesmo da minha aprovação no programa. Por meio do estudo das obras indicadas para o exame de seleção – VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 e FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 – tive certeza do quanto a teoria seria importante para minhas reflexões. Era hora de deixar a prática descansar. A leitura das obras me propiciou uma série de esclarecimentos e outros tantos deslocamentos. A escolha pelo mestrado em educação também era acertada. Paralelamente aos estudos sobre as temáticas urbanas, fazia-se necessário alinhar-me ao campo da educação.

O professor Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2003, p. 279), grande referência para pensar o papel dos museus de cidade, afirma: “o objetivo prioritário de um museu de cidade (...) é propiciar aos habitantes a tomada de consciência da cidade e o aprofundamento permanente dessa consciência”. Meu interesse pela educação me levava a pensar que todo processo de ensino da cidade, seja no museu ou não, deveria estimular a desnaturalização da cidade, num movimento de tomada de consciência da cidade. Foi em Freire (2011) e em Vigotski (2010) que encontrei referencial para pensar sobre essa complexa operação mental: a consciência.

Outra contribuição do pensamento de Paulo Freire foi a ideia da “leitura do mundo” que me fez refletir sobre a leitura da cidade, considerando-a um texto a ser lido. O título inicial do meu projeto era: “Ensinar e aprender a *ver* a cidade”. Ver, olhar, observar, perceber, contemplar, ler. Qual escolha é mais apropriada quando a proposta é investigar a cidade por meio de fontes diversas, inclusive o próprio espaço urbano e seu cotidiano?

Avalio que a expressão adequada para o estudo da cidade seja “ler” – realizar a leitura da cidade. No Dicionário Aulete (2012) “ler” é, dentre outras definições: 1) Percorrer com a vista ou tato (signos, palavras, texto), apreendendo-lhes o significado; 2) Percorrer a escrita de signos não linguísticos, compreendendo-lhe o significado; 3) Decifrar e interpretar o sentido de.

De forma abrangente, podemos entender o ato de ler como o ato de interpretar e atribuir sentido(s) aos diversos tipos de textos. Desta maneira, a leitura da cidade implica em interpretar os mais variados objetos, imagens, documentação oficial, não oficial, privada, enfim, tudo aquilo que, carregado de significado, se oferece à leitura e nesse sentido, o próprio espaço urbano e sua dinâmica, podem e devem ser tomados como fontes para o conhecimento e reflexão sobre a urbe.

O “*ver a cidade*” tornou-se, então, o “*ler a cidade*”. Mas de qual cidade estamos falando? Existe uma única cidade a ser ensinada nas escolas? Quais são as cidades ensinadas pelos professores? Que documentos eles selecionam para investigar a cidade? Que lugares eles elegem para percorrer com os estudantes? Que temas priorizam em suas discussões? Essas inquietações compõem o problema da pesquisa que ora se apresenta e tem como título Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na educação básica.

Recorro mais uma vez a Paulo Freire (2013, p.24) para justificar a escolha pelo *ensinar*. Segundo Freire, ensinar é criar as possibilidades para a construção do conhecimento. Tendo os professores como sujeitos dessa pesquisa, buscarei, então, desvelar *como e com quais conteúdos* eles ensinam a cidade. É ainda meu objetivo compreender quais *sentidos* os professores conferem ao ensino da cidade por eles promovido.

Antes de passar à estrutura da dissertação, gostaria de finalizar a escrita dessa narrativa trazendo as contribuições do historiador Jorn Rüsen que muito me estimularam a escrevê-la. Para Rüsen (2010, 2011), a narrativa é a forma linguística que materializa a consciência histórica, realizando sua função de orientação. Segundo ele, para que a narrativa possa ser considerada uma operação constitutiva da consciência histórica, ela deve sintetizar, em uma unidade estrutural, as três dimensões da consciência histórica: experiência, interpretação e orientação.

A “competência para a experiência histórica” consiste na capacidade de olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente. Mobilizam-se as lembranças do passado para interpretar experiências do tempo atual. A “competência para a interpretação histórica” é a habilidade que cria uma unidade temporal. Não basta rememorar o passado com vistas a uma orientação do agir, é preciso integrar passado, presente e futuro, de modo a criar significado a essa continuidade temporal. A “competência para a orientação histórica” supõe a utilização da unidade temporal para a tomada de decisão na vida prática. A constituição de sentido sobre a experiência do tempo implica interpretar as mudanças temporais dos homens e de seu mundo de forma a garantir a permanência de si mesmos na evolução do tempo (RÜSEN, 2011, p.59-60).

Assim, conforme o proposto por Rüsen, são questões da vida cotidiana que nos impulsionam a refletir sobre o passado, interpretar o presente e construir perspectivas de futuro. É com essa determinação que inicio a escrita deste trabalho.

No capítulo 1 estão expostos os referenciais teóricos que fundamentaram esta pesquisa, apresentando discussões sobre o tema urbano em diferentes tempos, perspectivas e áreas de pesquisa, buscando sempre aproximações com o campo da Educação. No capítulo 2 são apresentados os percursos metodológicos trilhados no desenvolvimento da pesquisa: as estratégias investigativas, o perfil dos professores colaboradores, a produção e a análise dos dados. No capítulo 3 estão presentes as narrativas dos professores, cuja interpretação me possibilitou desvelar a “A cidade ensinada” por eles.

CAPÍTULO 1 - CIDADE E EDUCAÇÃO: BALIZAMENTOS TEÓRICOS

Procurarei neste capítulo apresentar os elementos teóricos que inicialmente me forneceram subsídios para melhor delimitar o objeto desta pesquisa. Como educadora/historiadora interessada na relação educação/cidade busquei conhecer como a historiografia e outras áreas do conhecimento vêm trabalhando com a questão da cidade; como os documentos oficiais inserem o urbano nas orientações curriculares para a área de História e como a ideia da Cidade Educadora vem se apresentando nas propostas governamentais, na literatura e nas práticas dos educadores.

O referencial teórico abordado neste capítulo direcionou a focalização prévia do meu problema de pesquisa – como, com quais conteúdos e sentidos a cidade está sendo ensinada –, mas novas demandas teóricas surgiram no processo de interpretação dos dados e serão apresentadas no capítulo 3, o qual contemplará a análise dos questionários e das entrevistas.

1.1- A TRAMA DA CIDADE E A CONSCIÊNCIA DA CIDADE

Em “Cidades sensíveis, cidades visíveis, cidades imaginárias”, Sandra Jatahy Pesavento (2007) aponta que a apropriação do tema cidade pelos historiadores não é antiga. Antigas são as “histórias de cidades”, que, escritas numa perspectiva quantitativa e evolutiva, resumem-se a relatos sobre a evolução de uma determinada urbe, arrolando dados, nomes, fatos, sem estabelecer reflexões sobre o fenômeno da urbanização.

Relativamente aos estudos historiográficos sobre o tema urbano, Maria Stella Bresciani afirma que

o tema urbano tem sido, entre os estudiosos das cidades brasileiras, objeto das pesquisas de geógrafos, arquitetos e urbanistas, sociólogos, economistas e, mais recentemente, de antropólogos e historiadores. É importante notar que somente na década de 1980, uma área temática específica sobre Cidades ganha definição precisa como linha de pesquisa em programas de pós-graduação na universidade brasileira, dando lugar à formação de grupos de pesquisadores e estimulando os estudos urbanos nos domínios da historiografia. (BRESCIANNI, 1998, p. 243).

Segundo Pesavento (2007), ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, no Brasil, foram desenvolvidos estudos referenciados no materialismo histórico, que tomavam a cidade como cenário no qual se produziam as relações capitalistas e não como objeto de análise. É no decorrer da década de 1990 que se dá a emergência de uma História Cultural que propicia uma nova abordagem ao fenômeno urbano. A cidade não é mais tratada apenas como um *locus*, mas como um problema e um objeto de reflexão. De cenário ela passa a personagem. As representações que se constroem na e sobre a cidade assumem papel central, apresentando-se como vasto campo de investigação ao historiador.

Tomar a cidade como objeto de reflexão requer compreendê-la para além da simples oposição campo/cidade; requer avançar nas perspectivas que limitam a cidade a algo caótico que carece da atuação técnica civilizadora; requer entender os processos sociais que forjam a urbe e as significações a ela atribuídas; requer apreender a cidade como lugar de múltiplas temporalidades, memórias e experiências coletivas justapostas.

Pensar que a cidade é constituída de camadas, como uma sobreposição de tempos, materialidades, experiências, memórias e significados, nos leva a representá-la como um palimpsesto urbano, conforme proposto por Pesavento (2004). Palimpsesto designa um pergaminho cujo texto original foi apagado para reutilização. A escassez de pergaminhos entre os séculos VII e IX generalizou essa prática; como a raspagem do texto não era perfeita, é possível muitas vezes recuperar os textos anteriores.

Nessa perspectiva, a autora toma a imagem do palimpsesto como metáfora de uma abordagem sobre o passado da cidade – local no qual diversas escrituras convivem. Debruçar-se sobre a cidade exige uma espécie de arqueologia do olhar, que investiga cada camada temporal em busca de vestígios que podem se apresentar de maneira superposta ou simultânea, dando-se a ver na materialidade, na sociabilidade ou na sensibilidade – dimensões que compõem a cidade. Pesavento (2004, 2007) e Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (1990, 2003) nos convocam a refletir sobre tais dimensões enfatizando ser a cidade a obra máxima do ser humano e este sujeito ativo no contínuo processo de sua reedificação, seja via ação ou pensamento.

A dimensão da materialidade diz da cidade concreta, visual, tátil. Artefato, coisa feita, fabricada, obra máxima do homem – palimpsesto de formas. A sociabilidade refere-se à cidade como campo de forças sociais, caracterizando a ideia de que esse artefato é gerado no interior de relações estabelecidas entre os homens, ao mesmo tempo produto e vetor das relações sociais. Carrega a diversidade de comportamentos, de hábitos, de interesses, de grupos, de classes, de etnias – palimpsesto de funções e usos. A dimensão da sensibilidade traz para a cena

a subjetividade. Refere-se ao imaginário, à atribuição de valores e significados à cidade. Parte da constatação de que as práticas que conformam o espaço também dão sentido e significações a ele – palimpsesto de significados urbanos.

Na presente pesquisa, que visa investigar a prática pedagógica de professores que se debruçam sobre a temática urbana, a dimensão da sensibilidade ocupa lugar de destaque. Considero que a forma como os professores lêem a cidade, ou seja, como a percebem, a experienciam e a concebem, guarda profundas relações com a forma como ensinam a ler a cidade. Os limites de uma dissertação de mestrado não me permitiu analisar os sentidos e os significados atribuídos pelos professores à urbe, mas acredito que eles estão impregnados em suas práticas, direcionando suas escolhas.

Materialidade, sociabilidade e sensibilidade formam a trama da cidade: uma está imbricada às outras. A cidade como obra humana é gerada no contexto de relações sociais e ao mesmo tempo é geradora de outras tantas relações. Essas relações que configuram o espaço imprimem nele significados. As cidades são então construídas e reconstruídas “pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas cidades, no pensamento e na ação, ao longo dos séculos” (PESAVENTO, 2007, p.11).

Em nossos percursos diários, no entanto, geralmente, não nos atentamos para essa trama que constitui a cidade. A naturalizamos, a tomamos como coisa dada, imutável. Atrelados à utilidade que tem a urbe para nossa vida, acabamos por não refletir sobre ela. Não a percebemos como coisa criada, historicamente construída, matéria de pactos, consensos e omissões, fenômeno gerado e gerador de sentidos e significados.

Processos intencionais de ensino são iniciativas fundamentais quando se deseja um deslocamento dessa posição acrítica e um engajamento em processos de conhecimento da cidade. Para tanto, precisamos dela nos distanciar para lê-la a partir de outras percepções, para então interpretá-la, num movimento de quem sobre ela reflete, duvida do que vê e do que ouve dizer e se dispõe a ouvir outras vozes, a olhar sob outros ângulos, a caminhar trajetos pouco conhecidos.

Para Meneses (2003) os movimentos que buscam refletir sobre a urbe, a exemplo dos museus de cidade, são determinantes para a tomada de consciência da cidade e o aprofundamento permanente dessa consciência.

A necessidade de provocar tal consciência deriva do fato de que, na interação cotidiana com a cidade, ela acaba por nos embotar. A importância da cidade para o habitante faz com que ela seja *naturalizada*, escapando, assim à própria acuidade e aprofundamento da percepção. Nessas condições, é imperioso *desnaturalizar* a cidade, fazê-la percebida como artefato, artifício, coisa criada, instituída pelo homem, para si, para seus interesses, contra eventualmente, interesses de outros homens, mutável e em transformação permanente, submetida a forças e mecanismos que podem ser identificados – e assim por diante (MENESES, 2003, p. 279, grifos do autor).

Para avançar na compreensão do movimento de tomada de consciência de algo que percebemos como dado, como natural, buscarei as contribuições do pensamento freireano. No prefácio do livro “Pedagogia do Oprimido”, a fala de uma participante de um círculo de cultura é bastante elucidativa para compreendermos o processo de conscientização proposto por Paulo Freire: “Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo” (FIORI, 2011, p.18).

O professor Ernani Maria Fiori, autor do prefácio, afirma que o método freireano é um método pedagógico de conscientização, entendida como “essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes” (FIORI, 2011, p.18). Por meio da consciência, o homem se distancia do mundo e o objetiva. “(...) Objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo” (FIORI, 2011, p.23).

A concepção problematizadora da educação proposta por Freire (2011) parte do caráter histórico dos homens. Reconhece-os como seres inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que, sendo também histórica, é igualmente inacabada. Esse inacabamento, assentado na relação permanência-mudança, é o pressuposto da prática problematizadora, que, guiada pelo movimento, reforça a mudança e coloca-se a serviço da transformação da realidade para a libertação dos homens. À medida que os homens refletem sobre sua “situacionalidade”, sua realidade vai sendo descortinada, e eles passam a apreendê-la como situação objetivo-problemática, concretizando-se seu engajamento no processo de humanização dos homens.

Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão (FREIRE, 2011, p. 141-142, grifos do autor).

Observa-se, portanto, que na concepção freireana a conscientização² vai além da tomada de consciência. A conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Segundo Freire (1980), a posição normal do homem no mundo é uma posição ingênua, espontânea, pois ao aproximar-se da realidade, ele faz simplesmente uma vivência da realidade, assimilando a causalidade imediata que pode ser percebida sem maior investigação ou problematização. Essa tomada de consciência, que se dá com a aproximação espontânea da realidade, não é ainda conscientização. Ela se refere a uma posição ingênua do homem no mundo e não a uma posição crítica. É o processo de superação da esfera espontânea de apreensão da realidade (consciência ingênua), alcançando uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (consciência crítica), que corresponde ao desejo de compreender e apropriar-se da realidade, atuando na sua transformação (FREIRE, 1980, p.26).

O processo de conscientização consiste na criticização das relações homem-mundo e no comprometimento com o processo de fazer e refazer o mundo e a si mesmo. Para Paulo Freire, a conscientização não existe sem a práxis, sem o ato reflexão/ação. O processo de conscientização consiste em “des-velar” a realidade para conhecê-la e atuar sobre ela de forma transformadora, aprofundando ainda mais esse conhecimento. Como atitude crítica dos homens na história, a conscientização não terá fim. A realidade transformada é novamente objetivada. É por meio de uma práxis verdadeira – reflexão/ação – que o homem engaja-se no processo de conscientização, assumindo seu lugar de sujeito na história.

Miranda e Pagès (2013), ao discutirem as potencialidades educativas da cidade, veem na urbe ampla oportunidade para o trabalho de formação da consciência histórica. Segundo os autores, a educação com, na e pela cidade, “potencializa a emergência de uma consciência sobre o tempo presente”; “permite a ativação de uma consciência sobre o passado” e cria condições “de reflexividade acerca de projetos para o futuro”. Assim, a cidade se constitui como espaço privilegiado para se pensar a complexidade temporal, problematizando o presente, lançando perguntas ao passado, com vistas à orientação de futuro.

Quanto à “emergência de uma consciência sobre o tempo presente”, Miranda e Pagès salientam que a cidade permite reflexões acerca da pluralidade de presentes possíveis; que a

²A conscientização é um conceito central na obra de Paulo Freire ainda que a partir dos anos de 1970 ele tenha deixado de fazer referências diretas ao termo. Em entrevista publicada no livro “A educação na cidade”, Freire diz ter decidido parar de usar a palavra conscientização visto que ela, muitas vezes, estava sendo tomada como um medicamento mágico capaz de curar todos os males. A decisão de evitar o termo, no entanto, não significava recusar-se à sua significação. Tratava-se de buscar “aclara melhor o que pretendia com o processo conscientizador, no sentido de diminuir os riscos abertos às interpretações idealistas, tão funestas quanto as objetivistas mecanicistas”. (FREIRE, 2006, p.114).

cidade, enquanto espaço fértil para as operações de Memória nos instiga a refletir sobre os processos de seleção daquilo que se deve preservar / lembrar e daquilo que se deve esquecer / destruir; e que a cidade, como texto a ser lido, é uma fonte informacional rica e dinâmica que possibilita exercícios de interpretação de signos diversos.

Quanto à “ativação de uma consciência sobre o passado”, os autores destacam a capacidade que tem a cidade de propiciar uma consciência acerca da mudança no tempo, visto que este imprime suas marcas no espaço urbano; de possibilitar reflexões sobre a operação da História, problematizando as intencionalidades que orientam a sua construção; e de favorecer o desenvolvimento de ações alicerçadas em narrativas plurais que consideram as experiências dos múltiplos sujeitos sociais, ultrapassando uma visão centrada em uma Memória canônica e dominante.

Quanto à “reflexividade acerca de projetos para o futuro”, Miranda e Pagès afirmam que o que caracteriza a consciência histórica não é a tomada de consciência acerca dos acontecimentos passados, mas a capacidade de mobilizar o passado para uma orientação de futuro, e salientam a importância de se educar para uma cidadania “que dispare um olhar crítico e comprometido com o presente em sua pluralidade de experiências sociais, e com a preservação humana a partir do presente” (MIRANDA e PAGÈS, 2013, p.75).

As perspectivas dos teóricos acima trabalhados abrem horizontes para refletirmos acerca da consciência da cidade, conforme proposto por Meneses (2003). Tomando a consciência como atributo desenvolvido pelo ser humano, que o possibilita tomar distância em relação ao mundo para conhecê-lo em profundidade, propomos que a *consciência da cidade* seja entendida como a capacidade que têm os homens de objetivar a cidade, de compreendê-la como produto da ação humana, de apreendê-la como lugar de múltiplas temporalidades e experiências sociais, de interpretá-la, de atribuir-lhe os mais diversos sentidos e de nela intervir.

Quando proponho qualificar a consciência como consciência *da cidade*, minha intenção é colocar a cidade como “ponto de partida” para as operações da consciência. A ideia é dar relevância à cidade como *locus* para se refletir acerca do presente, afastando-se de uma perspectiva histórica centrada no passado. O passado por si só não contribui para a emergência de uma consciência crítica. Acessar o passado é uma demanda do presente, com vistas à orientação de futuro. A consciência *da cidade* possibilita também realçar a cidade como instância articuladora do tempo e do espaço simultaneamente. Nessa perspectiva, a consciência *da cidade* é um convite a se pensar a cidade de forma menos compartimentada, permitindo uma leitura mais integradora da urbe, que favoreça o posicionamento dos sujeitos.

Desenvolver a consciência da cidade não é uma tarefa de fácil execução, mas é indispensável quando o objetivo é colocar-se no mundo de forma sensível, crítica e responsável. Ao assumir o tema da cidade como conteúdo a ser trabalhado na educação básica, os professores estão preocupados em promover a consciência da cidade? Como e com quais conteúdos o fazem? Essas são questões que a presente pesquisa procurará investigar.

O indivíduo assimila a cidade que habita de forma espontânea e pouco reflete sobre a sua constituição. Habitado ao urbano e ritmado pelo tempo imposto pelo relógio, ele a naturaliza, sabe operar espontaneamente com ela, mas não desenvolve a consciência crítica dela. Acredito que processos intencionais de ensino tenham papel fundamental no desenvolvimento da consciência da cidade. Esses processos devem se desenvolver por meio de operações que questionem e desestabilizem aquilo que é familiar e corriqueiro. Não se trata de rejeitar as construções espontâneas, mas de criar condições para que os indivíduos problematizem a realidade e compreendam de forma mais profunda e crítica a cidade.

Vigotski (2010) investigará como a tomada de consciência se processa no desenvolvimento intelectual do aluno. Na análise vigotskiana, o eixo do processo de aprendizagem é a formação de conceitos pela criança. O autor parte de dois esquemas conceituais: os conceitos espontâneos – aqueles que são desenvolvidos no cotidiano da criança, aquilo que já existe no sistema de aprendizagem da criança sem a mediação da escola – e os conceitos científicos – aqueles que são adquiridos em situações de ensino intencionais.

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos. Os científicos devem interagir com os espontâneos, enriquecendo-os, modificando-os. Esse é o resultado da aprendizagem. Enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude, o desenvolvimento do conceito espontâneo é inconsciente e não intencional. A criança caminha do objeto para o conceito, de baixo para cima. O autor argumentará que o conceito espontâneo deve atingir um determinado nível para que o indivíduo possa apreender o conceito científico correlato e dele tomar consciência. Os conceitos científicos transformam e elevam ao nível superior os espontâneos. Nesse processo os conceitos espontâneos tornam-se mais abrangentes e os conceitos científicos tornam-se mais concretos.

Tomando como base a análise vigotskiana, poderíamos dizer de um desenvolvimento espontâneo da ideia de cidade e de um desenvolvimento não espontâneo do conceito de cidade. Se no primeiro caso o indivíduo parte de sua experiência imediata, no segundo, o da assimilação do conceito científico de cidade, promove o desenvolvimento de sua consciência e consequente

intencionalidade no seu uso, que passa a ser aplicado de forma consciente e arbitrária. Processos intencionais de ensino podem, portanto, promover o aprendizado da cidade por um caminho distinto daquele pelo qual se desenvolve o conceito espontâneo. Não se trata de rejeitar as construções espontâneas, pois elas abrirão caminho para os conceitos científicos, criando novas condições para que os indivíduos compreendam a realidade de forma mais profunda e crítica.

Para Trilla Bernet (1997) as imagens cotidianas e as científicas são imprescindíveis para o conhecimento da cidade. O autor salienta que intervenções educativas que assumem o tema urbano como conteúdo devem combinar dialeticamente três imagens da cidade – a subjetiva, a objetiva e a imagem da cidade a ser construída:

La imagen subjetiva que cada cual se forma espontaneamente de su medio; otra imagen más objetiva, global y profunda que las propias instituciones educativas han de contribuir a configurar a partir de la anterior; y una tercera imagen que es la imagen de la ciudad a construir; es decir, una imagen forjada con los materiales del deseo (quizá incluso utópicos) que pueda contrastarse con la realidad presente y orientar así la participación para edificar una ciudad mejor y más educadora para todos. (TRILLA BERNET, 1997, p.34).

Nessa perspectiva, a cidade não é um objeto de conhecimento externo ao aprendiz, mas um objeto no qual ele se encontra diretamente envolvido, e aprender a ler criticamente a cidade significa aprender a participar de sua construção.

A leitura crítica da imagem-cidade está imbricada no processo de educação do olhar e implica ultrapassar a capacidade perceptiva do ver, alcançando a habilidade do olhar. Entre o ver e o olhar há uma diferença radical. Como observa Sérgio Cardoso (1988), ver é uma atitude passiva, enquanto olhar é um ato carregado de ação, direcionado, investigador. Na relação entre sujeito e objeto, ver se caracteriza pela espontaneidade e olhar, pela intenção; ver é a visão involuntária, olhar é um ato deliberado. São dois pólos da visão: num está a soberania do mundo, no outro estão os poderes do sujeito. A configuração do mundo se transforma em duas visões irreconciliáveis da realidade, duas visões do vidente e do visível. A visão supõe e expõe um campo de significações, enquanto o olhar deseja e procura as significações; num, o mundo é contínuo e coerente, no outro, descontínuo e inacabado. “O olhar pensa; é a visão feita interrogação.” (CARDOSO, 1988, p. 349).

Para o antropólogo José Márcio Barros, o olhar é próprio daqueles que investigam, que têm a intenção de descoberta, a intenção de ler o mundo.

O olhar resulta e é resultado de nossa leitura sobre o mundo. Mas de que leitura falamos? Daquela reduzida ao texto escrito? Certamente não. Por leitura devemos entender todo e qualquer desvendamento de estruturas simbólicas, sejam quais forem as linguagens, os suportes, os meios utilizados e as mensagens veiculadas. Ler é estabelecer sentido,

buscar para além e aquém do significante, o significado latente, emergente, possível. (BARROS, [1996?], p.2, grifo do autor).

Realizar a leitura da cidade, tomando-a como um texto a ser lido, implica interpretá-la, compreendê-la, buscar os significados do espaço urbano e da dinâmica da cidade. De forma abrangente, podemos entender o ato de ler como o ato de atribuir sentido(s) aos diversos tipos de textos.

Se os textos não verbais nos parecem imediatamente acessíveis, essa primeira impressão não passa de uma armadilha. Textos não verbais, verbais, visuais, musicais etc. possuem suas próprias gramáticas e necessitamos desenvolver habilidades para decifrar seus significados e atribuir-lhes sentido. Além da análise de seu conteúdo, a leitura de todo texto deverá considerar ainda as determinações sócio-históricas que incidem sobre ele – o contexto no qual foi produzido e no qual é lido. De acordo com Freire, não há dicotomia entre a leitura do texto e a leitura do contexto; ler e escrever palavras implica uma “outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma” (FREIRE, 1982, p.25), a “leitura do mundo”. Para se proceder à “leitura do mundo” deve-se “tomar distância” do mundo e colocar-se diante da cotidianidade como sujeitos observadores. Essa é a posição de quem se “indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido” (FREIRE, 1982, p. 52). Ao refletir sobre a importância do ato de ler, Freire afirma que esse “implica sempre percepção crítica, interpretação e 're-escrita' do lido” (FREIRE, 1982, p.24).

Para Antônio Luiz Macêdo e Silva Filho (2003), ver nas cidades apenas a capacidade humana de transformação da natureza e geração de riquezas é uma forma estreita de observação, pois a constituição do espaço urbano representa enorme potencial reflexivo para o entendimento da contemporaneidade e educação dos sentidos. Segundo o autor,

ao refletir sobre a dinâmica e as formas que presidem seu funcionamento, a cidade aparece como algo além do lugar que habitamos; ela se torna, também, um instrumento poderoso de indagação do real, favorece o ímpeto de compreender a vida social mediante uma “leitura do mundo” – termo caro ao pensamento de Paulo Freire. Com efeito, o trabalho de apreensão crítica da cidade se une a um exercício de educação permanente, atento à confluência de temporalidades, ao poder da mudança e à irremediável historicidade que sedimentam a condição humana e se encontram reunidos no fenômeno urbano (SILVA FILHO, 2003, p. 23).

Nessa perspectiva, a própria cidade e sua dinâmica constituem-se fontes de investigação, revelando a historicidade impregnada nas ruas, praças, edificações e espaços públicos, e a multiplicidade de tempos expressa no emaranhado urbano.

As cidades, quase sempre, são fenômenos espontâneos. Surgem das necessidades coletivas de abrigo, defesa, trabalho e convivência. Outras vezes, mais raras, as cidades resultam de projetos deliberados. Mas todas elas são expressões da diversidade das sociedades que as ergueram e as modificam através do tempo e são, por isso, históricas. Nessa perspectiva, dizer que esta ou aquela cidade é considerada “histórica” não faz sentido. Todas as cidades são históricas na medida em que foram fundadas e se desenvolveram a partir da ação humana. Nelas estão postos os costumes, os valores e as aspirações de seus habitantes e de seus governantes, os interesses dos grupos, das classes e das etnias que a formam. Seja por meio do que se preserva ou do que se destrói, as cidades dizem dos homens que a construíram e, no presente, alteram seus usos, deixando suas marcas para a posteridade. As cidades são, portanto, elas próprias documentos.

A palavra documento vem do latim *docere* e significa “aquilo que ensina”. Quando conferimos à cidade o caráter de documento, estamos reconhecendo sua condição de portadora de informações sobre a sociedade que ela representa. Para que essas informações sejam acessadas, no entanto, faz-se necessário interrogar o documento. Somente assim a dimensão plena de documento, como instrumento para o conhecimento da História e compreensão do presente, é alcançada. É o olhar investigativo que o sujeito lança sobre a cidade que faz dela instrumento gerador de reflexão histórica.

Parafraseando Jacques Le Goff (1983), há que se considerar a cidade, simultaneamente como cidade/documento e como cidade/monumento. No primeiro caso, considera-se a cidade como índice, como marca de uma materialidade, na qual objetos, pessoas, lugares, projetos urbanísticos, soluções arquitetônicas nos informam sobre determinados aspectos da sociedade – condições de vida, infra-estrutura urbana, condições de trabalho etc. No segundo caso, a cidade é símbolo, aquilo que a sociedade estabelece como imagem a ser perenizada para o futuro. Sem esquecer jamais que todo documento é monumento: se a cidade informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo.

A ideia de cidade/documento/monumento não se restringe à investigação do seu patrimônio edificado e oficialmente reconhecido, mas assume todas as camadas do processo histórico, destacando seu caráter de palimpsesto urbano, no qual diversas escrituras convivem – palimpsesto de formas, de usos e de imagens.

Em “Entre o asfalto e a terra: a fecundidade educativa do cotidiano poético da cidade”, Lana Mara de Castro Siman (2010) assinala a importância da própria cidade ser tomada como objeto de problematização e destaca o potencial educativo do cotidiano:

O cotidiano da cidade é mais do que uma história do banal, do corriqueiro; é mais do que o trânsito intenso e apressado de mercadorias, dos seus transportes, dos homens sendo transportados individual ou coletivamente sobre o traçado físico da cidade. A história que se vive no cotidiano da cidade é efeito material e simbólico desses movimentos, reveladores de sentidos do pensar e agir dos homens em suas múltiplas relações sociais tecidas em diferentes lugares. (SIMAN, 2010, p. 583).

A autora propõe que a cidade – na sua forma material e simbólica – seja encarada como um texto a ser lido, e destaca a importância do desenvolvimento de sensibilidades histórico-temporais para se proceder à leitura da cidade. A audição, o olfato, o tato, a visão, a observação das minúcias, o exercício da alteridade são habilidades imprescindíveis para quem se propõe a decifrar a cidade do presente, na sua relação com o passado e o futuro.

Ao assumir o espaço urbano como objeto de investigação, o trabalho ora proposto encontra em Walter Benjamin grandes inspirações. Filósofo alemão, o autor viveu de 1892 a 1940 e fez da metrópole moderna seu objeto de análise; foi um crítico atento das profundas transformações sociais que ocorreram ao longo do século XIX e início do XX, marcadamente com o avanço das relações capitalistas de produção.

Na análise benjaminiana, o cenário urbano é um ambiente propício para a percepção dos comportamentos nascidos na modernidade. É nesse cenário que se encontra o *flâneur* – personagem descrita e interpretada por Benjamin. O *flâneur* é aquele que tem por ocupação vagar pela cidade. No seu flunar, ele tem uma intenção: observa e tenta decifrar os enigmas da cidade e da multidão. “Assim como a espera parece ser o estado próprio do contemplador impassível, a dúvida parece ser o do flunador” (BENJAMIN, 1994, p.197). Com o andar lento e a observação aguçada, experimenta a cidade em cada detalhe. Em suas perambulações observa a materialidade urbana e com o olhar busca a história da cidade e, reciprocamente, capta a cidade na história (ROUANET, 1992).

A rua conduz o flunador a um tempo desaparecido. Para ele, todas são íngremes. Conduzem para baixo, se não para as mães, para um passado que pode ser tanto mais enfeitiçante na medida em que não é o seu próprio, o particular. Contudo, este permanece sempre o tempo de uma infância. Mas por que da sua vida vivida? No asfalto sobre o qual caminha, seus passos despertam uma surpreendente ressonância. (BENJAMIN, 1994, p. 185).

Segundo Rouanet (1992) a experiência do *flâneur*, no tempo e no espaço, de Paris encontra sua maior síntese no “Trabalho das Passagens”, de Benjamin. Atento às sutilezas da cidade moderna e seus elementos urbanísticos, o autor demonstra que o cenário político e social

alteraram não só o espaço físico das cidades européias, mas também as relações humanas e dos cidadãos com a cidade. Na análise benjaminiana, os grandes processos históricos e políticos não anulam as sutilezas cotidianas, ao contrário, ambos interagem. Em uma sociedade burguesa que nega o ócio, a ociosidade do *flâneur* torna-se um elemento de resistência à lógica capitalista. “Na base da *flânerie* encontra-se, entre outras coisas, a pressuposição de que o produto da ociosidade é mais valioso (?) que o do trabalho. Sabe-se que o *flâneur* realiza ‘estudos’.” (BENJAMIN, 1994, p.233, grifo do autor).

O objetivo principal da pesquisa ora apresentada é desvelar como, com quais conteúdos e sentidos os professores ensinam a urbe. Uma das perguntas que busquei responder foi: o andar a pé pela cidade buscando ler o seu texto faz parte dos trabalhos implementados pelos professores? Expedições urbanas, estudos do meio, caminhadas no bairro, são estratégias adotadas pelos educadores? O estudo da cidade por meio de outros suportes documentais são também imprescindíveis para o aprofundamento das reflexões provocadas pelo espaço urbano. Qual é o conjunto de fontes históricas explorado pelos professores?

Elementos presentes na cidade – edificações, ruas, esquinas, praças, toponímia, monumentos, manifestações culturais, usos, apropriações do espaço, hábitos, ofícios – são todos vestígios do humano que, interrogados, têm muito a dizer. Trata-se de tomar o espaço urbano como “objeto gerador” de reflexão histórica. O processo de decifrar a cidade do presente e do passado, no entanto, não se esgota nos elementos imediatamente visíveis; faz-se necessário acessar documentos de arquivo, jornais, fotos, literatura, narrativas, enfim, tudo que contribua para a contextualização do texto urbano.

1.2- AS POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DA CIDADE NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A ÁREA DE HISTÓRIA

Meu primeiro movimento no sentido de compreender como e a partir de que perspectiva se dá a inserção da temática urbana na educação básica foi percorrer os instrumentos oficiais, buscando identificar as possibilidades de estudo da cidade a partir das prescrições que orientam a organização dos currículos da área de História.

Ao percorrer os documentos oficiais, publicados no âmbito federal, estadual (Minas Gerais) e municipal (Belo Horizonte), minha busca não se restringiu aos itens que fazem menção literal ao termo História Local ou História da Cidade. Minha intenção foi a de identificar nesses documentos, possibilidades de abordagens da cidade enquanto realidade mais próxima dos sujeitos escolares sejam elas referentes à história do município, do bairro, de lugares representativos da localidade; questões urbanas que afetam as cidades na contemporaneidade; assim como itens que possibilitam o estudo de realidades urbanas diversas, ampliando as possibilidades de se refletir sobre as cidades.

Na tradicional organização curricular da área de História, as histórias local e regional são tomadas geralmente como história do município e história do estado, respectivamente (CAIMI, 2010). Bechler e Pereira (2012, 2) assinalam, no entanto, que a História Local “é um termo que se constitui de maneira relacional, ou seja, tanto em relação a um universo macro quanto em relação à sua potência identitária para os sujeitos que desta história local participam e que conferem a esta realidade local uma demarcação”, podendo designar a história de um bairro, de uma região, de uma localidade rural, de um município, de um estado. Nessa perspectiva, a História Local não é sinônimo de História da Cidade.

1.2.1 – ÂMBITO FEDERAL

No âmbito federal, analisei os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o volume 21 da Coleção Explorando o Ensino, referente à Área de História, publicado em 2011, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), o Ensino Fundamental estrutura-se em quatro ciclos e cada ciclo comporta dois segmentos³. Na área de História, o trabalho deve se alicerçar em eixos-temáticos, sendo um eixo para cada ciclo:

- Primeiro ciclo (1ª e 2ª série): História local e do cotidiano;
- Segundo ciclo (3ª e 4ª série): História das organizações populacionais;
- Terceiro ciclo (5ª e 6ª série): História das relações sociais, da cultura e do trabalho;
- Quarto ciclo (7ª e 8ª série): História das representações e das relações de poder.

³Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. A sugestão do MEC para o novo arranjo do Ensino Fundamental é a seguinte: Anos iniciais (1º ao 5º ano) e Anos finais (6 ao 9º ano). (BRASIL, 2004, p. 18).

Para o primeiro ciclo, os conteúdos privilegiam diferentes histórias pertencentes ao local de vivência do aluno, dimensionadas em diferentes tempos. Sugere-se realizar estudos comparativos que evidenciem semelhanças e diferenças, permanências e mudanças de costumes, de modos de trabalho, de organizações familiares e de formas de se relacionar com a natureza, em um mesmo espaço, no presente e em outros tempos.

No decorrer do documento não há uma definição clara a respeito do que se entende por local, ainda que, muitas vezes, o termo apareça literalmente na escala – local, regional, nacional e mundial (BRASIL, 1997, p. 46; BRASIL, 1998, p.46) – sugerindo que o local se refira à cidade. No primeiro ciclo, ao abordar a História do Local a ênfase recai nos modos de vida da população local. O documento refere-se a investigações com os sujeitos escolares e a coletividade, mas não se dirige de forma ampla aos moradores da cidade. A proposta é que o professor aborde a localidade por meio dos seguintes procedimentos:

- Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais, econômicas e culturais entre os alunos da classe e entre eles e as demais pessoas que convivem e trabalham na escola (...);
- Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares (...);
- Levantamento de diferenças e semelhanças entre as pessoas e os grupos sociais que convivem na coletividade, nos aspectos sociais, econômicos e culturais (...);
- Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo (...). (BRASIL, 1997, p. 41-42).

Vale notar que esses quatro procedimentos que compõem o subtema “Localidade” referem-se às mudanças ou permanências nos modos de viver, não fazendo referência direta à relação indissociável entre as alterações nos modos de viver e as transformações no espaço, não contemplando diretamente a origem e as modificações da cidade.

Por outro lado, ao colocar ênfase nos grupos sociais presentes na localidade, a proposta possibilita a valorização das memórias locais, conferindo à comunidade escolar maior compreensão do caráter histórico de seus sujeitos. Essa orientação evita ainda a adoção de um estudo de cidade que privilegie versões oficiais centradas em temas políticos e personagens representantes do poder local.

A relação entre os grupos sociais e a configuração material das cidades ganhará ênfase no segundo ciclo, no qual o eixo temático é a “História das Organizações Populacionais”, em cujo subtema “Organizações Políticas e Administrações Urbanas”, o estudo das cidades aparece de forma central. Para esse ciclo, os estudos comparativos devem envolver não só diferentes

temporalidades, mas também espaços distintos. Temas ligados à questão urbana ganham destaque e abrem possibilidades para que a problemática urbana local seja inserida em dimensões espaciais de maior grandeza, abarcando também diálogos múltiplos entre o presente e o passado. (BRASIL, 1997, p.35). A proposta é que o professor aborde as Organizações Políticas e Administrações Urbanas por meio dos seguintes procedimentos:

Identificação de diferentes tipos de organizações urbanas, destacando suas funções e origens:

- cidades que nasceram com função administrativa, religiosa, comercial ou de paragem, de diferentes lugares do mundo e de épocas históricas diferentes, como Cuzco, Tenochtitlán, Machu Pichu, Atenas, Pequim, Amsterdã, Paris, Nova York, e/ou do Brasil, como Recife, Porto Alegre, Belo Horizonte, São Luís, Ouro Preto, Diamantina, Campinas, etc.;
- estudos de organizações e distribuições dos espaços urbanos e rurais, sistemas de defesa, de abastecimento de alimento, de fornecimento de água e escoamento de esgoto, sistemas de comunicação, as relações comerciais, as atividades econômicas e administrativas, as vivências cotidianas da população em diferentes épocas, medições de tempo.

Caracterização do espaço urbano local e suas relações com outras localidades urbanas e rurais:

- crescimento urbano, atividades urbanas exercidas pela população e suas relações ou não com a vida rural, relações comerciais praticadas com outras localidades, atividades econômicas, processos de industrialização (internos e externos), organização administrativa, desenvolvimentos do atendimento de serviços nos seus diferentes espaços (esgoto, água, escolas, hospitais), ritmos diferenciados de tempo na organização das rotinas diárias.

Estudo das transformações e das permanências que ocorreram nas três capitais brasileiras (Salvador, Rio de Janeiro e Brasília) e as diferenças e semelhanças entre elas e suas histórias:

- as origens das cidades, suas organizações e crescimento urbanístico, seu papel administrativo como capital, as relações entre as capitais brasileiras e Lisboa (num contexto de relações entre metrópole e colônia), as questões políticas nacionais quando eram capitais, sua população em diferentes épocas, as suas relações com outras localidades nacionais e internacionais, as mudanças em suas funções urbanas, seu crescimento ou estagnação, suas funções na atualidade, o que preservam como patrimônio histórico. (BRASIL, 1997, p.50)

No primeiro ponto, o enunciado se fixa na origem de determinadas cidades, mas nos pontos posteriores o local e as transformações urbanas são evidenciados. O estudo comparativo da origem das cidades alarga as possibilidades de reflexão sobre a fundação da própria cidade dos alunos, o que não quer dizer que as discussões devam se esgotar nas origens. O estudo comparativo é indicado para todo o conteúdo e possibilita, ao mesmo tempo, compreender os processos urbanos em dimensões mais globais, sem perder de vista que conjunturas locais atuam na construção das realidades específicas.

Vale ressaltar ainda que o contexto no qual se insere o estudo das cidades proposto nos PCNs, para o segundo ciclo, abre a possibilidade de se refletir sobre diversas cidades brasileiras numa perspectiva bastante distinta daquela adotada na abordagem cronológica da história nacional, na qual as cidades aparecem de forma pontual como *locus* de revoltas, sedes administrativas e referências econômicas.

Outro ponto a ser salientado na indicação dos conteúdos para o primeiro e segundo ciclos é que, se no primeiro ciclo o foco mantém-se no local de vivência do aluno, fazendo aflorar o sentimento de pertença a um determinado grupo social, no segundo ciclo a ampliação de fronteiras espaciais e temporais favorece o fortalecimento de relações identitárias, tanto com sua cidade, estado e país como com grupos sociais mais amplos, o que é sugerido no subtema “Deslocamentos Populacionais”:

Levantamento de diferenças e semelhanças das ascendências e descendências entre os indivíduos que pertencem à localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes (BRASIL, 1997, p.48).

Já no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental I, o estudo do local ou das cidades não ocupa lugar central. Ainda assim, questões urbanas e referentes ao cotidiano dos alunos encontram assento nos conteúdos propostos. No terceiro ciclo, dentro do subtema denominado “As relações sociais, a natureza e a terra” observam-se as seguintes questões referentes à relação natureza e cidades: alterações na paisagem; parques e rios nas metrópoles; transformação da natureza para implantação de serviços e equipamentos urbanos; crescimento populacional, ocupação de territórios e destruição das florestas (BRASIL, 1998, p.58 a 60). Dentro do subtema “As relações de trabalho”, podemos destacar “a diversidade de trabalho no campo e na cidade, diferentes organizações de trabalhadores, suas demandas, lutas e conquistas”. (BRASIL, 1998, p.62).

No quarto ciclo, o subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” favorece a discussão sobre

Problemáticas pertinentes à cultura contemporânea: rádio, televisão, livros, jornais, revistas, cinema, computador, propaganda, criação artística.
Diferenças, semelhanças, transformações e permanências no conceito de cidadania (...) (BRASIL, 1998, p. 73)

Questões referentes ao meio ambiente e à cidadania são extremamente atuais e indissociáveis da realidade urbana, o que possibilita a problematização das cidades e do modo de vida de seus habitantes no quarto ciclo do Ensino Fundamental.

Como orientações e métodos didáticos para o terceiro e quarto ciclos, vale ressaltar dois itens indicados nos PCNs que possibilitam significativas reflexões sobre a problemática urbana e/ou a história local, além de se constituírem em iniciativas que promovem a cidadania cultural: visita a exposições, museus e sítios arqueológicos e estudos do meio.

No item “Visita a exposições, museus e sítios arqueológicos”, o documento destaca estes espaços como lugares de preservação e divulgação de patrimônios históricos e culturais, problematizando a noção de patrimônio à luz de uma conceituação contemporânea. Enfatiza a necessidade de se pensar a preservação de múltiplas memórias e discutir os critérios de seleção dos atos preservacionistas oficiais. Propõe que se discuta o significado social dos museus e os processos que se realizam nessas instituições: seleção e aquisição de acervo, conservação, pesquisa e montagem de exposição. Ressalta a importância de se evidenciar que toda seleção de documentos e estudos está orientada por questões colocadas no presente.

Quanto aos “Estudos do meio”, o documento adverte que essa atividade demanda uma metodologia específica, “que envolve o contato direto com fontes de informação documental encontrada em contextos cotidianos da vida social ou natural e que requerem tratamento muito próximo ao que se denomina pesquisa científica” (BRASIL, 1998, p.93). Essa metodologia exige definição do problema a ser investigado, coleta de dados e interpretação, não podendo tratar o trabalho de campo como mera ilustração ou constatação daquilo que já se sabe. A ideia é identificar, no local, as fontes históricas que serão usadas para o conhecimento do presente e do passado. Como recurso pedagógico, o estudo do meio possibilita o desenvolvimento de um olhar indagador sobre a realidade.

Com relação ao Ensino Médio, a proposta da disciplina História apresentada nos PCNs (Brasil, 2000) é que as escolas tenham autonomia para selecionar os conteúdos a serem trabalhados. De acordo com o documento, a definição dos conteúdos deve ser orientada pelas competências e habilidades a serem conquistadas nesse segmento, sendo o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos seu objetivo geral. Assim, todas as disciplinas que compõem a área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” – Filosofia, Sociologia, Geografia e História – devem se estruturar tendo como base esse objetivo.

Em consonância com os PCNs, em 2006, o MEC publicou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Para a disciplina de História, o documento, salienta que a escolha dos conteúdos depende necessariamente de posições metodológicas e preferências ideológicas a serem assumidas pelos projetos político pedagógicos de cada escola, optando-se então por apresentar como parâmetros os conceitos básicos que estruturam o conhecimento histórico. A escolha dos conteúdos deve assim levar em consideração sua necessária articulação

com os conceitos básicos: História; processo histórico; tempo (temporalidades históricas); sujeitos históricos; trabalho; poder; cultura e memória.

Destaco aqui a reflexão proposta para o conceito de memória, que toca de maneira direta a problemáticas urbana. Segundo o documento, o conceito de memória vem ganhando relevância na historiografia e discussões acerca dos “lugares de memória” devem ser incorporadas pelas escolas.

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas permite a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com ruas, praças, edifícios públicos, festas e outras manifestações imateriais da cultura constituem excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e crítica de preservação e manutenção da memória. (BRASIL, 2006, p.79).

Salienta-se a importância de se questionar os critérios usados na definição daquilo que deve ser preservado ou esquecido e sugere-se o desenvolvimento de uma educação patrimonial que se preocupe em mapear e divulgar os bens culturais representativos da diversidade social, ainda que esses não tenham sido reconhecidos pelos poderes instituídos.

Dentre as iniciativas de orientação e formação de professores promovidas pelo MEC, vale ressaltar ainda a Coleção Explorando o Ensino, cujo volume 21, referente à Área de História, publicado em 2010, conferiu capítulo específico para a reflexão sobre a História Local.

A publicação consta de oito capítulos. De acordo com a coordenadora da obra, Margarida Maria Dias de Oliveira (2010), o livro pode ser pensado em duas partes: na primeira, condensam-se discussões que são fundamentos centrais para o ensino de História – as concepções de história e a seleção de conteúdos escolares; o tempo como categoria fundamental para a aprendizagem histórica; as potencialidades pedagógicas do trabalho com a história local/regional; os conceitos de memória e patrimônio; na segunda parte, os textos enfrentam questões fulcrais do ensino de história na atualidade, a partir da perspectiva construída pelas demandas dos movimentos sociais e pela consolidação da democracia em nosso país. A inserção da temática da história local/regional na seção destinada aos fundamentos do ensino de História atesta a atualidade e importância da introdução dessa discussão nos currículos escolares.

Intitulado “Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?”, o texto foi escrito pela historiadora Flávia Eloísa Caimi (2010), que vê no estudo do local/regional possibilidades de superação do verbalismo das aulas de história; de alteração de conteúdos circunscritos apenas

a temporalidades remotas e a espaços distantes; de valorização de múltiplas memórias, nas quais os estudantes se vejam incluídos e de fortalecimento de formas de resistência aos processos de padronização e homogeneização culturais.

Inicialmente, a autora discute as possibilidades explicativas para os termos regional e local, passando para um levantamento acerca da produção historiográfica sobre o tema urbano. Em seguida, trata da produção didática nacional referente à história regional e local, ressaltando o número reduzido de publicações sobre a história dos municípios. Para Caimi (2010), três questões se apresentam como dificultadores para o pleno desenvolvimento de estudos escolares sobre a cidade. Primeiro, a tradição curricular, no Brasil, que insere a história do município no 4º ano e a história do estado no 5º ano, salientando que nestes anos os educandos ainda são jovens para compreenderem a complexidade das abordagens político-econômicas e socioculturais que compõem a problemática urbana. Segundo, a carência de recursos que subsidiem um trabalho sobre história local de qualidade e, por fim, a formação dos professores – Pedagogia e História – que geralmente não têm a temática urbana em seus cursos de origem.

A despeito das dificuldades, a autora parte para a apresentação de procedimentos, fontes e recursos que podem contribuir para o desenvolvimento de trabalhos alicerçados na história local: caminhadas pela cidade; visitas a lugares de memória; análise de documentos históricos; produção de depoimentos orais de membros da comunidade; organização de acervos escolares referentes à memória local. Ao final, o texto fornece sugestões de leituras, filmes, *sites*, músicas e literatura que constituem valiosos recursos para o estudo das cidades.

A inserção de um capítulo sobre a história local nesta publicação evidencia a relevância das discussões sobre o local no cenário nacional e demonstra o engajamento do MEC no incentivo à promoção de iniciativas que valorizem o ensino de História no âmbito local.

1.2.2 – ÂMBITO ESTADUAL

As matrizes curriculares do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) referentes à área de História encontram-se em fase de elaboração⁴.

⁴Informação obtida junto ao Centro de Referência Virtual do professor da SEE-MG. Quando questionado quanto ao documento que, no momento, orienta os conteúdos curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o referido órgão me orientou a procurar a Superintendência de Educação Infantil e Fundamental, que não respondeu aos meus e-mails.

O último documento referente aos conteúdos básicos de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental data de 1993 e prescreve para essas séries os seguintes conteúdos: eu e minhas relações – na minha casa, na rua, na escola; o bairro e a cidade. Essa orientação de se trabalhar com realidades mais próximas dos alunos nos primeiros anos, foi levada em consideração pela equipe que produziu a proposta curricular do segundo segmento, publicada em 2006. Essa proposta tem como eixo integrador o tema “História e Cidadania” no Brasil e justifica a escolha pela História do Brasil tendo em vista os conteúdos propostos para os anos anteriores:

a ênfase atribuída ao estudo da dinâmica histórica brasileira visa a, dentre outros aspectos, permitir uma melhor compreensão acerca dos problemas vividos pelos próprios alunos. Foram abordados inicialmente os temas relativos à dimensão “local” e regional da história – ou seja, relativos às realidades mais próximas do aluno –, partindo-se então para a abordagem da dimensão histórica nacional em suas articulações com a dimensão histórica internacional. (MINAS GERAIS, 2006).

Ainda que essa proposta privilegie a História do Brasil, o primeiro eixo temático dos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) de História do segundo segmento do Ensino Fundamental é definido como: *História de vida, diversidade populacional e migrações* e uma das orientações propostas é “identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar fontes que evidenciem essa diversidade” (MINAS GERAIS, 2006, p.22). Além dos CBCs, outro instrumento elaborado pela SEE-MG que reforça essa orientação é o Caderno de Boas Práticas do Professor, que propõe para o desenvolvimento desse eixo-temático a realização de “pesquisa de campo sobre a migração e construção da história local” (MINAS GERAIS, 2012, p.16).

Vale ressaltar ainda que um aspecto fundamental da criação de Belo Horizonte tornou-se item expresso nos CBCs de História do segundo segmento. Trata-se da habilidade de “Compreender o significado da construção de Belo Horizonte em termos da modernidade e do ideal republicano” (MINAS GERAIS, 2006, p.28), inscrita no Tópico *Primeira República: “modernidade”, grande propriedade, coronelismo e federalismo*.

Ainda que a questão local e regional da história esteja prevista para os conteúdos das séries iniciais, a mudança da Capital de Minas Gerais foi inscrita no tópico Primeira República, tratada no segundo segmento. Essa determinação constitui oportunidade ímpar para se discutir a fundação de Belo Horizonte, tendo em vista a maturidade cognitiva dos alunos e o entendimento das questões do ideal republicano no Brasil, o que possibilita uma compreensão

bastante aprofundada sobre a mudança da Capital, que muitas vezes não é alcançada no primeiro segmento.

1.2.3 – ÂMBITO MUNICIPAL

As “Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação – História” (2012) elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte não prescrevem os conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo. De acordo com o documento, a seleção de conteúdos deve ser orientada pelas capacidades que os alunos precisam desenvolver em cada ciclo de formação. No 1º ciclo, sugere-se que as capacidades a serem desenvolvidas sejam trabalhadas entorno do tema Infância. Já para o 2º e 3º ciclos definem-se oito eixos norteadores a partir dos quais as capacidades devem se desenvolver: fundamentos da compreensão histórica; temporalidade histórica; história como construção coletiva: sujeitos históricos; ampliação da noção de fato histórico; conhecimento histórico como construção social; pesquisa e produção do conhecimento histórico escolar; diversidade, desigualdades e cidadania; memória e patrimônios. Segundo essa proposta,

O importante a dizer é que qualquer que seja a coleção didática escolhida ou a noção de História que se partilhe, as capacidades não estão inviabilizadas de serem trabalhadas, dada as múltiplas possibilidades que uma proposta curricular que privilegie o desenvolvimento de habilidades fornecem ao professor. (BELO HORIZONTE, 2012, p.80)

Sendo assim, as temáticas da História Local e da Cidade podem ser tratadas em quaisquer dos ciclos, do 1º ao 3º, a depender da escolha do professor. O aspecto a ser trabalhado, a maneira de abordá-lo e o grau de aprofundamento dependerão das capacidades que se deseja desenvolver. Ao discorrer sobre o eixo norteador, Memória e Patrimônios, o documento traz, de forma clara, a questão da cidade como objeto de estudo:

o trabalho com instituições que guardam acervos significativos e são portadoras de memórias de grupos e épocas distintas pode ser também uma maneira interessante de proporcionar aos educandos uma reflexão e uma vivência da cidade como ambiente de aprendizagem histórica. Belo Horizonte é rica em instituições e espaços culturais os mais diversos. Incluí-los em programas curriculares do 3º Ciclo é uma maneira de fazer da cidade um espaço de aprendizado, além de também promover um aprendizado sobre a cidade. Fugindo a esquemas rígidos que enclausuram o estudo da cidade em ciclos ou anos pré-determinados, devemos pensar na importância da cidade como proposta de estudo que comparece em cada ciclo, em cada ano, em abordagens diferenciadas e complementares. Sujeitos de todas as idades

vivenciam, cotidianamente, experiências e aprendizados nos espaços urbanos por onde transitam. Fazer disso objeto de estudo da História – e de outras disciplinas do currículo – é uma maneira de qualificar e problematizar essas experiências, contribuindo para o aprimoramento da vivência cidadã. (BELO HORIZONTE, 2012, p.69-70)

Observa-se, portanto, que as orientações curriculares nos âmbitos nacional, estadual e municipal possibilitam e, em alguns itens prescrevem, a inclusão da temática urbana nos currículos da educação básica. Sua operacionalização, no entanto, depende das especificidades do planejamento pedagógico de cada escola, constituindo-se matéria investigada pela presente pesquisa. No capítulo “A cidade ensinada”, apresentarei como se deu a inserção da urbe nos planejamentos de cada professor entrevistado e os motivos que os levaram a eleger a cidade como objeto de estudo.

1.3- A CIDADE EDUCADORA

Nessa seção procurarei identificar os sentidos da expressão “cidade educadora”, suas origens e apropriações contemporâneas. Como uma ideia-força, a “cidade educadora” tem motivado muitas iniciativas e, na presente pesquisa, as dimensões por ela catalisadas – o aprender *a* cidade, *na* cidade e *da* cidade – orientaram a análise dos dados produzidos.

Em 1992, Paulo Freire escreveu um texto no qual discute a educação e a cidade por meio de dois atributos. À educação, acrescentou a característica de permanente e a cidade, qualificou-a como educativa. Assim, o autor se põe a refletir sobre a educação enquanto processo permanente e sua relação com a cidade, prenhe de ensinamentos (FREIRE, 2001).

De acordo com o pensamento freireano, é a própria natureza humana que impulsiona o ser à educação. Como todos os seres da natureza, os seres humanos são inconclusos, incompletos e inacabados, mas a questão substantiva não reside no inacabamento. Diferentemente dos outros animais, que são inacabados mas não são históricos, os seres humanos se sabem incompletos e é essa consciência que os insere num permanente processo social de busca. “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 2013, p. 57). Assim, na condição de seres histórico-sociais, homens e mulheres encontram-se num permanente processo de formação, de educação, fundado no desejo de querer “ser mais”, na busca pela humanização.

Constatar essa vocação para a humanização implica reconhecer a desumanização à qual estão submetidos os seres humanos. Se essa vocação é negada historicamente, por outro lado é

afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta pela humanização de todos. Nesse processo permanente de busca, às vezes interdita, em outras estimulada, homens e mulheres encontram-se inseridos no processo de refazer o mundo, e refazendo o mundo tornam-se ensinantes e aprendizes: sujeitos da educação. Como prática indispensável aos seres humanos, a educação é pois um processo permanente de “conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica”. (FREIRE, 2001, p.10).

Tomando-se, então, a educação como necessidade ontológica dos seres humanos, Freire prossegue dizendo que a cidade se torna educativa em função dessa necessidade.

A cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. (FREIRE, 2001, p.13).

Freire aponta a cidade como obra humana, historicamente construída, e como tal impregnada pelas marcas dos homens, que na condição de criadores e usuários constroem suas feições e são por elas construídos. Essas marcas do homem, do seu pensar, do seu sentir e do seu agir, são registros de diferentes tempos na cidade e conferem a elas uma gama imensa de temporalidades. Carregadas de sentidos e significados, as cidades não apenas acolhem práticas educativas, mas se constituem em contextos educativos em si mesmos.

Assim, as cidades têm um modo espontâneo de falar de si, revelando suas memórias em seu cotidiano. Há no entanto outro modo claramente intencional de falar de sua história, de sua gente, de seus tempos: por meio de centros culturais, museus e marcos, propositadamente criados para fazer lembrar. Ambos os casos constituem tarefas educativas das cidades que implicam a tomada de posição de seus habitantes e do poder público. Enquanto educadora, a cidade também se educa, se transforma de acordo com o posicionamento político de seus agentes.

Na proposta de Freire (2001), conviver na cidade e com a cidade, significa também colher dela os ensinamentos para o convívio pautado pelo respeito e pela cordialidade. Respeito para com os outros e para com a própria cidade. Aqui se inclui o convívio entre os cidadãos e o cuidado com os equipamentos públicos, por parte de seus habitantes e governantes. “A cidade somos nós também, nossa cultura, que gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados.” (FREIRE, 2001). Freire destaca o

direito à diferença como outro ensinamento que as cidades educativas deveriam incorporar. A cidade é o espaço das diferenças e numa perspectiva transformadora, a cidade educa para ouvir e respeitar as diferenças.

De acordo com Fernandes, Sarmento e Ferreira (2007), a expressão “Cidade Educativa”, referindo-se a uma concepção emancipadora de cidade, tomando-a como espaço educador, vocacionado para a formação de cidadãos, aparece pela primeira vez no Relatório de Edgar Faure preparado para a UNESCO em 1970 e publicado em 1972. Com o título “Apprendre à Être”, nesse documento, o autor defende que a centralidade do espaço educacional é a cidade e embora a escola desempenhe um papel fundamental, cada vez menos poderá assumir sozinha as funções educativas da sociedade. O grande desafio educativo do futuro é a viabilização da cidade educativa, que deverá ir além das revisões do sistema educativo. “A cidade, sobretudo quando saiba manter-se à altura do homem, contém [...] um imenso potencial educativo não só pela intensidade das trocas de conhecimentos que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constitui.” (FAURE, 1972 apud FERNANDES, SARMENTO, FERREIRA, 2007, p.2).

Vinte anos após a redação desse relatório, a expressão “Cidade Educativa” foi retomada e ressignificada. A palavra “educativa”, que exprime a ideia de cidade como um simples fator de educação, foi substituída por “educadora”, denotando a ideia de cidade como agente de educação, como organismo que assume papel formador na vida de seus habitantes. Trata-se do movimento das “Cidades Educadoras”, iniciativa do município de Barcelona, que em 1990 realizou o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Nesse congresso foi redigida a Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona, ratificada posteriormente em Bolonha, em 1994, quando o movimento das “Cidades Educadoras” foi formalizado, dando origem à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Essa declaração reconhece o caráter educativo das cidades, mas frisa que sua dimensão educadora é intencional e sua efetivação demanda novos pactos políticos e sociais. De acordo com o documento,

a cidade só será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política, e de prestação de serviço), uma função educadora, quando assumir a intenção e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens. (...) Uma cidade será educadora se oferecer, com generosidade, todo seu potencial e se permitir que seus habitantes aprendam com ela e os ensinar fazê-lo. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

Na perspectiva desse movimento, uma cidade que se propõe a ser educadora deve, além

de cumprir suas funções básicas, assumir uma nova função: a formação cidadã, num movimento que ultrapasse as intervenções no domínio da educação dita formal. Nas cidades educadoras a formação das novas gerações é responsabilidade de toda a sociedade, e diversos agentes sociais – associações de bairros, instituições culturais, grupos ecológicos, empresariado, clubes de serviço, sindicatos, partidos políticos etc. – são chamados a participar da construção e execução de um projeto educativo para a cidade. De acordo com as orientações da AICE, cabe ao poder público municipal mediar o diálogo entre todos os agentes. O município deverá promover e coordenar parcerias diversas, de forma a constituir uma rede educativa que, alicerçada nas potencialidades locais, contribua para a formação dos cidadãos e transforme “a cidade de um mero local geográfico de concentração de habitantes mais ou menos anónimos numa cidade educadora onde todos se sintam integrados numa rede de relações e de projectos que façam da cidade um território onde se goste de viver”. (FERNANDES, SARMENTO, FERREIRA, 2007, p.2).

Vale ressaltar que, no contexto do movimento das “Cidades Educadoras”, o papel e a importância das escolas não são diminuídos. A escola passa a integrar um sistema educativo maior, no qual outros agentes sociais se assumem educadores ainda que tenham origem, intencionalidade e responsabilidade diversas das da escola.

No texto “Ciudades Educadoras: bases conceptuales”, Jaume Trilla Bernet (1997) distingue dois níveis de significação – o descritivo e o normativo – e três dimensões possíveis da relação educação-cidade – *aprender na cidade*; *aprender da cidade*; *aprender a cidade*. O conteúdo descritivo da cidade educadora nos diz que as cidades educam – todas as cidade, muito ou pouco, bem ou mal, educam – e o conteúdo normativo nos diz que as cidades devem educar, mais ou melhor – sempre é possível otimizar o carácter educativo da cidade.

A primeira dimensão da relação entre cidade e educação consiste em considerar a cidade como ambiente que contém instituições, meios, recursos, relações e experiências educativas – *aprender na cidade*. A segunda dimensão é a que faz do meio urbano um agente educador – *aprender da cidade*. A terceira converte a própria cidade em conteúdo de educação – *aprender a cidade*.

Quanto ao *aprender na cidade*, Trilla Bernet (1997) destaca que a trama da cidade educadora é composta por quatro ordens de meios: 1) das instituições educativas formais (escolas, universidades etc.) e dos estabelecimentos educativos não oficiais; 2) dos equipamentos e instituições cuja função primeira não é educar, tais como museus, bibliotecas, associações culturais etc.; 3) de acontecimentos educativos promovidos por instituições e equipamentos educativos; 4) de acontecimentos e espaços sem objetivo educativo, pela

educação informal da vida cotidiana.

Segundo o autor, a cidade educadora pode otimizar a dimensão *aprender na cidade* de cinco formas: 1) pela multiplicação de recursos e equipamentos etc.; 2) pela reutilização de recursos e pessoal disponíveis em tarefas educativas; 3) pela coordenação dos recursos usados pelas diversas instituições; 4) pela evolução, isto é, pela adaptação à mudança e pela promoção da mudança; 5) pela compensação, isto é, pela destinação de mais recursos para os mais desfavorecidos.

Quanto ao *aprender da cidade*, Trilla Bernet (1997) ressalta que a cidade é uma fonte direta de processos de formação e socialização, um agente informal de educação. Apresenta a ideia de que “a rua é uma escola da vida”. A rua educa as crianças, promovendo relações entre iguais e entre gerações. É local privilegiado da prática de esportes, jogos e exercícios físicos e do convívio com os adultos. Infelizmente, as ruas e os passeios das cidades contemporâneas se tornaram locais perigosos, ocupados pelos carros, ambientes de violência e crimes. A cidade como educadora informal ensina cultura, civilidade e bom gosto, mas também ensina agressividade, marginalidade e consumismo. Ela possui um “currículo oculto” que transmite cultura, formas de vida, normas, atitudes, valores, tradições, costumes, desejos, por meio de modelos de comportamento e de relações sociais.

A cidade educadora deve desvendar esse currículo oculto e as atitudes que ele provoca nos cidadãos e transformá-lo num currículo desejável, não como uma escola, mas como projeto de formação de uma cidadania democrática, pacífica, tolerante, igualitária, justa e solidária.

Com relação ao *aprender a cidade*, o autor salienta que aprendendo da cidade também aprendemos a cidade, isto é, coisas úteis, necessárias e valiosas para a vida urbana: aprendemos a nos deslocarmos, a usar transportes públicos, a localizar estabelecimentos, a usar os recursos urbanos; e fazemos isso sem precisar de ajuda de educadores formais. Uma limitação desse aprendizado é sua superficialidade: aprendemos a aparência, mas não a estrutura; aprendemos o presente, mas não a sua origem. Outro limite é a parcialidade: fatores como classe social, profissão, residência etc. limitam o nosso conhecimento da cidade aos locais e ambientes que frequentamos. Coexistem assim várias cidades: a cidade dos jovens e a cidade dos adultos, a cidade dos ricos e a cidade dos pobres, a cidade dos notívagos e a cidade dos que a frequentam de dia, a cidade oficial e a cidade dos marginais, a cidade dos moradores e a cidade dos turistas etc. Geralmente conhecemos só a cidade da nossa rotina. (TRILLA BERNET, 1997).

Segundo o autor, tornar a cidade objeto de educação significa superar os limites da superficialidade e da parcialidade. Este é o papel das escolas, universidades e instituições educativas. Como fazê-lo? Ampliando a experiência direta da cidade pelas crianças.

Paradoxalmente, quem mais se relaciona com a cidade são os setores populares, incluindo os excluídos, uma vez que setores médios e altos se fecham em suas casas e acessam serviços por meios eletrônicos. Também o transporte escolar priva os alunos do aprendizado da cidade proporcionado pelo ir e voltar da aula a pé. Da mesma forma, a residência de fim de semana, que leva as crianças – com os adultos – para outro ambiente distante da cidade onde moram. De forma que quem tem escola não frequenta a rua e quem frequenta a rua não tem escola.

Para Trilla Bernet (1997), aprender a cidade significa também aprender que ela é dinâmica e evolui. Implica em descobrir sua origem a partir dos sinais e elementos que evocam seu passado, que ajudam a entender como e por que se tornou o que é. Aprender a cidade é aprender a usá-la, preparar crianças e jovens para acessar por sua conta as possibilidades educativas da cidade. Aprender a cidade é ultrapassar os limites da cidade na rotina de cada um, descobrir as outras cidades existentes. Aprender a cidade é aprender a lê-la criticamente, ser consciente das suas carências e excessos, desigualdades, propósitos e despropósitos dos seus administradores, promover a atitude participativa. Aprender a cidade é aprender a participar da sua construção.

Em suma, assumir o caráter educador das cidades significa tomar o meio simultaneamente como agente e conteúdo de educação, proporcionando uma educação integral e permanente do indivíduo, numa visão sistêmica e num ambiente democrático. O objetivo é formar cidadãos que se identifiquem com a cidade, se apropriem dela e assumam todos – sociedade civil e poder público – a responsabilidade de torná-la um local justo e sustentável (GADOTTI, PADILHA, CABEZUDO, 2004).

Segundo dados da AICE, existem hoje mais de 470 cidades educadoras, em 37 países, em 4 continentes. No Brasil, temos 15 cidades membros da AICE – Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santo André, Santiago, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba, Vitória (AICE, 2013). Ainda que esse número seja pouco representativo, considerando a realidade nacional – 5.570 municípios –, é importante notar que os princípios norteadores das cidades educadoras têm se fortalecido e atualmente inscrevem-se na Política Educacional do Ministério da Educação (MEC).

O Programa Mais Educação / MEC, responsável por induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, tem reafirmado a dimensão educativa da cidade e difundido projetos alicerçados nesse princípio. A proposta do programa é pensar a escola e a cidade de forma orgânica, em um conjunto indissociável, conectando a escola com a vida da comunidade e também dividindo com a comunidade a

responsabilidade com a formação dos educandos.

De acordo com o Programa, a Educação Integral deve ser pensada a partir do binômio educação-território, considerando a formação dos sujeitos como inseparável das relações estabelecidas no território.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS *apud* BRASIL, 2010, p.17).

Nessa perspectiva, a cidade é tomada como território – território educativo. Qualificar o território como educativo significa convertê-lo em território intencionalmente educador. Trata-se de promover a requalificação pedagógica da cidade, intensificando seus usos; estimulando novas formas de apropriação; promovendo a leitura do texto urbano; despertando o interesse pela urbe. Assim, a cidade se renova e se requalifica e a cidadania ultrapassa a condição de conceito e se realiza como experiência de seres humanos concretos. (BRASIL, 2010, p.49)

Passados mais de quarenta anos do relatório de Edgar Faure (1972) e mais de trinta anos do texto de Paulo Freire (2001), a relação cidade e educação é temática atual e necessária quando se deseja a constituição de cidades democráticas, justas e sustentáveis. A dimensão educativa das cidades e suas inúmeras possibilidades de formação cidadã vêm ganhando espaço tanto em discussões acadêmicas como na agenda governamental.

Se por um lado a expressão “cidade educadora” encontra-se institucionalizada por meio da Associação Internacional das Cidades Educadoras, por outro, essa ideia-força é mais ampla e engloba uma pluralidade de usos e sentidos. Desta forma, tomarei a “cidade educadora” não como uma categoria precisa, mas como um mote que nos convoca a pensar nas possibilidades educativas da cidade. São diversos os autores, suas áreas de formação e atuação e seus enfoques ao tratar desta temática, realçando a pluralidade de vozes que se pronunciam para dizer do encontro profícuo da cidade com a educação. Sem a pretensão de fazer um amplo levantamento dos estudos sobre essa temática, destacarei alguns trabalhos que versam sobre a cidade e a educação a partir de problemáticas distintas.

Para o urbanista Pedro Lessa (2006), a emergência de uma Educação Urbana pode reavivar o sentimento de cidadania tão enfraquecido no homem contemporâneo. Segundo o autor, o adensamento urbano experimentado em nosso país nos últimos cinquenta anos se deu

de forma precária e desordenada, gerando uma forte deterioração da qualidade de vida nas cidades e uma grave crise social que faz crescer a desesperança. Diante desse quadro, o resgate da cidadania torna-se imprescindível e pode ser alcançado por meio da Educação Urbana, que segundo Lessa (2006), é um enfoque pedagógico-político, que visa à conscientização dos cidadãos para as questões urbanas. Um dos focos da Educação Urbana é promover uma formação básica dos cidadãos para lidar com questões pertinentes ao urbanismo, capacitando-os a refletir criticamente sobre as políticas urbanas e a propor soluções que atendam às necessidades locais. De acordo com Lessa (2006), se entendemos que a cidade é obra do homem, assumimos que neste campo nada pode ser dado como eterno ou imutável. Essa premissa é um convite a pensar o urbanismo não como ciência consolidada e sim como matéria de pactos e consensos. Esses pactos podem e devem ser ratificados ou questionados sempre, mediante a participação dos cidadãos, buscando atender a um único determinante: a melhor qualidade de vida, ou seja, o bem-estar dos moradores e usuários das cidades.

Outro ponto de interesse da Educação Urbana diz respeito à conscientização dos cidadãos quanto a seus direitos e obrigações. Lessa (2006) aponta que em nossa sociedade os deveres da cidadania urbana se impõem sobre os direitos e a educação deve buscar corrigir esse desequilíbrio, realçando esses últimos. A falta de conhecimento sobre os próprios direitos, compromete seu exercício.

Lessa destaca também que a Educação Urbana deve ainda

contribuir para preparar cada um para o exercício de convivência no espaço público. Deve mostrar a necessidade do indivíduo se deslocar para a ótica do coletivo; deve sensibilizar a todos sobre a interferência das construções privadas e públicas sobre a qualidade do espaço público; deve acentuar a necessidade de preservar o patrimônio cultural, as áreas livres e o ambiente natural (LESSA, 2006).

Já o economista Ladislau Dowbor (2007) defende o conhecimento da cidade com vistas ao desenvolvimento local. Para o autor, a incorporação de temáticas referentes à realidade local nos currículos escolares não deve se pautar por uma “educação cívica”, mas por conhecimentos científicos que, aplicados ao local, favoreçam sua apreensão. Ao estudar cientificamente a realidade que se conhece por vivência, a própria cidade adquire novos sentidos e o conhecimento produzido acaba por capacitar e gerar interesse em investigar o processo de urbanização de outras regiões, não se encerrando, portanto, no local. Segundo o autor, a socialização dos conhecimentos sobre o local são determinantes para o seu desenvolvimento.

Ele defende a ideia de uma cidadania informada, que, tendo acesso aos dados de sua região, acompanhe e fiscalize as políticas públicas. Assim,

entender o que acontece com o dinheiro público, quais são os indicadores de mortalidade infantil, quem são os maiores poluidores da sua região, quais são os maiores potenciais de desenvolvimento – tudo isso é uma questão de elementar transparência social. Não se trata de privilegiar o “prático” relativamente ao teórico, trata-se de dar um embasamento concreto à própria teoria. (DOWBOR, 2007, p.81).

Nessa perspectiva, a escola deve se colocar como articuladora dos diversos conhecimentos sobre a localidade – produzidos pelas mais diferentes instituições – e transformá-los em matéria-prima de um ensino emancipador.

Para as educadoras Péres, Tavares e Araujo (2009), as cidades são instâncias educativas privilegiadas para a realização da Alfabetização Patrimonial. Numa perspectiva freireana, as autoras defendem que aprender a ler e escrever é antes de tudo aprender a ler o mundo. Assim, a cidade é tomada como contexto alfabetizador, e seu patrimônio material e imaterial como um texto a ser identificado, decifrado, valorizado e preservado. A Alfabetização Patrimonial é conceituada como “uma ferramenta teórico-prática que possibilite ao sujeito (re)fazer a leitura do mundo que o rodeia, ampliando sua compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido” (PÉRES, TAVARES E ARAUJO, 2009, p.21).

A proposta é envolver os sujeitos escolares num movimento de (re)conhecimento do patrimônio local, conferindo a eles papel ativo na construção das memórias da cidade. Suas experiências urbanas, capturadas por narrativas, devem ganhar relevância e compor as diversas interpretações da cidade. A visão de patrimônio identificada apenas com a memória oficial se amplia e a cidade passa a ser considerada lugar de múltiplas memórias.

Mary Julia Martins Dietzsch (2006) também vê na cidade um texto polifônico que expressa as diferentes formas de seus habitantes olharem para o espaço urbano e ressalta que é nessa perspectiva que as escolas devem tratar a cidade. Para ela “(...) não basta apenas enfatizar o espaço físico e dizer das virtudes e misérias das nossas megalópoles. Para se conhecer e dar concretude à cidade cabe à escola abrir-se para a escuta das muitas vozes e culturas que povoam a urbe” (DIETZSCH, 2006, p.739). Ao atribuir significado aos múltiplos textos urbanos e às diferentes vozes que povoam a cidade, a escola melhor conhecerá e melhor ensinará a cidade, reforçando a identidade cultural e o sentido de cidadania de seus habitantes.

No texto “Cidade: escritas da memória, leituras da história”, Zita Rosane Possamai (2010) corrobora a importância de se debruçar sobre a cidade com olhos atentos aos abusos de

memória e de esquecimento e afirma que a constituição de plenos cidadãos passa pelo desafio de sua participação na (re)escrita da cidade, tornando seu texto cada vez mais plural e capaz de revelar as memórias dos diversos atores sociais que a habitam.

Para Hilda Jaqueline de Fraga (2010, 2012) o ensino da História tem papel fundamental na formação de estudantes capazes de realizar a “leitura do mundo” e sistematizar uma escrita que o transforme a partir das demandas do presente. A autora assinala que o alargamento da noção de documento, antes reduzida às fontes escritas, ocorrido nos últimos anos na historiografia, abriu espaço para a inclusão de novos suportes como objetos, monumentos e edificações nas análises históricas. Nessa perspectiva, os bens culturais materiais e imateriais tornam-se matéria-prima para a disciplina de História e o transitar pela cidade com uma postura crítica, um método gerador de diversas aprendizagens.

A síntese dos estudos aqui apresentados destaca a diversidade de possibilidades de trabalhos educativos ancorados nos ideais da cidade educadora e contribui para melhor situar a pesquisa aqui desenvolvida.

Pretendo, pois, pesquisar iniciativas de exploração da cidade promovidas no âmbito da educação básica, no turno regular, a partir de professores que elegem a cidade como objeto de estudo. Tomei a “cidade educadora” como ideia-força e, apoiada nas três dimensões – *aprender na cidade; aprender da cidade; aprender a cidade* – propostas por Trilla Bernet (1997) procurei investigar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores sujeitos da pesquisa. Em que medida o aprender *na, da e a* cidade se fazem presentes nos trabalhos desses docentes?

Capítulo 2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os elementos que dizem respeito ao caminho trilhado no desenvolvimento desta pesquisa: as estratégias investigativas, o perfil dos professores colaboradores, a produção de dados e os núcleos de significação identificados na práticas dos professores colaboradores.

2.1- A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

O foco desta pesquisa é a relação cidade/educação, mais precisamente a prática realizada por professores da educação básica, no turno regular, que trabalham com o tema da cidade. Como, com quais conteúdos e sentidos a cidade é por eles ensinada? Tomam os professores a cidade como “cidade educadora”, ou seja, propõem que seus alunos crianças e adolescentes aprendam *na, da* e *a* cidade?

Assim, a partir das iniciativas de exploração da cidade promovidas pelos professores sujeitos da pesquisa, optei por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewadsmajder (1998), tem como principal característica

o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentidos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES MAZZOTTI e GEWADSZMAJDER, 1998, p.131)

Quanto ao plano de investigação, esses autores chamam a atenção para o fato de as pesquisas qualitativas não admitirem regras rígidas e aplicáveis a uma ampla gama de casos, isso devido à natureza diversa e flexível dessas investigações. Segundo Alves-Mazzotti e Gewadsmajder (1998), pelo fato de a realidade ser múltipla e socialmente construída, o foco das pesquisas qualitativas deve ser gradualmente ajustado de acordo com os dados que vão sendo coletados, evitando-se assim restringir os significados desta realidade de modo arbitrário e precoce.

A pesquisa qualitativa tem ainda, um caráter multimetodológico, permitindo o uso de variadas fontes e técnicas para a produção de dados. Tomando por pesquisas qualitativas aquelas cujos resultados não provêm de procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação, mas estudos que nos possibilitam apreender os sentidos, significados, valores e percepções que orientam o agir das pessoas (ALVES-MAZZOTTI e GEWADSZMAJDER, 1998), procurei construir instrumentos que gerassem dados capazes de promover uma análise qualitativa de seus conteúdos. A produção de dados desta pesquisa deu-se, principalmente, por meio de dois instrumentos: um questionário e uma entrevista semiestruturada.

O questionário (anexo E) foi enviado aos professores por *e-mail* e buscou levantar informações, experiências e percepções sobre a cidade e sobre o estudo que sobre ela eles promovem. Composto de 16 questões abertas, as 8 primeiras eram referentes à identificação do professor; nas outras 8, ele deveria registrar: palavras associadas à ideia de cidade; sentimento ligado a Belo Horizonte; temas sobre a cidade; locais a serem visitados e estudados; experiências de trabalhos sobre a cidade; livros adotados e dificuldades encontradas para estudar a cidade.

Este instrumento foi importante para fazer um primeiro contato com os professores e tomar conhecimento de suas ideias sobre a cidade e de como ele costuma realizar o estudo da cidade com seus alunos. A partir dessas informações, fez-se necessário buscar uma estratégia investigativa que possibilitasse aos professores expressarem suas concepções sobre o estudo da cidade e suas intenções ao elegerem cada tema e cada lugar a ser visitado durante o trabalho. Optei por realizar uma entrevista semiestruturada com cada um dos 4 professores selecionados. Os roteiros das entrevistas consistiram nas respostas dadas aos próprios questionários. De posse dos questionários respondidos (anexos G, H, I, J), solicitei que os professores aprofundassem as explicações para cada uma das respostas.

A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa possibilitou também flexibilidade quanto ao ordenamento das etapas que compõem o processo. Assim, se estabeleci um referencial teórico para a focalização prévia do problema, as operações de análise e interpretação dos dados me colocaram novas demandas teóricas e novos direcionamentos para os dados. Esse movimento foi feito durante todo o processo da pesquisa, conforme salientado por Alves-Mazzotti e Gewadyszmajder (1998):

Em decorrência da feição indutiva que caracteriza os estudos qualitativos, as etapas de coleta, análise e interpretação ou formulação de hipóteses e verificação não obedecem a uma seqüência, cada uma correspondendo a um único momento da investigação, como ocorre nas pesquisas tradicionais. A análise e a interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação (ALVES MAZZOTTI e GEWADSZMAJDER, 1998, p.162).

Desta forma, uma melhor definição do problema e uma maior clareza teórico-metodológica foram alcançadas quando a produção de dados já estava em desenvolvimento. Da análise dos dados, novos referenciais teóricos surgiram e acredito ter evitado, com isso, associações do tipo mecanicista entre a teoria adotada e os dados obtidos junto ao campo de pesquisa.

2.2 – OS SUJETOS DA PESQUISA

Conforme relatado na introdução deste trabalho, desde a escrita do meu projeto de investigação, os professores já estavam definidos como sujeitos da minha pesquisa. Naquele momento eu tinha consciência de que meu problema de pesquisa deveria ser refinado, o referencial teórico aprofundado, as estratégias de investigação revistas, mas a escolha pelos professores deveria ser mantida. Elegê-los como sujeitos da pesquisa significava meu reencontro com a docência e a oportunidade de uma aproximação com a realidade das salas de aula.

Inicialmente, defini dois critérios para a escolha dos professores participantes: seriam professores do Ensino Fundamental ou Médio que já tivessem desenvolvido algum trabalho referente à História de Belo Horizonte.

Como o Museu Histórico Abílio Barreto (MHAB) trata da História da cidade, a maioria dos professores que o visitam está realizando algum trabalho referente à História de Belo Horizonte. Sendo assim, eu não teria dificuldades em localizar professores interessados no tema da cidade; preocupava-me buscar uma forma de acessá-los, sem ser invasiva. Eu gostaria de convidá-los a participar, dando-lhes liberdade para a recusa. Entendi que o melhor caminho seria o contato por *e-mail*.

Abro aqui parêntese para justificar este meu zelo que pode parecer excessivo. Desde que iniciou o seu processo de revitalização, em 1993, o MHAB tem despertado o interesse de muitos pesquisadores em investigar o seu trabalho, as suas concepções, os seus métodos. Dentro desse contexto, o Setor Educativo, área na qual trabalhei por mais de dez anos, mais de uma vez foi

tomado como objeto de investigação acadêmica. Aprendi com a vivência a delicadeza que envolve o processo de pesquisa. Mesmo com todo o cuidado dispensado pelo pesquisador, a própria dinâmica da pesquisa é bastante invasiva. Meu desejo, então, era deixar os professores contatados à vontade para participarem ou não. Avaliei ser o contato por *e-mail* a forma de comunicação mais apropriada para o meu objetivo: conseguir a participação de professores que tivessem real interesse em compartilhar seus trabalhos sobre a História de Belo Horizonte. Desta forma, intuí que, ao invés de se sentirem pressionados a participar, aqueles que aceitassem o convite se sentiriam gratificados com a oportunidade de partilhar suas experiências. Não me enganei. Fecho parêntese.

Procurei a direção do MHAB e solicitei autorização (anexo A) para acessar o arquivo de fichas avaliativas preenchidas pelos professores que visitam o museu. Diante da autorização, passei à seleção dos professores. Consultei as pastas do período de fevereiro de 2009 a setembro de 2012.

Quando da excursão ao MHAB, os professores preenchem uma ficha de avaliação, na qual informam os objetivos da visita. Após a visita, os monitores do museu, responsáveis pelo atendimento às escolas, preenchem outra ficha, na qual falam do envolvimento do professor com a visita e fazem observações sobre os conhecimentos e interesses dos alunos. O cruzamento dessas duas fichas possibilitou a seleção dos professores.

Na ficha avaliativa preenchida pelo professor (anexo B), o critério foi selecionar aqueles que registraram ter como objetivo da visita ao MHAB o estudo da cidade. Foram selecionados tanto os que apontaram trabalhar Belo Horizonte dentro dos conteúdos curriculares propostos para a série quanto aqueles que disseram estar desenvolvendo algum projeto que envolvesse as temáticas da cidade. Foram observadas ainda as informações contidas no item “comentários e sugestões”.

Passei então para a leitura da ficha avaliativa preenchida pelo monitor (anexo C) que atendeu a turma do professor previamente selecionado. Na primeira questão da ficha, o monitor avalia o envolvimento do professor, assinalando: muito bom, bom, regular ou ruim. Elenquei aqueles professores cujos monitores avaliaram seu envolvimento com a visita como “muito bom” ou “bom”. Foram observadas ainda as informações feitas pelo monitor no item “comentários”.

O cruzamento destes campos – objetivo da visita, envolvimento do professor e comentários – me possibilitou selecionar 211 professores. O passo seguinte foi listar os endereços eletrônicos dos professores, disponibilizados na própria ficha avaliativa.

Nos dias 15 e 16 de agosto de 2013, disparei um *e-mail* (anexo D) para os professores selecionados convidando-os a participar da pesquisa por meio do preenchimento de questionário. O questionário (anexo E) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo F) foram anexados ao *e-mail*.

Ao final do prazo previsto para o recebimento dos questionários, 30 de setembro, desenhou-se a seguinte situação:

- 211 *e-mails* enviados;
- 28 *e-mails* devolvidos por erro de endereço;
- 2 professores responderam não estar em sala de aula;
- 1 questionário foi enviado em branco;
- 5 professores solicitaram os seguintes esclarecimentos:
 - data limite para envio do questionário (feito o esclarecimento, este professor enviou o questionário respondido dentro do prazo);
 - nome da professora orientadora (feito o esclarecimento, esta professora enviou imediatamente o questionário respondido);
 - critérios usados para a escolha dos professores (feitos os esclarecimentos, não obtive retorno);
 - critérios usados para a escolha dos professores e informações quanto aos próximos passos da pesquisa (feitos os esclarecimentos, não obtive retorno);
 - motivos que me levaram a querer pesquisar o ensino da História de Belo Horizonte (feitos os esclarecimentos, não obtive retorno);

Ao final, 8 professores enviaram os questionários respondidos.

Avaliei como muito baixo o índice de retorno e ainda que seja difícil precisar os motivos para esta configuração, algumas questões podem ser levantadas.

Inicialmente, me propus a pensar no tamanho do questionário. Alguns professores do mestrado haviam considerado o questionário extenso, mas uma das professoras que respondeu o questionário e depois me concedeu uma entrevistada, fez outra avaliação:

É assim, eu acho que a gente está sempre com muito trabalho a fazer, professor tem sempre muita coisa, para preparar, avaliar, corrigir... E, além disso, na escola, a gente tem outras tarefas administrativas que nos tomam muito tempo, então, eu aceitei responder o questionário porque eu vi que era um questionário pequeno né, e acho que também te perguntei como você tinha chegado a mim, não foi isso?

Entrevista 3, professora Brisa.

Conforme pontuado na fala da própria professora, o excesso de tarefas impede que nos envolvamos com outras frentes, ainda que seja um assunto que nos interesse. Essa mesma professora apontou certo incômodo com o fato de eu não ter informado, no *e-mail*, onde tinha conseguido os *e-mails* dos professores.

Inicialmente a gente leva um susto, como essa pessoa chegou a mim, chegou ao meu e-mail, não sei se estava escrito isso lá, mas eu considerei um tamanho bom para responder, não era uma coisa que iria me tomar muito tempo, né?

Entrevista 3, professora Brisa.

Um dos professores me solicitou informações quanto ao prazo máximo para envio do questionário e, ao responder, aproveitei para acrescentar esclarecimentos quanto ao banco de dados consultados e critérios para seleção dos professores. Após receber os esclarecimentos, ele respondeu:

Particparei. Quanto ao banco de dados, sem problema (não tem esta paranóia). Os vendedores têm nossos cadastros; e isso é problema. Mas para contribuir pela melhora da educação, maravilha!!!!!!!!!!!!

E-mail, 18/08/2013.

Outra questão que talvez tenha sido considerada pelos professores, quando da sua decisão em participar ou não da pesquisa, é que o pesquisador irá avaliar, julgar ou denunciar seu trabalho e suas concepções. Possivelmente esse desconforto faz com que ele não se sinta à vontade para participar.

Acredito que possa haver ainda uma descrença nas pesquisas acadêmicas e em sua real contribuição para melhoria da educação, levando os professores a não se engajarem nesse processo.

Ainda que o índice de retorno tenha sido baixo, o objetivo maior era identificar professores que se dispusessem a colaborar com a pesquisa e esse propósito foi alcançado. Todos os questionários respondidos contribuíam de maneira especial para indicar os aspectos sobre os quais eu solicitaria aos professores um maior aprofundamento. Além disso, ao responderem ao questionário permitiram-me situá-los em termo de sua formação, da disciplina ou disciplinas que tem sob sua responsabilidade, em que tipo de escola trabalham, se pública ou privada e em qual ou quais segmentos trabalham. Dados que se encontram sistematizados a seguir.

QUADRO 1 - Dados gerais dos professores

FORMAÇÃO	DISCIPLINA	TIPO ESCOLA	SEGMENTO
Pedagogia	Arte Educação	Particular	Ed. Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
Pedagogia Mestrado Educação	Matemática, História, Geografia, Ciências	Pública municipal	Anos iniciais do Ensino Fundamental
Pedagogia- Mestrado Educação	Português e Tópicos Integrados (História, Geografia, Ciências)	Pública federal	Anos iniciais do Ensino Fundamental
História Mestrado Educação	História	Pública municipal	Anos finais do Ensino Fundamental
Filosofia e Administração Mestrado Adm. Pública	História, Filosofia, Sociologia	Pública municipal	Ensino Médio
História	História	Pública municipal	Anos finais do Ensino Fundamental
História	História	Pública Estadual	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
História e Geografia	Geografia e Prática de Ensino de História e Geografia (Curso de Pedagogia)	Pública Municipal	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Dentre os 8 professores que responderam ao questionário decidi selecionar 4 para entrevista, tomando por base os seguintes critérios:

- 1- Dois professores dos anos iniciais e dois professores dos anos finais do Fundamental e Ensino Médio;

- 2- Dois professores com mestrado e dois professores sem mestrado;
- 3- Dentre as professoras dos anos iniciais do Fundamental, optei pelas que lecionam História e Geografia;
- 4- Dentre os professores dos anos finais do Fundamental e Ensino Médio, optei por escolher um de História e um de Geografia.

Segue um breve perfil de cada professor selecionado para a pesquisa. Conforme orientação do Conselho de Ética e acordo firmado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo F), as identidades dos professores serão preservadas. Sendo assim, os nomes adotados são fictícios.

Vitória formou-se em Pedagogia pela UFMG em 2005 e concluiu seu mestrado em Educação em 2008 pela mesma universidade. Trabalha em duas escolas municipais e nas duas é professora referência do 5º ano. Ela desenvolveu um projeto sobre a História de Belo Horizonte em 2012 e quando solicitada a dizer do seu primeiro sentimento quando pensa em Belo Horizonte, ela responde: “Adoro Belo Horizonte. Sou daqui e é uma cidade que sempre me trouxe boas lembranças. Está diretamente ligada à minha história de vida” (Questionário Vitória, anexo J).

Eduardo formou-se em História pela UFMG em 2001. Trabalha em duas escolas estaduais. Uma em Contagem e outra em Betim, na região metropolitana de Belo Horizonte. É professor da Escola Básica desde 2001. Dá aulas para os anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos e para turmas de aceleração. Refletir sobre a temática urbana é uma questão que o acompanha desde a militância estudantil. Em 1988 ele começou a projetar uma cidade imaginária. Em papéis do tipo cartolina ele vai desenhando a sua cidade. A cada nova cartolina, seu projeto urbanístico ganha um novo atributo. A união das cartolinas revela aquilo que para ele representa o “viver bem” em uma cidade. Solicitado a dizer do seu primeiro sentimento quando pensa em Belo Horizonte, ele responde: “Fonte Histórica” (Questionário Eduardo, anexo I). Eduardo é baiano e mudou-se para Contagem ainda pequeno.

Como eu não sou nascido em Contagem, eu não vejo assim como a minha cidade, eu vejo como uma cidade para mim. Também Belo Horizonte é uma cidade para mim. (...) Onde eu nasci virou outra coisa, voltei né. Porque um dos sentimentos que você tem é ser nascido ali. O outro sentimento é o das suas passagens pelo lugar e as minhas passagens são tanto em Belo Horizonte quanto em Contagem e um pouco em Betim (...).

Entrevista 2, professor Eduardo.

Brisa formou-se em Pedagogia pela UFMG em 1987 e concluiu seu mestrado em Educação em 2006, pela mesma universidade. Começou a dar aulas no Ensino Fundamental em 2007 na escola na qual leciona atualmente – uma escola pública federal. Brisa é professora dos anos iniciais do Fundamental. Antes disso, deu aulas na Educação Infantil e trabalhou com a supervisão escolar. Ela nasceu em Belo Horizonte e passou a infância brincando na rua. “A minha infância foi outra, eu brincava de polícia e ladrão às onze horas da noite correndo em torno do quarteirão.” Quando solicitada a dizer do seu primeiro sentimento quando pensa em Belo Horizonte, ela responde: “Problemas urbanos” (Questionário Brisa, anexo H). Em 2012 ela desenvolveu com seus alunos do 3º ano, o projeto “Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história”.

Ana formou-se em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) em 1986 e em Geografia pela UFMG em 1998. É professora do Ensino Fundamental desde 1995 e desde 2000 é professora de Geografia em uma escola pública municipal. Leciona nos anos finais do Fundamental e Ensino Médio. Em 2002 começou a lecionar também no Ensino Superior. É professora de Metodologia de Geografia e História no curso de Pedagogia. Ana nasceu no interior de Minas Gerais e veio para Belo Horizonte entre os oito, nove anos, e quando solicitada a dizer do seu primeiro sentimento quando pensa em Belo Horizonte responde: “sentimento de acolhimento” (Questionário Ana, anexo G).

2.3- A PRODUÇÃO DE DADOS

A produção de dados desta pesquisa deu-se por meio de dois instrumentos: um questionário enviado por *e-mail* aos professores (anexo E) e uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro baseou-se nas respostas dadas ao próprio questionário. De posse dos questionários respondidos (anexos G, H, I, J), solicitei que os professores aprofundassem as explicações para cada uma das respostas.

Avalio de forma bastante positiva a condução da entrevista a partir do questionário. Ao contatar os professores e solicitar a entrevista, eu já os informava que o interesse era aprofundar as respostas fornecidas no questionário. Parece-me que esse procedimento deixou-os mais seguros, na medida em que eliminou um possível desconforto quanto às perguntas a serem feitas. Avalio que essa estratégia foi um facilitador também para mim, que conduzi a entrevista, pois tendo informações iniciais, pude pensar com mais vagar nos possíveis desdobramentos daqueles temas e direcionar melhor as questões propostas.

Quanto à organização dessa técnica, Alves-Mazzotti e Gewadsmajder (1998, p.168) dizem que “(...) de um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”. Além de ser um instrumento de pesquisa apropriado a uma investigação de natureza qualitativa, a entrevista semiestruturada se coloca como uma oportunidade que permite aos participantes uma reflexão sobre sua prática docente. Tendo em vista o lugar ainda pouco explorado que o estudo da cidade vem ocupando na cultura escolar, para os professores colaboradores, essa entrevista pode ter sido uma das poucas oportunidades de refletir sobre o tema e compartilhar suas experiências.

Professora Vitória: Eu gostei de ter participado. Eu fiquei surpresa quando eu vi, no termo de consentimento da pesquisa, o foco ser justamente como a gente trabalha, como a história de Belo Horizonte está sendo trabalhada no ensino fundamental, na educação básica. Eu achei muito interessante.

Vanessa: Você nunca tinha pensado nisso?

Professora Vitória: Não. Nem ser um tema de pesquisa, esse olhar de como a história da cidade está sendo desenvolvida nas escolas. Eu achei muito interessante, muito legal e foi bom participar até pela experiência que a gente tem da escola, de ter trabalhado com os meninos, pensando nessa importância, né? É mais amplo do que a gente imagina, na nossa humilde experiência.

Entrevista 1, professora Vitória.

Ainda que minha escolha tenha sido por realizar entrevistas semiestruturadas, os professores colaboradores surpreenderam-me com longas e detalhadas narrativas sobre seus

projetos de ensino da cidade. Penso que a flexibilidade de sua estrutura acabou por contribuir para a valorização da narrativa e do narrador, que, segundo Benjamin (1994, p.198), encontram-se em vias de desaparecimento. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

Parece-me que o estudo da cidade promovido pelos professores colaboradores é um processo que converteu-se, para eles, em experiência – algo que nos toca, nos acontece, formando-nos e transformando-nos. (LARROSA BONDÍA, 2002) É a experiência vivida por eles que os faz narrar. Essa experiência já os impregnou e agora faz parte deles. Por meio da narrativa eles irão compartilhá-las e assim estarão partilhando um pouco de si. Quem tem experiência, narra.

De acordo com Jorge Larrosa (2004), uma das formas de interpretar a experiência é por meio da narrativa, pois na trama da narrativa os acontecimentos vão se articulando em uma sequência significativa, em uma lógica que se desenvolve através de sequências e progressões temporais. O tempo narrado é um tempo articulado em uma história subjetiva, na forma como cada narrador foi capaz de imaginar, interpretar e contar. Nesse sentido, a narrativa pode ser considerada uma forma de auto-interpretação, fundamental na elaboração do sentido de quem somos. Desse modo, falar sobre quem somos, o que fazemos, como vivemos e atuamos implica em contar uma história e, ao narrar essa história, nos construímos, tal como observado por Larrosa

(...) quién somos como sujetos auto conscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones. Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad (LARROSA, 2004, p. 14).

A oportunidade de escutar as narrativas dos professores foi para mim extremamente gratificante. Calar-me para escutar. Um silêncio observador que confere ao outro a oportunidade de falar e ser ouvido com atenção.

O último trecho de uma das entrevistas realizadas confirma esse ambiente.

Vanessa: (...)acho que nós conseguimos mesmo encerrar. A entrevista foi maravilhosa, eu vou te agradecer muito! Essa entrevista vai ser transcrita, então eu tô firmando um compromisso com todos os entrevistados, de mandar

a transcrição e a gravação, para você, tá? Eu vou então, te dando notícia dos passos desse processo todo, até chegar lá na conclusão da dissertação.

Professora Ana: Eu é que tenho que te agradecer muito. Fico muito feliz por estar contribuindo. Você não imagina o quanto!

Vanessa: É? Que bom!

Professora Ana: E é muito bom a gente se fazer entendida pelo outro, né? Eu sinto essa reciprocidade assim, em você, eu acho isso muito bom e muito raro, Vanessa, encontrar isso assim. Olha, mesmo na universidade, encontrar isso é muito difícil, mas a gente vai dando um passo de cada vez.

Entrevista 4, professora Ana.

Além de ter seus trabalhos reconhecidos, acredito que contar as próprias experiências tenha possibilitado aos professores colaboradores (re)significarem suas práticas, gerando novas interpretações, a partir do momento presente.

Ao final das entrevistas, firmei, com todos os professores entrevistados, o compromisso de enviar a eles o áudio e a transcrição das entrevistas, o que foi feito tão logo as transcrições foram concluídas.

A transcrição das entrevistas configurou-se em tarefa bastante desafiadora. O trabalho custoso e lento da transcrição foi realizado após o término de cada uma das gravações e, aos poucos, fui percebendo a importância do que afirma Pierre Bourdieu (1997) sobre as obrigações a que o transcritor está submetido e que, segundo o autor, são muito difíceis de conciliar:

(...) as obrigações de fidelidade a tudo que manifesta durante a entrevista e que não se reduz ao que é realmente registrado na fita magnética levariam a tentar restituir ao discurso tudo que lhes foi tirado pela transcrição para o escrito e pelos recursos ordinários da pontuação, muito fracos e muito pobres, e que fazem, muito amiúde, todo o seu sentido e seu interesse; mas as leis de legibilidade que se definem em relação com os destinatários potenciais com expectativas e competências muito diversas impedem a publicação de uma transcrição fonética acompanhada de notas necessárias para restituir tudo que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia (principalmente em suas variações socialmente significativas), a entonação, o ritmo (cada entrevista tem seu tempo particular que não é o da leitura), a linguagem dos gestos, da mímica e de toda a postura corporal etc. (BOURDIEU 1997, p.709-710).

Nessa perspectiva, as quatro entrevistas foram transcritas buscando manter a máxima fidelidade às falas dos professores, não corrigindo pronúncias e concordâncias, mantendo a ordem e as palavras usadas por eles. Numa revisão do documento em forma de texto, fiz pequenas alterações com a preocupação de tornar a entrevista mais legível para a pesquisadora e para os outros leitores. Busquei, dessa forma, manter o maior respeito possível pelas palavras dos professores colaboradores. De acordo com Bourdieu (1997, p. 710), “é, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto

de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”).

Além dos questionários e das entrevistas, outros dois documentos constituíram-se em fontes para a presente pesquisa: um texto de autoria da professora Brisa, no qual ela descreve o projeto por ela desenvolvido – Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história – e o livro didático – História de Belo Horizonte, das autoras Helena Guimarães Campos e Sílvia Adriana Coelho de Souza Diogo (2010) – do qual a professora Vitória selecionou três capítulos para serem trabalhados com seus alunos.

Meu desejo era recolher e analisar os materiais usados pelos professores colaboradores, mas os limites de uma pesquisa de mestrado não me permitiram. A decisão de incorporar o livro didático deve-se ao fato dele ter sido aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2013. Desde 2004 os livros didáticos de História Regional e Geografia Regional constam no PNLD, mas esta foi a primeira vez que um livro referente a Belo Horizonte entrou no Guia do Programa.

2.4 – O TRATAMENTO DOS DADOS

As entrevistas, transcritas na íntegra, geraram um volume imenso e diversificado de dados, marcados pela peculiaridade da verbalização de cada sujeito e pela variedade de conteúdos abordados por eles.

A utilização das respostas dadas ao questionário como eixo condutor da entrevista possibilitou que cada uma contasse com conteúdos distintos, visto terem sido elencados pelos próprios professores. Já a formulação flexível da entrevista semiestruturada possibilitou que a sequência e minuciosidade das respostas fossem determinadas pelo próprio discurso dos sujeitos.

Assim, orientada pelos referenciais teóricos iniciais e pelos objetivos da pesquisa, comecei a leitura e releitura das entrevistas em busca de fios condutores para a interpretação. Se as respostas dos questionários me possibilitaram conhecer conteúdos e métodos usados para se ensinar a cidade, tratava-se, agora, a partir dos entrevistas, de entender os porquês daquelas escolhas, ou seja, os sentidos e os significados que os professores conferem ao ensino da cidade por eles realizado. As leituras e releituras das entrevistas, o retorno aos dados dos questionários e as idas e vindas à literatura permearam todo o processo de análise dos dados.

Inicialmente, identifiquei na fala dos professores conteúdos temáticos que me permitiram caminhar na direção da formação de núcleos de significação. Num segundo

movimento, busquei articulações entre os conteúdos de forma a fazer emergir os núcleos. Segundo Aguiar e Ozella,

É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente que revelem as suas determinações constitutivas. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.231).

Gradativamente, a análise dos dados apontou para duas questões fortemente presentes na fala dos professores colaboradores. A primeira diz respeito à forma como eles lidam com as disciplinas para ensinar a cidade – tomam a cidade como objeto transdisciplinar; a segunda diz respeito àquilo que os leva a promover o ensino da cidade – o direito à cidade. A cidade como objeto transdisciplinar e o direito à cidade constituíram-se, portanto, os dois núcleos de sentidos atribuídos pelos professores e em torno dos quais os conteúdos temáticos se organizaram: a metodologia de projetos; a leitura da paisagem; a interpretação do traçado da cidade; a compreensão da gestão urbana e a cidadania cultural. Esses aspectos, em conjunto, permitiram-me apreender como, com quais conteúdos a cidade é ensinada por esses professores e quais os sentidos e significados eles atribuem a esse estudo.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), a denominação dos núcleos deve refletir a articulação dos conteúdos que o compõem, podendo ser extraída da própria fala dos informantes. Na presente investigação, no entanto, optei por nomear os núcleos com expressões que não apareceram na fala dos professores, mas, de acordo com a minha interpretação, conseguiram melhor traduzir o sentido atribuído pelos professores ao ensino da cidade.

No próximo capítulo passarei à análise desses aspectos, promovendo um diálogo entre a literatura que faz parte do meu arcabouço teórico-conceitual e as narrativas dos professores colaboradores. Gostaria ainda de pontuar que as interpretações geradas a partir desses aspectos, que envolvem a prática dos professores sobre o ensino da cidade, não têm a pretensão de validá-las para outras situações de ensino. São muitas as variáveis que envolvem os processos de ensino-aprendizagem. Outros temas, outros recursos didáticos, outros professores possivelmente teceriam tramas distintas da que aqui se configurou.

3- A CIDADE ENSINADA

Neste capítulo vou analisar a prática dos professores, sujeitos desta pesquisa, a partir dos dois núcleos de significação que emergiram dos dados: os questionários; as entrevistas; um texto descrevendo o projeto “Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história”, elaborado por uma das professoras entrevistadas, e três capítulos de um livro didático sobre Belo Horizonte selecionados por uma das professoras para o trabalho com os alunos. Conforme indicado no capítulo anterior, segue o esquema de análise:

- 1º núcleo de significação: a cidade como objeto transdisciplinar.

Conteúdo temático: metodologia de projetos.

- 2º núcleo de significação: o direito à cidade.

Conteúdos temáticos: o traçado da cidade: conhecer e interpretar;

a leitura da paisagem e o andar a pé na cidade;

o funcionamento da cidade: o acesso aos serviços;

cidadania cultural.

3.1 – A CIDADE COMO OBJETO TRANSDISCIPLINAR

A cidade como objeto de investigação desperta o interesse de várias disciplinas, o que faz dela um objeto multidisciplinar, ou seja, capaz de receber a mirada de várias áreas do conhecimento, perspectiva essa assinalada quando de nossa discussão teórico – conceitual no capítulo 1 dessa dissertação. Mas quando diversas disciplinas se debruçam sobre um tema e promovem um diálogo que integra conceitos e procedimentos de pesquisa, indo além da justaposição de saberes, podemos dizer que esse objeto recebeu um tratamento interdisciplinar. Podemos ainda dar um passo à frente e dizer da cidade como objeto transdisciplinar, isto é, objeto que exige a fusão de diversos olhares, rompendo as fronteiras disciplinares, para que sua compreensão se dê de forma ampla e profunda.

É nessa perspectiva – da cidade como objeto transdisciplinar – que desenvolverei esta seção. No meu entendimento, os professores entrevistados tomaram a cidade como objeto transdisciplinar e sobre ele lançaram um olhar capaz de superar a fragmentação do conhecimento e criaram oportunidades educativas que propiciaram a apropriação da cidade para além de seus conteúdos disciplinares.

Quando selecionei, nas fichas avaliativas de visita ao MHAB, professores que tivessem realizado algum trabalho referente à história de Belo Horizonte, um dos meus objetivos era saber se o trabalho havia se restringido a questões históricas ou alcançado conteúdos de outras disciplinas. A prática dos sujeitos investigados nessa pesquisa, no entanto, foi além do cruzamento de conteúdos disciplinares de áreas distintas, levando-me a buscar nas definições de multi, inter e transdisciplinar o rigor necessário para caracterizar a prática desses professores.

Encontrei na literatura produzida pelo Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG referencial teórico para discutir aspectos destas três dimensões disciplinares e principalmente apreender o conceito de transdisciplinaridade, discussão até então não desenvolvida quando da construção do meu olhar teórico – conceitual como condição primeira para a realização da pesquisa.

Ainda que o foco desse Instituto esteja colocado na pesquisa e não na educação, acredito que suas contribuições sejam bem-vindas para pensarmos a abordagem transdisciplinar contida nos estudos sobre a cidade realizados pelos professores colaboradores da presente pesquisa. Segundo o IEAT, a cidade é, por excelência, um objeto “capaz de iluminar e imantar reflexões e práticas transdisciplinares” (PAULA, 2006, p. 21).

Em “A transdisciplinaridade”, artigo de introdução ao livro “A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos” (PAULA, 2008), Carlos Antônio Leite Brandão, ex-diretor do IEAT, usa a metáfora do mar entre as ilhas para desenvolver sua ideia de transdisciplinaridade. Nela, as ilhas são as disciplinas e o mar é a transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade (o mar entre as ilhas de saber) estabelece, delimita e torna nítida a “zona de contato” entre as ilhas sem, no entanto, fazer as ilhas desaparecerem. Ampla e antiga como o mar, a transdisciplinaridade deve ser tomada como uma atitude, um procedimento. Ela é, por assim dizer, um esforço de diálogo entre ilhas de conhecimento na tentativa de compreender todo o ambiente, ou antes, conhecê-lo melhor.

“Terceira língua”, interação entre disciplinas e abertura destas ao “indisciplinado” são outras ideias importantes com as quais o autor procura definir a transdisciplinaridade, um conceito amplo que se distingue de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Multidisciplinaridade, segundo Brandão (2008, p.23), seria a “abordagem de um tema ou problema por vários discursos disciplinares sem que estes se toquem, interajam ou se contaminem reciprocamente”. Já a interdisciplinaridade seria a “interação de duas ou mais disciplinas” que “promove a integração de alguns conceitos e métodos oriundos dos diferentes campos disciplinares” sem que haja mudança estrutural interna a cada campo nem contágio ou deformação deles; “há diálogo, mas este restringe-se ao que é voz comum na intersecção entre

essas disciplinas ou à mera transferência de leis de uma disciplina a outra” (BRANDÃO, 2008, p.24).

Quanto à transdisciplinaridade, embora não seja nova, pois pode ser encontrada na intercomunicação entre arte, ciência e técnica em Leonardo da Vinci e Versálio, nos séculos XV e XVI, é ainda instável e vem se formando e definindo pouco a pouco a partir da interação dos saberes. Por isso mesmo o autor começa definindo-a pelo que ela *não é*: a transdisciplinaridade não é uma superdisciplina, um método *a priori*, uma metodologia; ela não nega nem recusa as disciplinas, pois precisa delas para existir, e foca aquilo que está aquém delas, além delas, entre elas. A transdisciplinaridade também não é uma religião, filosofia ou metafísica, e não pretende formular um conhecimento totalizante; não é uma ciência das ciências nem um saber holístico, quase místico. A transdisciplinaridade “não aceita o relativismo, a fragmentação e a atomização das práticas sociais e epistemológicas que só servem para abrir espaços para as hegemonias fortes e construídas à base de violências impostas desde veículos de comunicação e até por artefatos bélicos” e, enfim, “não é uma conquista definitiva e nem permanente, mas abre espaço no meio do caminho para aquilo que, futuramente, poderá até tornar-se disciplinar” (BRANDÃO, 2008, p.27).

Considerando tudo isso, Brandão explica o que a transdisciplinaridade “tem vindo a ser”: uma interação e uma abertura das disciplinas tanto às outras disciplinas quanto à “indisciplinaridade” e se faz como esforço por estabelecer diálogos entre as humanidades, as artes, as ciências e os saberes não científicos. Isto, segundo Brandão, implica em; 1) conectar a experiência e a vida com o saber e a universidade, o intra e o extra-acadêmico, a filosofia com a sabedoria; 2) estabelecer os diálogos e recíprocos desafios entre a política, a tecnologia, a economia transnacional e a ética; 3) reconectar o Belo, o Bem e a Verdade (BRANDÃO, 2008, p.33).

Ainda de acordo com a visão do IEAT, vale apresentar a contribuição de Ivan Domingues para a concepção de transdisciplinaridade:

entende-se antes de mais nada, ao se pôr em relevo o prefixo *trans* (que, além da acepção de “através” ou de “passar por”, encerra os sentidos de “para além”, “passagem”, “transição”, “mudança”, transformação” etc.), aquelas situações do conhecimento que conduzem à transmutação ou ao traspassamento das disciplinas, à custa de suas aproximações e freqüentações. (DOMINGUES, 2001, p. 18, grifos do autor.)

É nesta perspectiva que João Antônio de Paula (2006), também membro do IEAT, se propõe a pensar a cidade:

Pensar a cidade é convocar as diversas dimensões e atributos que decorrem dela e a ela se aderem: da geografia à literatura; da sociologia à filosofia; das artes ao planejamento; da arquitetura à política; da medicina à educação, à física, à biologia, à ecologia, à história, à economia... (PAULA, 2006, p. 22)

A prática dos professores colaboradores está sintonizada com o argumento de Paula e corrobora a ideia de que a cidade é um tema transdisciplinar por excelência. Ela se apresenta como um tema complexo cujo estudo pode acolher e cruzar várias disciplinas, saberes e olhares. A análise da prática dos professores evidencia que eles assumiram uma postura transdisciplinar e exploraram a urbe em suas múltiplas dimensões, como veremos nas seções que se seguem.

Inicialmente analisei, nas respostas dos questionários (anexos G, H, I, J), os temas e os lugares selecionados pelos sujeitos desta pesquisa para ensinar a cidade, observando que conteúdos atinentes à História, à Geografia, às Ciências e à Sociologia se fizeram presentes nas propostas dos quatro professores.

QUADRO 2- Síntese dos temas e locais explorados pelos professores

(Continua)

Professor	Temas tratados	Locais de Belo Horizonte explorados
Ana	1- A história da transferência da capital de Minas Gerais (Ouro Preto) para Belo Horizonte; 2- A Geografia e a Cartografia da cidade; 3- Os trabalhadores que construíram a cidade; 4- Os espaços culturais da cidade.	1- Museu Histórico Abílio Barreto; 2- Parque Municipal; 3- Mercado Central; 4- Restaurante Popular; 5- Arquivo Público da Cidade; 6- Museu de Artes e Ofícios; 7- Memorial da Vale
Brisa	1- Surgimento da cidade / contexto histórico; 2- Meio ambiente / crescimento da cidade / saneamento básico / transformação da paisagem urbana por meio da ação humana; 3- Pontos de referência da cidade / caracterização / localização / mapas; 4- Cultura, personalidades e grupos importantes na cultura belo horizontina e mineira; 5- A vida nos bairros / cidadania. Acesso ao transporte, saúde, educação, alimentação, cultura, bem estar social, segurança. Poder público e administração da cidade.	1- Museu Histórico Abílio Barreto; 2- Parques (Municipal, Mangabeiras, Estação Ecológica); 3- Museu de Artes e Ofícios; 4- Complexo Arquitetônico da Pampulha; 5- Circuito Cultural Praça da Liberdade.
Eduardo	1- História da cidade; 2- História das pessoas; 3- Ruas, avenidas e seus nomes; 4- Como era antes e como é agora; 5- Seres invisíveis (ex: pessoas, mendigos e animais).	1- Parque das Mangabeiras; 2- Parque ecológico da Pampulha; 3- Estação central do metrô; 4- Praça da liberdade; 5- Rua da Bahia.

QUADRO 2- Síntese dos temas e locais explorados pelos professores

(Conclusão)		
Professor	Temas tratados	Locais de Belo Horizonte explorados
Vitória	1- História da cidade; 2- Cultura; 3- Pontos Turísticos; 4- Problemas sociais; 5- Aspectos naturais: relevo, vegetação e hidrografia.	1- Parque Municipal Américo Renné Giannetti; 2- Mirante Mangabeiras; 3- Citty Tour Pampulha; 4- Museu Histórico Abílio Barreto; 5- Museu de Artes e Ofícios; 6- Mercado Central.

A partir destes dados, podemos observar que há, na prática dos professores, o tratamento da cidade por meio de conteúdos disciplinares vindos de diversas áreas do conhecimento, o que diz muito da forma como eles veem a cidade, mas por si só não garante um estudo transdisciplinar. Avalio, no entanto, que a abordagem metodológica desenvolvida pelos professores promoveu mais que uma justaposição de disciplinas, instaurando um estudo que tomou a cidade como um todo, promoveu a integração das disciplinas e possibilitou que outras questões a serem discutidas emergissem da própria interação dos alunos com a urbe. Quando perguntei aos professores a respeito da forma como eles lidavam com os temas elencados, eles disseram trabalhar os conteúdos de forma integrada, tratando a cidade como uma unidade de conhecimento, a partir das questões que iam surgindo. Isso era mais importante do que ir às disciplinas buscar conteúdos que pudessem se encaixar à temática da cidade.

(...) é um trabalho que ele é muito participativo, as crianças gostam muito de falar; então assim, a gente elaborou muitas matrizes, aliás todas, porque você não tem, você não acha um livro que vai tratar disso, porque a gente fez um projeto, então acaba que a gente elabora muitas matrizes a partir daquilo que vai sendo discutido né, também com uma integração, no aspecto da leitura, (...) ele não integra só história, geografia e ciências, porque ele integra o que dá para integrar.

Entrevista 3, professora Brisa.

Porque pensando na história da cidade justamente como ela foi fundada – é uma cidade planejada – nós levamos os meninos ao Parque Municipal, porque

o Parque Municipal desenvolve um trabalho muito bacana com os alunos, contando justamente o histórico de fundação do parque e qual a relação dele com a história de Belo Horizonte, pensando no desenvolvimento, no planejamento e aí pegando com os aspectos naturais. De lá a visita foi para o mirante. Ali os meninos conseguem visualizar o relevo, o entorno ali da Serra do Curral que para eles é assim algo totalmente diferente, então trabalhando sempre um aspecto relacionado com o outro.

Entrevista 1, professora Vitória.

No ano em que Vitória desenvolveu o projeto sobre Belo Horizonte, 2012, sua escola havia recebido um livro didático sobre a cidade: “História de Belo Horizonte – Ensino Fundamental”, das autoras Campos e Diogo (2010). Somente no ano seguinte o livro chegou para todos os alunos, mas naquele ano, Vitória xerocou para a turma, os capítulos que lhe interessaram. Dentre eles, destaco o item: “Mais modernidade, menos verde”. O texto associa o crescimento da cidade com a perda de áreas verdes, enfatizando as alterações na área original do Parque Municipal; o corte dos ficus da Avenida Afonso Pena e o início da mineração na Serra do Curral. Traz ainda o poema Triste Horizonte, escrito por Carlos Drummond de Andrade em 1967 para discutir o assunto.

(...) Cassetetes e revólveres me barram
A subida que era alegria dominical de muita gente.
Proibido escalar. Proibido sentir
O ar de liberdade destes cimos,
Proibido viver a selvagem intimidade destas pedras
Que se vão desfazendo em forma de dinheiro.
Esta serra tem dono. Não mais a natureza a governa. (...)
(ANDRADE, 1978 apud CAMPOS e DIOGO, 2010, p. 36)

Também sobre o conteúdo abordado quando da visita ao Parque das Mangabeiras, localizado ao pé da Serra do Curral, o professor Eduardo reflete sobre a mineração e sua necessidade (ou não) para a manutenção de um estilo de vida contemporâneo:

Primeiro que aquilo é uma casquinha né, do lado de cá aquela beleza e do lado de lá é o preço que a gente paga por ter essa cidade. Aí, quando os alunos usam esse discurso que era muito comum na esquerda antes, temos que parar com isso. O que essas coisas que você usa aí de conforto, por exemplo, (...). Então a questão não é que a gente tem que parar aquilo (a mineração) ali não, a gente tem que pensar como fazer aquilo numa política menor. Reciclagem e tal. Usar por mais tempo, tal. (...) A gente não pode ser só professor daquilo que a gente se forma, tem que ser mais né?

Entrevista 2, professor Eduardo

A fala do professor Eduardo favorece a compreensão do estudante de que ele próprio é parte integrante do ambiente e responsável por suas transformações, além de demonstrar que o ambiente não é pensado apenas em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos. Essa fala além de explicitar a preocupação do professor em discutir conteúdos que, a priori, estão alocados em outras disciplinas, traz também um outro ponto comum a estes quatro professores: o cruzamento dos conteúdos foi promovido pelos próprios docentes. Nos projetos sobre a cidade, aqui analisados, foram pontuais as participações de professores de outras áreas. Os próprios professores proponentes do projeto se responsabilizaram por promover a integração dos conteúdos disciplinares, evitando que essa integração ficasse na dependência da parceria com colegas de outras disciplinas.

Apenas a professora Brisa realçou a contribuição da área de Educação Física para o desenvolvimento do projeto.

(...) a gente tinha trabalhando muito a questão das permanências e das transformações com o projeto da festa junina, por quê? Vou fazer mais uma explicação! O núcleo de Educação Física é co-responsável pela festa junina, normalmente são os que ensaiam, (...) e o núcleo ele lança um projeto e nesse ano o projeto casou com o nosso trabalho de Belo Horizonte, porque era sobre a festa junina. Era permanências e transformações, o Arraial de Belô, uma coisa assim (...)

Entrevista 3, professora Brisa.

Já a professora Ana, quando solicitada a citar alguma dificuldade na realização do estudo sobre a cidade, frisou:

Encontro principalmente a dificuldade de encontrar colegas de outras áreas para realizar um trabalho interdisciplinar.

Questionário Ana, anexo G.

É inegável a importância do diálogo com profissionais de outras disciplinas no sentido de agregar outros olhares e saberes ao estudo proposto, fazendo dos trabalhos uma tessitura coletiva. Ressalto, no entanto, a postura destes professores de promover eles mesmos o diálogo entre os conteúdos, tomando a cidade como uma unidade de conhecimento e não como recortes a serem desvelados de forma fragmentada por especialistas.

Não se trata ainda de desconsiderar as contribuições das disciplinas, mas de valorizar a atitude desses professores, que não deixaram que barreiras disciplinares limitassem o estudo da cidade por eles proposto. Ainda que conduzido por um único professor, o trabalho não se restringiu a um único foco. Este é um dos pontos que me levam a qualificar a atitude destes professores como uma atitude transdisciplinar.

Esta atitude transdisciplinar expressou-se na escolha de conteúdos plurais, que possibilitaram uma leitura ampla da cidade, mas não se esgotou também no aprender *a* cidade. Aprender *na* e *da* cidade, se revelaram preocupações fundamentais na prática pedagógica destes professores, que souberam reconhecer e explorar as múltiplas possibilidades educativas oferecidas pela cidade. Tomaram a cidade como uma unidade de conhecimento a ser desvelada, apreendida e experienciada pelos estudantes. Esse é mais um ponto que fortalece meu argumento de que estes professores assumiram atitudes transdisciplinares, indo além dos cruzamentos de conteúdos e metodologias que caracterizam as práticas interdisciplinares.

Retomo aqui as três dimensões propostas por Trilla Bernet (1997) para pensarmos na relação educação/cidade estabelecida pelos professores sujeitos desta pesquisa. O aprender *a* cidade nos remete aos conteúdos sobre a urbe. Suas histórias e memórias; suas imagens e imaginários, sua geografia e cartografia; sua arquitetura e urbanização; sua administração e conflitos; suas carências e seus excessos, enfim, a materialidade, a sociabilidade e a sensibilidade que a constituem, mas que geralmente não são por nós problematizadas, porque tratadas como naturais. Cabe às iniciativas de estudo da urbe promover a desnaturalização da cidade, estimulando os estudantes a refletir sobre a realidade urbana, sua origem, transformação, organização e dinâmica atuais. Ou seja, descobrir as outras cidades existentes por detrás daquela que nossa visão capta sem aprofundamento.

O aprender *na* cidade nos remete à apropriação de seus espaços públicos, seus equipamentos culturais e à utilização de seus serviços. Aprendendo *na* cidade também aprendemos conteúdos, mas a ênfase aqui é colocada nos processos que extrapolam os conteúdos, porque se efetivam por meio de uma ação concreta *na* cidade: visitas a museus, teatros, cinemas; participações em atividades culturais de uma maneira geral; vivências na natureza; realização de expedições urbanas nas imediações da escola e bairros da cidade; atividades voltadas para a formação de cidadãos capazes de reconhecerem e usufruírem de seus direitos e assumirem seus deveres.

O aprender *da* cidade diz dos processos de formação e socialização vivenciados na cidade. Mais uma vez essa dimensão se integra às anteriores, mas aqui a ênfase está colocada nos valores e atitudes apreendidos no contexto das relações sociais que se realizam na cidade. Trata-se de um “currículo oculto” que transmite, de forma implícita, modelos de comportamentos construídos no convívio cidadão. Projetos que se disponham a encarar a cidade de forma transdisciplinar, valendo-se de suas diversas dimensões, como os aqui analisados, podem desvelar esse currículo oculto e trabalhar no sentido de formar cidadãos democráticos, respeitosos e solidários.

Por meio da análise desenvolvida nas próximas seções, poderemos localizar essas três dimensões – aprender *a*, *na* e *da* cidade - no trabalho dos professores colaboradores.

Segundo Joe Garcia (2012), a interdisciplinaridade constitui um dos conceitos mais importantes do pensamento educacional contemporâneo e os avanços em sua prática escolar podem apontar para experiências transdisciplinares, conforme proposto por Piaget no década de 1970:

Tal como sugerido por Piaget, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são dois conceitos relacionados, cujas práticas compartilham similaridades. De fato, ambos envolvem uma busca por uma compreensão baseada em visões integrativas, mas haveria uma espécie de progressão entre seus níveis de alcance. (...) Comparativamente, a transdisciplinaridade representa uma perspectiva de maior amplitude de visão e reconhecimento, (...) ela envolveria um tipo de cooperação que poderia projetar-se para além das fronteiras das disciplinas para integrar outras fontes de conhecimento e experiência. (GARCIA, 2012, p.225-226).

Os quatro professores demonstraram preocupações com elencar e discutir conteúdos disciplinares sobre a cidade, mas aprender *na* cidade e *da* cidade ocuparam igual importância nos projetos sobre a cidade por eles desenvolvidos.

Para Garcia (2012), em uma abordagem transdisciplinar, o conhecimento advindo das disciplinas do currículo, constitui apenas *uma* das dimensões a serem exploradas. Se a questão selecionada para investigação é um problema multidimensional – e assim devem ser os objetos transdisciplinares – seu tratamento requer a articulação de conteúdos disciplinares, mas também de conhecimentos que transcendem aqueles alocados nas disciplinas escolares.

Conforme ressaltado pelo IEAT, a cidade deve ser tomada como um objeto transdisciplinar, no caso da pesquisa acadêmica. Com base nos trabalhos aqui analisados, avalio que ela apresenta igual potencialidade nos trabalhos escolares.

Outro ponto salientado por Garcia (2012) no sentido de fortalecer a emergência de abordagens transdisciplinares em práticas escolares é o uso de recursos disponíveis nas redes sociais *online*.

(...) as redes sociais *online* oferecem plataformas de aprendizagem transdisciplinar, na medida em que podem ser integradas às atividades e processos de aprendizagem desencadeados na escola, mas que transcendem os limites do currículo, colocando os alunos em diferentes formas de interação cultural e de engajamento social. (GARCIA, 2012, p. 227)

Neste sentido, a transdisciplinaridade, apresentada por Piaget há algumas décadas ainda como sonho (GARCIA, 2012, p.225), encontra hoje bons aliados. Novas linguagens e formas de comunicação podem articular experiências, estabelecer trocas culturais e conjugar saberes advindos de grupos sociais distintos, fundando novas formas de construir o conhecimento

dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, não só as fronteiras das disciplinas são atravessadas, mas também as da sala de aula e da própria escola. Parece-me que o professor Eduardo já está trilhando este caminho:

(...) os alunos nos projetos já perguntam: essa foto vai para o facebook? Porque eles gostam de ver o material ali. E ali tem outros professores que olham né, fazem comentários. Tem aluno de outras escolas, no caso das minhas duas escolas, eles fazem amizade um com o outro por causa ali do contato.

Entrevista 2, professor Eduardo.

3.1.2- METODOLOGIA DE PROJETO

No primeiro capítulo desta dissertação eu percorri as orientações curriculares oficiais em busca da presença da cidade e de possibilidades de abordagem do urbano e do local nos currículos de História na educação básica. Entretanto, nenhum professor justificou a escolha do tema da cidade com base nos conteúdos sugeridos pelos instrumentos oficiais. As quatro experiências aqui analisadas abordaram o tema da cidade por meio da metodologia de projetos, que se apresentou como alternativa bem-sucedida para se inserir a temática da cidade no planejamento, tratando-a com mais profundidade e flexibilidade disciplinar.

Ainda que os resultados da minha busca nas orientações curriculares oficiais tenham demonstrado diversas possibilidades de inserção do tema da cidade e do urbano em todos os segmentos da educação básica, não podemos negar que temos uma tradição conteudista e fortemente apoiada no uso de livros didáticos que valoriza demasiadamente territórios e tempos distantes, em detrimento de uma reflexão crítica e questionadora sobre o espaço e o tempo de vivência dos alunos. Não se trata de defender uma abordagem reducionista, mas a possibilidade de que, no final do processo de formação básica dos alunos, eles conheçam bem seu espaço mais próximo, saibam refletir sobre o tempo presente e, principalmente, consigam relacionar esse lugar com outros espaços geográficos, entendendo a historicidade que os conforma. Para tanto, a metodologia de projetos parece-me um caminho promissor.

Buscarei agora desvelar os motivos que levaram à emergência do tema da cidade na prática dos professores, assim como a escolha pela metodologia de projetos. Vale ressaltar que existem diversas abordagens para essa metodologia e que, nos limites da presente pesquisa, não puderam ser investigadas. Tomarei então como fio condutor dos quatro projetos aqui analisados o tema escolhido.

Na escola da professora Vitória, o interesse em trabalhar com a temática da cidade deu-se no âmbito de um projeto institucional que tratou do estudo de Minas Gerais, no ano de 2011. O eixo principal naquele ano foi a literatura e os alunos visitaram Itabira e Cordisburgo, cidades dos escritores Carlos Drummond de Andrade e João Guimarães Rosa, respectivamente. Para 2012, os professores elegeram trabalhar Belo Horizonte.

(...) nós percebemos que a gente estava indo para o mais amplo e deixando o nosso próprio espaço e os meninos não conhecem. Aí no ano passado pensamos nessa reformulação, trazer os meninos e proporcionar a eles a oportunidade de conhecer a cidade em que eles residem.

Entrevista 1, professora Vitória

No caso do trabalho da professora Ana, o estudo da cidade nasceu no contexto de um projeto sobre Educação Patrimonial, desenvolvido num momento em que a escola estava sofrendo constantes depredações por parte dos alunos. A avaliação positiva do trabalho fez com ela retomasse a temática da cidade e seu patrimônio nos anos seguintes.

(...) Comecei da escola pra fora, pra chegar nessa coisa da cidade. É claro que eu já chego com a preocupação da cidade, mas aí a emergência de se trabalhar com uma outra coisa me desviou um pouco, então eu fui trabalhando isso pra chegar assim... Na cidade também nós temos um patrimônio que é nosso, que nós precisamos de conhecê-lo pra preservá-lo, né?

(...) Porque eu me preocupo assim, é melhor saber menos conteúdo e tá exercendo, entre aspas, essa cidadania, do que saber um tanto de conteúdo... porque hoje, até o próprio ENEM não tá mais exigindo mais, não é quantidade de conteúdo ali na ponta da língua, é saber ter uma leitura crítica do texto, né? Eu brinco com eles, até a leitura do texto tem uma espacialidade ali, a tirinha, o texto, a visibilidade, né?, daquele texto ali, o que o texto não tá dizendo? Você vai fazer a sua leitura. Esse trabalho de olhar pra cidade acho que ele contribui pra isso também, pra leitura crítica reflexiva, né? Mas é... é uma luta, eu acho que é... é uma luta. É cansativo, viu? Não vou te falar que é fácil não...

Entrevista 4, professora Ana.

O caso da professora Brisa foi o único cuja escolha do tema da cidade teve uma relação direta com os objetivos do Projeto Pedagógico da escola. Ainda assim, avalio que os professores tiveram bastante liberdade nessa escolha, visto que o próprio Projeto integra as disciplinas História, Geografia, Ciências e Filosofia – Tópicos Integrados – e confere autonomia para que os docentes elejam o tema a ser desenvolvido durante todo o ano, por meio de projetos temáticos.

(...) a ideia era exatamente trabalhar com os objetivos dessas áreas por meio de projetos.

Entrevista 3, professora Brisa.

A ideia de se trabalhar com o Projeto Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história partiu da necessidade de articular os objetivos pedagógicos da disciplina Tópicos Integrados que preveem o trabalho com a memória e o estudo da história local como ponto de partida para a construção da identidade e para a ampliação da visão de mundo dos alunos.

Projeto Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história – Professora Brisa

Como os alunos daquela turma de 3º ano já tinham se dedicado nos anos anteriores a temas que favoreciam os conteúdos de Ciências, a professora optou por investir em uma temática que favorecesse as Ciências Humanas.

E no terceiro ano a gente conseguiu aprofundar um pouco mais do conteúdo de Geografia, de História, do uso do espaço e da transformação do espaço, da ocupação humana, entendeu? Da transformação por meio, né, da mudança, da interferência do homem no meio ambiente (...).

Entrevista 3, professora Brisa.

Vale ressaltar que as professoras que desenvolveram o projeto fizeram uma avaliação muito positiva do trabalho e levaram para o núcleo do 1º ciclo (1º, 2º, 3º anos) a proposta de que o tema da cidade fosse incorporado ao 3º ciclo nos próximos anos.

(...) então a partir dessa experiência e do sucesso que foi com os alunos, como foi que a gente achou que eles gostaram e a gente também gostou muito de trabalhar com os temas da cidade, a gente propôs para o núcleo.

Entrevista 3, professora Brisa.

Eduardo é professor de segmentos que tradicionalmente têm conteúdos curriculares bem definidos – 6º ao 9º ano e do Ensino Médio –, e quando interrogado sobre a forma que usa para introduzir o tema da cidade em seu planejamento, ele responde:

(...) eu não acho que esses temas duros são tão importantes para essa meninada não. Porque eu discordo de algumas coisas que estão lá e acho que algumas outras coisas precisam de mais relevância. Eu acho que todo professor tem que ter o direito de fazer isso. Se a gente não tiver o direito de fazer isso a gente vai ser só executor. O professor, o trabalho do professor é intelectual [ininteligível] ordens de gestores, né? Então eu trabalho com muitos projetos, mas também faço aquele trabalho diário de questionários e leituras que é importante.

Entrevista 4, professora Eduardo

Para Garcia (2012), uma das direções promissoras da prática da interdisciplinaridade escolar é o método de projetos. Ele foi proposto no início do século passado por Kilpatrick e,

na atualidade, sob distintas abordagens, constitui uma das alternativas mais utilizadas para se promover a aprendizagem interdisciplinar nas escolas.

A partir dos projetos analisados nesta dissertação, podemos dar um passo além na afirmação proposta por Garcia (2012) e dizer que o método de projetos é uma direção bastante promissora para trabalhos escolares transdisciplinares sobre o tema da cidade. Da forma como foram realizados esses projetos, podemos afirmar que eles buscaram a integração de conteúdos de várias áreas do conhecimento, mas não se prenderam aos conteúdos pré-definidos nos currículos; possibilitaram a emergência de conteúdos como moradia, transporte, cultura, dentre outros, que não são problemas de uma única disciplina e não necessariamente constam nas grades curriculares; criaram possibilidades de se refletir sobre a realidade na qual os estudantes estão inseridos; promoveram situações de apropriação da cidade e buscaram despertar o interesse em usufruir dos serviços e equipamentos por ela ofertados. Enfim, geraram um encontro entre o estudante e a cultura urbana, buscando aprofundar a sua forma de olhar a cidade e de nela intervir.

Nas discussões que trataram dos problemas urbanos, o professor Eduardo discutiu com os estudantes a questão do transporte e das reformas implementadas na cidade para ser sede da Copa do Mundo, realçando o caráter de “maquiagem” de muitas das obras em execução.

(...) um grupo propôs que na cidade se andasse mais de bicicleta. Aí no dia seguinte eles foram de bicicleta para a escola e estão fazendo um abaixo-assinado para ter ciclovia. Provavelmente não vai dar em nada, mas a ação já vai dando experiência para eles. A primeira vez pode não dar em nada, a segunda vez já pode conseguir um lugarzinho para pôr as bicicletas e tal.

Entrevista 2, professor Eduardo.

A forma ampla e não fragmentada de encarar o problema de pesquisa possibilita a formação de um indivíduo capaz de compreender a interdependência entre todos os elementos da realidade e considerar essa interação em suas decisões do dia a dia. Trata-se de desenvolver a habilidade de pensar em termos de conexão, de teias, de rede. Ao indicar que os professores assumiram posturas transdisciplinares, estou considerando que a transdisciplinaridade pressupõe uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para uma visão unitária do conhecimento e da própria vida. O trabalho por meio de projetos e a atitude transdisciplinar assumida pelos professores nos leva a pensar que a busca por recuperar a unidade não se dá somente por meio do conteúdo, mas pela capacidade de acessar as diversas possibilidades educativas que compõem o problema, no caso da cidade, o aprender *a* cidade, o aprender *na* cidade e o aprender *da* cidade.

3.2– O DIREITO À CIDADE

Ainda que nenhum dos professores colaboradores tenha usado a expressão *o direito à cidade* em seus depoimentos, à medida que a pesquisa se processava e que eu ia desvelando a prática dos sujeitos e os sentidos atribuídos por eles a essa prática, compreendi que por trás dos temas e das atividades por eles realizadas havia um sentido maior costurando toda essa trama: contribuir para que o aluno exercesse seu *direito à cidade*.

A expressão *O direito à cidade* foi cunhada pelo filósofo francês Henri Lefebvre em sua obra “*Le droit à la ville*”, publicada poucos meses antes de Maio de 1968. Nesse clássico, Lefebvre(2001) aponta o direito à cidade como um apelo para a revalorização dos significados da cidade enquanto valor de uso, em detrimento da cidade como mercadoria a ser consumida e devorada pelos interesses do capital, que marginaliza, periferiza, suburbaniza os cidadãos, especialmente os das camadas populares. O autor define o *direito à cidade* como o direito

à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de troca, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o *uso* pleno e inteiro desses momentos e locais (...). Para a classe operária, rejeitada dos centros para as periferias, despojada da cidade, expropriada assim dos melhores resultados de sua atividade, esse direito tem um alcance e uma significação particulares. (...) Representa também os interesses gerais da civilização e os interesses particulares de todas as camadas sociais de “habitantes” para as quais a integração e a participação se tornam obsessivas sem que cheguem a tornar eficazes essas obsessões. (LEFEBVRE, 2001, p.139)

Lefebvre inclui o direito à cidade entre os “direitos em formação”, ao lado do direito ao trabalho, à instrução, à educação, à habitação, aos lazeres, à vida. Esses direitos que definem a civilização, segundo o filósofo francês, transformariam a realidade se entrassem para a prática social. Mal reconhecidos, eles precisam abrir caminho, “em condições difíceis, no seio dessa sociedade que não pode opor-se completamente a eles e que, no entanto, lhes barra a passagem” (LEFEBVRE, 2001, p.138).

Alinhada a essa ideia de uma civilidade que na prática não se realiza, a professora Ana cita o geógrafo Milton Santos:

O Milton Santos fala, eu gosto muito, né?, do Milton Santos, geógrafo. Ele não acredita assim, nem em cidadania, e ele chega ao ponto de não acreditar que a gente tem humanidade, né? Esse documentário, sobre a vida dele, ele

fala no final, uma das últimas entrevistas que ele deu na USP. Ele fala o seguinte, “Até hoje nós fizemos ensaio de humanidade”, e ele diz a mesma coisa numa escala menor, sobre cidadania, né? que cidadania? Nós temos, ele não fala ensaio de cidadania, mas a gente poderia transpor o ensaio da humanidade pra um ensaio de cidadania, né? Eu acho que o que a gente faz com o aluno é isso, assim, é dar o mínimo de instrumentos, que estão além dos conteúdos.

Entrevista 4, professora Ana.

Para Lefebvre, a proposta é a instauração de um novo humanismo, distinto do velho humanismo liberal: o humanismo do *homem urbano*. Para este e por este, a cidade e sua própria vida cotidiana na cidade se tornam obra, apropriação, valor de uso e não valor de troca. O autor observa que, embora a antiga miséria proletária se atenuasse nas grandes nações industriais, uma nova miséria se estende, atingindo principalmente o proletariado, mas sem poupar outras camadas sociais: “a miséria do habitat, a miséria do habitante submetido a uma cotidianidade organizada (na e pela sociedade burocrática de consumo dirigido)”. (LEFEBVRE, 2001, p.138). Nessa perspectiva, o habitar a cidade ultrapassa o simples morar, constituindo-se em um direito que inclui o acesso aos serviços urbanos básicos assim como o tempo para o trabalho profissional, voluntário, descanso, arte, jogo, amor, luta, conhecimento, lazer, cultura, enfim, plena fruição da cidade.

O autor ressalta que a cidade precede a industrialização – a cidade oriental, a cidade arcaica, a cidade medieval. Esta última, na qual nasce a cidade contemporânea, é ela mesma *obra*, tem valor de uso, diferente de *produto*, que tem valor de troca, e seu uso principal é a festa. Essa situação muda com a industrialização. A tese que o autor defende é que:

A cidade e a realidade urbana dependem do valor de uso. O valor de troca e a generalização da mercadoria pela industrialização tendem a destruir, ao subordiná-las a si, a cidade e a realidade urbana, refúgios do valor de uso, embriões de uma virtual predominância e de uma revalorização do uso. (LEFEBVRE, 2001, p.14).

Para Lefebvre faz-se necessário restaurar a cidade como *obra* dos cidadãos. Para tanto, é preciso contrariar o *status quo* de segregação e uniformização do cotidiano, caracterizado pela hipertrofia dos momentos de trabalho alienado, por meio da contestação e da vivência concreta de experiências espontâneas e autênticas, propiciadas, por exemplo, pela arte e por atividades lúdicas comunitárias, como festas e jogos no espaço público.

Ao eleger o *direito à cidade* como núcleo de significação da prática dos professores colaboradores, considero que o estudo sobre a cidade por eles realizado teve como eixo

principal a formação dos alunos para o pleno *uso* da cidade contemporânea, por meio do conhecimento do seu funcionamento, da sua História e da sua Geografia; da decifração de seus símbolos e signos; da perambulação pelos espaços públicos e da visita aos equipamentos culturais, conforme analisarei nas próximas seções.

Considero também que a formação dos alunos para o pleno *uso* da cidade contemporânea alinha-se à concepção freireana de conscientização: processo capaz de promover a superação da apreensão espontânea da realidade e desencadear o engajamento do sujeito num processo permanente de criticização do real, movido pelo desejo de compreensão e transformação do mundo. A interpretação das narrativas dos professores aponta, então, para o *direito à cidade* como o direito ao pleno *uso* da cidade, que traz em sua essência, o compromisso dos sujeitos em fazer e refazer o mundo e a si mesmos.

3.2.1 – O TRAÇADO DA CIDADE: CONHECER E INTERPRETAR

Saber deslocar-se na cidade não é elemento suficiente para o pleno usufruto da urbe, mas uma habilidade necessária quando o objetivo é usufruir dela com excelência e igualdade. É nessa perspectiva que analiso os esforços dos professores, sujeitos dessa pesquisa, no sentido de promoverem a interpretação do traçado da cidade e de ensinarem aos estudantes referenciais espaciais de localização e de orientação a partir da cartografia da urbe, possibilitando maior conhecimento da cidade e o deslocamento autônomo e consciente.

Partimos do reconhecimento e da identificação da rua, possibilitando aos alunos identificar pontos de referência como elementos importantes na orientação do espaço. Foram feitas vivências dentro da escola utilizando referências no prédio (...) para dar orientações de deslocamento e, em seguida, ampliarmos esta noção para espaços geográficos maiores (...), realizando exercícios de localização e identificação de referências. Diversas formas de representação destes lugares foram utilizadas, como a produção de desenhos de observação e a leitura e construção de mapas. Essa perspectiva possibilitou a compreensão de diferentes dimensões espaciais e o reconhecimento de que a rua está no bairro, na cidade, no estado, no país, no continente, no planeta etc.

Projeto Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história –
Professora Brisa

E trabalhar a cidade é reconhecer essa cartografia, que vai ao encontro dessa questão da cidadania. Se eu reconheço esse espaço, eu consigo andar por esse espaço, me localizar nesse espaço, muito mais do que saber aquele trabalhinho que é feito com as crianças de bracinho pro leste, bracinho direito, bracinho esquerdo, isso é importante, mas isso é muito mais abstrato pro menino do que ele tá dentro, por exemplo, nos limites da Avenida do Contorno e saber pra onde que eu vou, se eu quero ir pro norte e eu tenho esse

reconhecimento, quero ir pra Pampulha, que caminho que eu devo seguir? Que ônibus eu devo pegar? Isso é um exercício de cidadania, não é?

Entrevista 4, professora Ana.

Ao analisar a forma como as noções, habilidades e conceitos de orientação e localização geográficas se realizam nas escolas, Ângela Massumi Katuta (2000) observa que, geralmente, os professores praticam esses conteúdos com os alunos e depois os “abandonam”, não os tornando significativos para o entendimento do espaço geográfico. Fazem-se diversos exercícios práticos de lateralidade, de reconhecimento do nascente e do poente, identificam-se os pontos cardeais, mas, na maioria das vezes, os alunos não são provocados a aplicar os conhecimentos adquiridos.

A aprendizagem desses conhecimentos é importante, desde que eles estejam contextualizados, ou seja, desde que sirvam para que o aluno possa entender melhor o território em que vive. (KATUTA, 2000, p.9).

Segundo a autora, o estudo dos mapas seria o momento oportuno para se “amalgamar” as representações cotidianas e científicas referentes à orientação e à localização, mas essa fusão acaba não acontecendo e o aluno passa a mero observador e não a sujeito inserido no espaço.

As práticas analisadas por Katuta (2000) são bastante distintas da desenvolvida pela professora Brisa. Ciente da importância dos alunos conhecerem o espaço da cidade e aprenderem a se localizar, ela inseriu os conteúdos referentes à orientação e localização geográficos no projeto sobre Belo Horizonte. Inicialmente trabalhou as noções e habilidades referentes a estes conceitos para depois os aplicar na vida cotidiana e nas leituras dos mapas da cidade. Em sua escola, o sorteio é o critério de entrada de alunos, o que faz com que a instituição receba crianças oriundas de diferentes bairros e regiões da cidade. Foi a partir do agrupamento dos bairros dos alunos que Brisa estudou o mapa das regionais administrativas de Belo Horizonte – Norte, Nordeste, Noroeste, Centro-Sul, Leste, Oeste, Pampulha, Venda Nova e Barreiro.

A compreensão de que os bairros são agrupados em regionais, em função da posição geográfica, para auxiliar a administração da prefeitura de um grande número de bairros, possibilitou-nos realizar uma conexão com a administração da cidade.

Projeto Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história –
Professora Brisa

Outro recurso usado no decorrer do projeto desenvolvido pela professora Brisa para promover o conhecimento da cidade e desenvolver as habilidades de leitura de mapas com os alunos foi o Google Maps. O Google Maps é uma ferramenta disponibilizada gratuitamente na

web, fornecida e desenvolvida pelo Google. Por meio dela é possível a visualização de fenômenos geográficos de quase todas as partes do planeta, por meio de mapas e imagens de satélite. A localização dos lugares pode ser feita pelo nome, pelo endereço, pelo CEP ou pelas coordenadas geográficas. Para sua visualização são disponibilizados dois tipos de representação: “mapa” e “satélite”. Na opção “mapa”, o local procurado é situado em um mapa com o traçado das ruas. Na opção “satélite” a visualização do local é por meio de fotos tiradas a partir de satélites, com a inserção dos nomes das ruas e de estabelecimentos comerciais. Em ambos há a possibilidade de se alterar a escala, usando-se o recurso do *zoom*. Quatro cursores possibilitam mover a imagem para cima, baixo, direita e esquerda. O sítio apresenta ainda a opção de trajetos com diferentes meios de transporte: carro, transporte público, bicicleta e avião.

Segundo Gonçalves *et al.* (2007), as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) “revolucionaram, ainda que com todo um caráter de seletividade, as formas de apreensão e representação do mundo”, podendo contribuir para profundas mudanças na educação. Uma dessas mudanças refere-se à possibilidade de experiências sócio-espaciais inovadoras. A imagem de alta resolução produzida pelo satélite proporciona não só a observação da estrutura viária, da vegetação, da hidrografia em grandes escalas, como também a visão detalhada da cidade, do bairro, das ruas e até das residências, escalas pouco encontradas em livros didáticos e material impresso, cujo ambiente é “estático”. Para os autores, as imagens de satélite constituem uma linguagem multidisciplinar que possibilita a visualização de diversas questões relacionadas ao espaço cotidiano dos alunos. Eles afirmam que o uso escolar de produtos cartográficos, encontrados principalmente na *web*, além de qualificar o processo de ensino-aprendizagem, promove acesso à informação gerada pela tecnologia de ponta e socializa os conhecimentos presentes na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para a participação social.

Gonçalves *et al.* (2007) constataram no entanto que, por diversas razões, o uso de mapas digitais no trabalho cotidiano dos professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio brasileiro ainda é restrito.

O trabalho com o Google Maps realizado pelos alunos da professora Brisa consistiu em usar os recursos disponibilizados pela ferramenta para localizar as ruas onde moravam e alguns pontos de referência da cidade. A impossibilidade de visitar presencialmente a maioria dos pontos turísticos de Belo Horizonte foi o que motivou a professora a promover a visita virtual. No entanto, as imagens do satélite desvelaram uma configuração urbana com muitos contrastes e tensões que não puderam deixar de ser discutidos.

A utilização de inovações geotecnológicas, como o Google Maps, contextualizada na perspectiva deste projeto, possibilitou a abordagem do espaço de maneira multidisciplinar e a visualização da influência humana em diferentes aspectos: sociais, culturais, econômicos e políticos, tornando o aprendizado da geografia e da história da cidade mais significativo. Este tipo de interação e visualização imediata de certos pontos da capital ampliou os modos de ver a cidade e as pessoas que vivem nela.

Projeto Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história –
Professora Brisa

O trabalho com mapas proposto pelas professoras Brisa e Ana é outro ponto que merece destaque. Elas criam oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre a linguagem cartográfica de duas formas: lendo as informações expressas pelos mapas e também propondo aos alunos que eles próprios representem e codifiquem o espaço.

Para a professora Ana, o trabalho com mapas é fundamental para a compreensão do espaço. Não se trata apenas de descrever o espaço, mas buscar compreendê-lo como resultado de uma produção humana. Segunda ela, nossa sociedade não tem investido devidamente nesse aprendizado e até mesmo suas alunas da faculdade têm muita dificuldade em produzir um mapa mental.

Você tem essa coisa na sua mente, mapa mental, qualquer povo, em qualquer cultura, um índio faz mapa mental, né? Escolas indígenas fazem isso, eles têm uma cartografia, inclusive, própria. O indígena constrói uma cartografia muito mais interessante, que muita gente aí já explorou, do que a gente que tem, teoricamente, toda a possibilidade de construir. Construir referenciais espaciais, de mapear, de desenhar. E a gente tá perdendo essa chance, né? Mas eu acho que assim: na educação é tudo muito lento. Uma longa jornada até a gente ter os menininhos desenhando um mapa.

Entrevista 4, professora Ana.

Numa perspectiva vigotskiana, Denis Richter (2011) e Katuta (2000) consideram a construção de mapas pelos próprios alunos uma oportunidade genuína de diálogo entre a representação que o aluno faz da realidade espacial e os saberes geográficos sistematizados. Conforme afirmado por Vigotski (2010), é a partir do diálogo entre esses saberes – espontâneos e científicos – que o educando construirá seus conhecimentos.

Para Denis Richter (2011), o mapa mental é um recurso que contribui para que seus autores expressem e interpretem seu cotidiano. Nesse tipo de representação, características e elementos subjetivos, fora dos padrões científicos, são valorizados. Sua produção não está fundamentada no tamanho, distâncias ou dimensões reais de um determinado espaço, mas nas relações e atribuição de valores que os sujeitos estabelecem com ele. Contrariando uma concepção rígida, apoiada na lógica cartesiana, os mapas mentais incluem outras perspectivas

espaciais e possibilitam aos alunos uma compreensão mais ampla de representação espacial (p.129).

(...) esse tipo de representação espacial se instaura na possibilidade de fazer com que o mapa possa expressar diferentes elementos presentes no cotidiano da sociedade, e que seus próprios construtores tenham a liberdade de incluir na sua produção, interpretações particulares e/ou coletivas (p.128).

É nessa perspectiva que a professora Ana desenvolve o trabalho com a cartografia. Ela estimula os alunos a explorar as diversas possibilidades de leitura e de produção de mapas, chegando a construir um mapa afetivo da cidade.

E outra coisa, o meu trabalho também, ele não segue uma lógica, assim, sempre faço a mesma coisa, tem as diferenças, né? Ah, esse ano eu vou fazer isso, esse outro ano eu vou fazer um mapa coletivo. A gente faz a ampliação do mapa de Belo Horizonte, daquele que a gente tem do professor, que leva pra sala de aula e nós vamos colocar aí os espaços da cidade, da afetividade, né? A toponímia do lugar, então, gente? Eu tenho um amigo que mora nesse bairro, cadê ele? Aí, cria um símbolo aí, coloca legenda, eu já fiz isso inclusive com os alunos da faculdade.. Olha pra você ver, muitas vezes o mesmo trabalho, claro com profundidades diferentes, mas que todos estão no sentido do reconhecimento da cidade, né? O mapa também pode ser um mapa afetivo, por que não? Então eu acho que a gente tem que trazer um pouco disso também, né? Que o mapa não é só aquela coisa científica, ele pode estar impregnado de uma outra linguagem, que é, olha eu tenho... ou dos desejos, né?

Entrevista 4, professora Ana.

No “mapa afetivo”, Ana propõe aos alunos que, intencionalmente, representem e localizem seus sentimentos no espaço da cidade. Essa atividade, somada à reflexão entorno do mapa mental, me faz pensar na cidade de Sandra Pesavento (2007) – Cidades sensíveis, cidades visíveis, cidades imaginárias. Sobre aquele “inocente” e visível traçado urbano, sobrepõe-se uma cidade sensível, capaz de introduzir novos elementos que lhe alteram profundamente as feições. Já o “inocente” traçado urbano, também não é tão inocente assim. Longe de ser portador de neutralidade, o plano da cidade está impregnado de significados.

Num esforço de reconstrução histórica do espaço urbano, a professora Ana mais uma vez lança mão das representações dos estudantes:

A partir da andança pelos bairros, identificamos o mais antigo conjunto habitacional de Belo Horizonte. A partir daí, comecei a motivar os alunos a se questionarem sobre a história e a geografia da cidade. Fizemos mapas mentais, imaginando como seria BH no fim do século XIX e início do século XX. Trabalhei a planta da Comissão Construtora com o planejamento de BH

e o mapa atual das nove regionais da cidade para mostrar como a cidade cresceu.

Questionário Ana, anexo G.

Se tomados apenas pela sua funcionalidade, mapas e plantas urbanas antigos poderiam ser considerados documentos obsoletos, portadores de informações defasadas sobre um espaço, mas se tomados como documentos históricos apresentam-se como importantes fontes de informação e reflexão sobre a trajetória das cidades. É nessa perspectiva que a professora Ana os explora. Ao invés de se ater somente à cartografia atual, ela vai buscar nas representações espaciais de épocas remotas ferramentas para interpretação do espaço urbano, realçando o caráter histórico do espaço.

Em um trabalho comparativo, ela se utiliza da Planta da Comissão Construtora da Nova Capital, datada de 1895, que delimitava as três regiões da nova cidade – área urbana, suburbana e rural – traçadas a partir da Avenida do Contorno, e constrói uma reflexão sobre o processo de crescimento e urbanização da cidade,

Então quando a gente trabalha o mapa com as nove regionais, você mostra como que a regionalização vai mudando. Belo Horizonte tava dividida ali, nos limites da Avenida do Contorno, e depois ela se expande. Então vai remodelando, né? esse espaço e essa cartografia.

Questionário Ana, anexo G.

Planejada para ser a nova sede do governo mineiro, Belo Horizonte foi construída sob a alegação de que era necessário dotar Minas Gerais de uma cidade-capital compatível com o progresso e o regime republicano que se inaugurava no País. Em 1891 o Congresso Constituinte Mineiro determinou a mudança da capital de Ouro Preto e em 1893, a região do antigo Arraial do Curral D’El Rei foi escolhida para a nova cidade.

Em 1895 a Comissão Construtora da Nova Capital, nomeada pelo governo do Estado para planejar e executar as obras apresentou a planta da futura cidade. Tratava-se de um projeto arrojado para a época, com seu traçado geométrico impondo-se à topografia natural. Elaborado dentro do rigor do positivismo, a cidade foi dividida em zonas urbana, suburbana e rural. O plano, restrito à área urbana, assemelhava-se ao traçado de um tabuleiro de xadrez: uma malha de ruas retas formava o quadriculado e as avenidas, mais largas, eram dispostas em sentido diagonal. Uma extensa artéria circundava toda a região urbana, definindo seu limite. A área urbana deveria receber toda a estrutura urbana de transportes, saneamento, iluminação, assistência médica, educação e comércio.

A quem estava destinada a área urbana? Qual espaço estava reservado aos operários que construíram a cidade? O planejamento de Belo Horizonte, feito a partir do ideal republicano incluía os trabalhadores? Essas são perguntas que orientam os trabalhos da professora Ana e também do professor Eduardo.

(...) E essa ideia de fazer algo, planejar alguma coisa para as pessoas ficarem todas lá dentro, isso é o positivismo. É a ideia vencedora de República, né? Nós não precisamos do povo, ele é só um detalhe, e isso se repetiu tantos anos depois em Brasília, né? Meu pai foi um candango e saiu de lá praticamente escorraçado. Meu pai talvez pôs mais a mão na massa que o próprio Juscelino Kubitschek na construção de Brasília. No que eu brinco com os alunos falando isso. E meu pai saiu escorraçado e Juscelino saiu como um herói. E formou aqueles favelões. Então as pessoas participam das grandes construções e depois são jogadas para o canto.

Entrevista 2, professor Eduardo.

Nas respostas dadas ao questionário, tanto a professora Ana quanto o professor Eduardo fizeram associações da cidade com a questão dos seres (in)visíveis. Além dos trabalhadores que construíram a cidade, Ana se pergunta também sobre os antigos moradores do Arraial do Curral D'EL Rei, povoado demolido para dar lugar a Belo Horizonte:

Temos seres humanos que viviam nesse lugar e, de repente, jogam no chão a casa deles pra uma nova cidade, com novas pessoas, com uma lógica nova, né? Tem um trabalho que eu gosto do Monteiro Lobato, que eu uso nesses trabalhos, que é Impressões de Dona Benta sobre Belo Horizonte, que é um texto pequenininho, que dá pra trabalhar tanto lá com os meninos, quanto na universidade, porque na universidade a gente tem integração com o Português, né? Então cê diz que eu já integro História com Geografia, então já tem três aí (risos), pelo menos assim, na universidade. E aí as Impressões da Dona Benta, ela fala com a Narizinho na década de quarenta sobre Belo Horizonte, né? As ruas largas... aquela cidade enorme que é uma das cinco cidades planejadas no mundo. E ela vai falando quais que são. E pro menino isso é bacana, né?, pensar que em outro lugar também tem uma cidade que foi planejada, além de Belo Horizonte. E ela chama de, que Belo Horizonte seria uma cidade certa e as outras seriam cidades tortas.

Entrevista 4, professora Ana.

Belo Horizonte foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897 e muito de sua planta original ainda estava por ser construída. A área total da zona urbana aproximava-se dos nove quilômetros quadrados e contava com 24 praças, 22 avenidas e 67 ruas. A toponímia adotada era um misto de homenagem cívica e lição escolar. Inconfidentes e bandeirantes, datas cívicas, tribos indígenas, rios e estados brasileiros foram os temas escolhidos. (IEPHA, [2009?]).

A partir da Avenida 17 de Dezembro, popularmente conhecida como Avenida do Contorno, na direção Norte-Sul, estão nomes de tribos indígenas: Guaicurus, Caetés, Tamoios,

Goitacazes, Timbiras, Aimorés etc.; nomes de poetas, de inconfidentes mineiros e outras personalidades da História continuam a sequência: Alvarenga Peixoto, Gonçalves Dias, Tomás Gonzaga etc.

Cortando essas ruas em sentido Leste-Oeste, sempre em ângulo reto, estão as ruas em homenagem a cidades mineiras – Juiz de Fora, Ouro Preto, Barbacena – e aos estados brasileiros, de acordo com a sequência com que se dispõem no mapa do Brasil. As ruas que equivaleriam aos estados do Amazonas e Paraná receberam o nome de suas capitais. Isso porque as avenidas da capital homenageavam os principais rios brasileiros e, tendo maior visibilidade e prestígio, tiveram prioridade no uso da nomenclatura. Ficaram denominadas, então, uma Avenida Amazonas e uma Rua Manaus, assim como uma Avenida Paraná e uma Rua Curitiba.

A toponímia adotada encontra claro assento no universo ideológico republicano. A origem indígena brasileira é valorizada, o desejo de independência é representado pelos inconfidentes e a grandeza da nação recém-proclamada república, traduzida nos estados da federação e seus rios, sem falar nas datas cívicas, que deram nome às praças. Sendo assim, o sistema de nomenclatura adotado fortalecia os ideais republicanos e se apresentava como uma forma de educar a população, ainda carente de ensino formal.

Para Ana e Eduardo, a toponímia da cidade é também um dos assuntos que deve ser tratado nos estudos sobre a cidade.

A partir do reconhecimento da nossa cidade, com essas categorias que a gente vai construindo, né, do lugar de referência, do espaço urbano, dos limites da cidade, da questão das ruas, que as ruas têm história, que as ruas têm... alguém escolheu, quem que escolheu o nome das ruas, né? E a partir de que, se escolhe nomes de escola, de rua, de prédio público, né?, essas coisas.
Entrevista 4, professora Ana.

A professora Ana se preocupa em “tornar os nomes das ruas mais significativos” e um dos recursos didáticos citados por ela é a música “Ruas da Cidade” de Lô Borges e Márcio Borges (1978):

Guiacurus Caetés Goitacazes
Tupinambás Aimorés
Todos no chão
Guajajaras Tamoios Tapuias
Timbiras Tupis
Todos no chão
A parede das ruas
Não devolveu
Os abismos que se rolou
Horizonte perdido no meio da selva
Cresceu o arraial

Passa bonde passa boiada
 Passa trator, avião
 Ruas e reis
 Guajajaras Tamoios Tapuias
 Tupinambás Aimorés
 Todos no chão
 A cidade plantou no coração
 Tantos nomes de quem morreu
 Horizonte perdido no meio da selva
 Cresceu o arraial

A professora Ana promove muitos passeios urbanos com seus alunos, a museus, parques, cinemas etc. Em todas essas perambulações ela aproveita para inserir elementos que os ajudem a se localizar na cidade. Sempre que passa pelos postos de atendimento ao turista, ela orienta os alunos a pegarem os mapas da cidade, distribuídos pela Belotur, e a se debruçarem sobre ele fazendo exercícios de localização.

O interesse pela cartografia da cidade sempre acompanhou a prática docente da professora Ana. Logo que assumiu o cargo de professora na Rede Municipal de Belo Horizonte, ela já se preocupou em apresentar para os alunos as formas da cidade.

Cheguei, vou dar uma aula sobre Belo Horizonte. E o mapa? Eu quero levar o mapa. Não tinha nem o mapa do professor, muito menos mapa no papel. Vou à secretaria, peço o catálogo da Telemig emprestado, copio, tinha estêncil ainda. Copio o mapa, passo pro estêncil, rodo o estêncil, vou pra sala de aula falar de Belo Horizonte com o mapa. Como é que pode? Um professor de Geografia que tem livro, livro não, mapa do mundo inteiro e não tem mapa de Belo Horizonte? E não é só lá, né? Na maior parte é assim. Daí eu pergunto pras alunas “Já viram um mapa...?”, “Ahhh não professora, fizemos um trabalho sobre Minas Gerais lá na infância...”, mas mapa de Belo Horizonte não. E olha a importância pra você se localizar, pra você saber que espaço é esse, qual que é a forma. Aí se você pede pra desenhar um mapa de Minas Gerais, todo mundo dá conta; do Brasil, todo mundo dá conta; da América, todo mundo dá conta; o mapa mundi, todo mundo dá conta; mesmo que seja um esboço. De Belo Horizonte, a maioria não sabe nem a forma, sabe? Então, olha a responsabilidade que a gente tem sobre esse reconhecimento da cidade, que passa pela cartografia, é óbvio, né? A gente não tem uma cultura de mapas.

Entrevista 4, professora Ana.

No final do ano, depois de muito perambular pela cidade, a professora Ana “fecha” o trabalho com mais um mapa. Desta vez, o mapa que contém a cidade guardará os registros das perambulações.

Aí eu levo o xerox. Eu fico com muita vontade de levar o xerox colorido, mas eu levo o xerox em preto e branco, compro o papel vegetal com o meu dinheiro e entrego pra cada aluno, pra ele desenhar um negócio bem bonito, né?, com a canetinha lá preta, com o desenho da Avenida do Contorno. Então o que

que eu peço pra eles? Ao longo do ano, onde nós fomos? Isso eu faço no final do ano. Então vocês vão achar aí, onde que tá, nesse mapa, nessa planta, a Praça Sete que nós fomos, o Circuito Cultural da Praça da Liberdade, é... Parque Municipal, Palácio das Artes, pra eles encontrarem. Aquilo ali vai ter muito mais significado do que só uma mera cópia, né? E fica bonito o trabalho, então ficando bonito o trabalho ele se sente também mais valorizado, né? O trabalho bonito eu acho que ele faz isso com o aluno: “Olha, fui eu que fiz, olha que bonito.” Esse papel não conhecia, um menino do ensino médio que nunca fez um trabalho com papel vegetal...

Entrevista 4, professora Ana.

3.2.2 – A LEITURA DA PAISAGEM E O ANDAR A PÉ PELA CIDADE

Realizar a leitura da paisagem é um caminho fecundo para a compreensão dos processos que engendram a urbe. Materializados na paisagem estão as ações, as relações e as contradições sociais, os valores, as crenças e os sentimentos das sociedades atuais e passadas. Para Lana de Souza Cavalcanti (2008, p.66), trata-se de compreender que a paisagem urbana é o aspecto visível do espaço, sua forma. E essa dimensão formal expressa seu conteúdo, as relações sociais. Ela é concreta, social e histórica.

Em nossa interação diária com a cidade, no entanto, acabamos por tomá-la como natural, constituída fora dos domínios da história. Geralmente não temos consciência de que ela foi criada pelos homens, movidos por seus interesses, e que se encontra em constante reconstrução. Neste sentido, promover junto aos alunos experiências de leitura da paisagem apresenta-se como oportunidade capaz de produzir deslocamentos na forma como percebem e percorrem a cidade.

Para Silva Filho (2003), a investigação minuciosa do espaço urbano deve se realizar por meio do caminhar. O autor propõe uma distinção entre o *caminhante* e o *passante*. O primeiro é aquele que perambula pela cidade sem pressa e obrigações rígidas. Compromissado com a observação, “ele consegue, num aprendizado sutil e diligente, mobilizar fragmentos materiais de outros tempos, convertê-los na matéria-prima das memórias, dos espaços e das culturas urbanas” (SILVA FILHO, 2003, p.19). Já o passante encontra-se marcado pela imposição do relógio e do deslocamento eficiente. Deliberadamente desatento ao espaço urbano, não tem a intenção de desvendá-lo.

Ao tomar a cidade como texto a ser lido, somos convidados a nos posicionar como *caminhantes*. Em seu itinerário o *caminhante* perceberá os caminhos espontaneamente criados pela população, as intervenções impostas pelo planejamento das cidades, os usos diversos conferidos aos espaços públicos, as apropriações realizadas pelos sujeitos, ou seja, a diversidade

do vivido que se esconde em cada rua, em cada esquina, em cada novo atributo que compõe o espaço urbano. O *caminhante* é, portanto, o leitor competente, aquele que não se fixa somente no enunciado do texto, que supera o papel de leitor autômato e se engaja na construção de sentidos, *re-fazendo* o próprio texto.

Formar leitores competentes é um dos objetivos da professora Ana, que promove várias perambulações com os alunos, estimulando-os a ler a paisagem com a intenção de decifrá-la e de captar indícios de histórias contidas em suas camadas temporais.

O primeiro trabalho quando a gente faz, assim de sair pra rua com os meninos, é um trabalho difícil, perigoso, mas que eu me proponho a fazer... É sair pelas ruas em torno da escola. A escola em que eu trabalho tá no Jardim América e a gente tem dois bairros, que são o Estoril e o Buritis, aqui, bem próximos e que os alunos vivenciam. A gente não vai pra um bairro andando, que os alunos não tenham alguma experiência com ele. Então quando a gente vai andando pela cidade, a gente já vai percebendo que esse nosso aluno, ele muda um pouco o comportamento e ele mostra ter um conhecimento sobre a cidade que na sala de aula a gente não extrai dele. Que é o seguinte, quando a gente sai com ele, o contexto da escola é de muita pobreza, né? São de trabalhadores. Claro que tem os trabalhadores do tráfico, mas tem os trabalhadores formais, né? E informais. Então, por exemplo, uma das coisas que me impressionou muito, é que os meninos que são filhos de pedreiros, serventes, principalmente serventes de pedreiros, eles mostram o conhecimento ali daquela territorialidade, é, do morro, muito maior do que nós próprios, nós professores, que vemos a cidade modificando, mas que não estamos lá naquele espaço. A gente tá vendo esse espaço de longe. Então o menino vai e te fala assim: “Olha, aquele lugar que tem aquele prédio ali, né? Eles não falam classe média, eu não lembro o termo que eles usam... que eles usam muito... é... ahhhh aquele prédio chique ali... Ahhhh, meu pai ajudou a construir...” (...) E aí esse menino vai contando a história daquele lugar, o que que era ali, que tinha um campinho de futebol, que a professora não sabia, né? Que ali tinha um, um laguinho, que ali tinha um morador antigo e que aquele espaço ali foi sendo remodelado, né? Reconstruído e que a família dele fez parte dessa mudança, mas também foi excluída daquele espaço ali. Agora, mais recentemente, a prefeitura tem é... construído uns prediozinhos que eles chamam de predinhos, então alguns barracos estão dando lugar a esses predinhos, que aí pra Geografia.. e pra História, mas talvez até mais pra Geografia, que é uma mudança de modo de vida mesmo. A pessoa que tá num barraco e tem todo aquele contato ali com as outras, mas... no sentido horizontal, embora, né? Deixando de lado o lado do morro que não é tão horizontal, mas nessa coisa de ter um vizinho ao lado do outro, não tem um em cima, não tem um em baixo. De repente ele vai modificando e o aluno tá lendo aquilo ali, né? Antes tinha o barraco, agora tem o predinho. Então essa primeira... que eu chamo de leitura da paisagem é muito rica, mas é claro que é um trabalho difícil porque quando a gente, como a gente não vai com outros professores pra ajudarem na disciplina e tudo, a gente fica muito preocupada com o perigo da cidade, né? Um ônibus que passa, um carro que passa, a bicicleta que passa, a moto que passa e tudo. Mas os meninos vão fazendo a leitura. E aí a gente vai passando pelo Jardim América, vai caminhando, passando pelo Estoril e a paisagem vai mudando e ele continua lendo. Quando a gente chega no Buritis, aí a espacialidade é prédio, né? Só o

vertical. Ai eles já... Eles já não estão inseridos naquele espaço, um pouco mais distante, né? Porque a verticalização do Buritis foi uma coisa absurda. Mas, eles têm aquele espaço enquanto desejo. Porque quando a gente faz um trabalho sobre lugar de referência (...), e quando eu fiz esse trabalho, ele era muito mais voltado pro lugar de referência do bairro, do contexto que a gente estava, só que os meus alunos escolheram o Buritis, o shopping Paragem como lugar de referência. Mas ao mesmo tempo que é o lugar de referência, eu entendi como o espaço do desejo, é... eles não estão lá, eles se sentem excluídos. Mas o vigia lá, o segurança de lá é negro e veio da favela, né? (...) Só que a gente só conseguiu entrar com os alunos lá, com o shopping fechado, ou seja, o aluno ele vai vendo que ele não é aceito nesse espaço, mesmo, às vezes, com a professora.

(...) Então quando eu digo aí (no questionário) invisibilidade, né?, que muitas vezes a gente acha que ele (o aluno) ele é incapaz de ver esse aspecto não aparente da cidade, mas o menino também faz a leitura do invisível, né?, e isso pra gente é muito rico, o retorno é muito grande.

Entrevista 4, professora Ana.

A observação da paisagem urbana permite perceber as tensões presentes nas grandes cidades: os lugares interditados e os lugares permitidos, os interesses do cidadão e os interesses do capital, os interesses privados e os interesses públicos, a infraestrutura dos bairros populares e daqueles ocupados pela classe média e alta, os privilégios dos veículos em detrimento dos pedestres e tantas outras. A identificação dessas questões e a compreensão dos processos de segregação urbana compõem o processo de leitura crítica da cidade e são imprescindíveis para a formação cidadã⁵.

Nesta perspectiva, a leitura da paisagem não se limita a seu aspecto formal. Ela implica em processo de decodificação dos elementos, símbolos e significados nela expressos. A esses, o leitor atribui novos sentidos, e assim, ao conteúdo material da paisagem, somam-se os conteúdos subjetivos. Na prática, essas investigações promovidas pelos professores possibilitam que os alunos expressem suas interpretações sobre o texto urbano, e a leitura da paisagem, realizada coletivamente, será povoada pelas várias cidades experienciadas pelos sujeitos.

(...) Um dos meninos que mais marcou assim a minha trajetória, ele ia dizendo com tanta desenvoltura sobre aquela cidade que aparecia ali, fora da sala, que não tava muito presente na sala de aula assim, nessa coisa da experiência, do contato visual, porque cê tá com o livro, cê pode mostrar uma imagem ou

⁵No momento em que escrevo esta dissertação, janeiro de 2014, a imprensa brasileira noticia exaustivamente o fenômeno dos “rolezinhos”. Tratam-se de encontros, marcados quase sempre por meio de redes sociais, de jovens de camadas populares em *shoppings*. A Justiça tem concedido liminares que proíbem os encontros e a polícia tem sido acionada para reprimir as manifestações. Se por um lado, o tema desvela a forte segregação de classe brasileira, por outro, descortina os *shoppings* como “lugares do desejo” desses jovens, conforme identificado pela professora Ana. A contestação política desses eventos é inegável, mas há camadas mais profundas por trás disso, evidenciando a identificação do oprimido com os valores do opressor. (FREIRE, 2011).

cê tá com um vídeo, um documentário, mas é diferente, né? Sair e reconhecer essa cidade é uma experiência reveladora mesmo né?, pra gente. E um dos meninos que mais me marcou, ele falava com tanta desenvoltura, como se ele tivesse dando uma aula... E aí você vai, você vai buscando e assim o nosso trabalho vai se enriquecendo muito porque você também tá aprendendo com aquele aluno, né?

Entrevista 4, professora Ana.

Encontro no trabalho dos professores colaboradores desta pesquisa três fortes elementos que nos ajudam a refletir sobre suas práticas: o experienciar, o compartilhar as experiências e o percorrer o espaço urbano com a intenção de decifrá-lo. Para refletir sobre essas questões, recorrerei mais uma vez a Walter Benjamin, para quem o avanço do mundo moderno e capitalista trouxe consigo a perda da experiência, da narrativa e da *flânerie*. Numa perspectiva benjaminiana, nossa capacidade de narrar está intimamente relacionada à nossa “faculdade de intercambiar experiências”, que se dá num contexto marcado por laços afetivos e relações pessoais. Segundo o autor, com o advento da imprensa, uma nova forma de comunicação é inaugurada: a informação. Essa é marcada pela impessoalidade e pela carga de explicações, o que restringe as possibilidades interpretativas do leitor. Já a *flânerie*, está fundada no caminhar lento e observador que promove a apreensão do urbano. O ritmo vertiginoso das grandes cidades compromete a emergência do *flaneur* e coloca em cena o “homem-da-multidão”, que se caracteriza por viver aprisionado ao tempo do trabalho e não se interessar pelo que está à sua volta. Assim, a intensificação dos processos característicos da grande cidade inviabiliza a experiência da *flânerie*, assim como a informação inviabiliza a narrativa. (GONÇALVES, 2009).

Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, o filósofo Jorge Larossa Bondía (2002) amplia a compreensão desta perda moderna de experiência, assim como a própria concepção de experiência. Para o autor, há um paradoxo no mundo contemporâneo: nunca aconteceram tantas coisas e, no entanto, a experiência – considerada como aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca – é cada vez mais rara. Isso se deve a quatro características da vida moderna: o excesso de informação; o excesso de opinião; a falta de tempo e o excesso de trabalho.

Segundo Larrosa, a informação e a busca incessante por ela não apenas dificultam a experiência como, de certa forma, se constituem no seu oposto. Ao buscarmos estar sempre informados, negamos que algo nos aconteça, que algo nos toque; apenas processamos mais e mais informação, mas não experienciamos.

Além da informação a opinião também é um obstáculo para a experiência. Em nossa sociedade, tanto a opinião quanto a informação converteram-se em ditames, e vivemos, portanto,

sobre a regra de ter opinião sobre tudo aquilo que nos informamos.

O mundo contemporâneo caracteriza-se ainda pela velocidade dos acontecimentos e pela obsessão por novidades que impossibilitam a conexão significativa entre acontecimentos. Todo acontecimento é rapidamente substituído por outro que nos excita por um instante, mas sem deixar vestígio. Essa fugacidade impede também a memória. “A velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são inimigas mortais da experiência” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.23.).

O excesso de trabalho, característica comum do sujeito moderno, é outro grande inibidor da experiência. Estamos sempre lutando para transformar, mudar ou simplesmente conformar as coisas com nosso trabalho e nos tornamos cada vez mais seres da ação, da atividade, movidos pelo desejo de fazer algo, produzir algo, regular algo. Este excesso de ação rejeita a possibilidade do ócio, do cessar a atividade, do parar. Se não paramos, nada nos acontece. Em outras palavras, não experienciamos.

Larrosa Bondía sustenta que este sujeito que vive a experiência, o sujeito da experiência, se define mais pela sua passividade e abertura do que pela sua atividade. Trata-se de uma disposição para experimentar, para se “ex-por”, assumindo os riscos que advêm dessa exposição. Essa abertura é sustentada pela paixão, pelo padecimento, pela paciência e pela atenção. Essa abertura permite a passagem. Desta forma, “é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (2002, p.26).

Segundo o autor, o sujeito da experiência, no entanto, não é destituído de engajamento, incapaz de compromisso, de ação ou de conhecimento. O que ocorre é que o saber da experiência se distingue do saber científico e do saber da informação; é também uma práxis distinta da práxis da técnica e do trabalho. O saber da experiência não está fora de nós, como o conhecimento científico. Não se trata, então, de um saber no sentido de busca pela verdade das coisas, mas sim de estabelecer sentido(s) a estas coisas que passam por nós.

Parece-me que a atitude passional e aberta que permite a experiência – e também a produção do saber da experiência – é justamente aquela que os professores colaboradores estão buscando em suas perambulações pela cidade. Acredito que o andar a pé pela cidade, conforme proposto por eles, possibilita deslocamentos na postura habitual dos homens modernos, os “homens-da-multidão”, e propicia aos alunos, engajarem-se na produção de sentidos e significados para aquilo que por eles passa.

As narrativas do professor Eduardo nos fazem perceber os sentidos que o perambular pela cidade adquirem em sua prática docente:

(...) A gente desce por exemplo na Igreja Matriz, vai a pé até o centro de cultura, depois vai ao Parque Gentil Diniz e o motorista fica esperando. E isso também já fiz em Belo Horizonte, por exemplo, Praça da Liberdade, algum museu ali, por exemplo, biblioteca. Já fiz biblioteca pública e parque municipal. Então é a caminhada pela cidade e o parque depois do almoço. Antes do almoço, biblioteca. E também já fiz a orla da Pampulha. Então já fiz muito isso com eles. No Mangabeiras que é o próximo que eu vou, eu faço aquele laço todo. A gente anda a pé. A gente não anda de ônibus lá dentro. Celular desligado e a meninada com a bolsa nas costas fazendo lá a sua cidade. Em cada lugar a gente para, se diverte, vê Belo Horizonte tal.

(...) Eu comento com eles: pra ficar ouvindo funk, pagar para ir na excursão para ouvir funk, é melhor ouvir funk em casa, né? Porque até para a companhia dos colegas, aprender a passear no meio ambiente, no Mangabeiras e tal, para ouvir funk? Não tem sentido. Porque esse celular vira uma praga né, cada um fica preso nas suas próprias músicas ruins ou boas e ninguém ouve mais ninguém, né?

(...) E os jovens não sabem o que é falar baixo, descansar, pensar em alguma outra coisa, é um ritmo muito frenético, né? Então para a gente ir num lugar desses é para fazer uma coisa que eles não fazem normalmente. Tem que ser:

(...) Então dá para fazer muita coisa a pé em Belo Horizonte. Por exemplo, no caminho para a Praça da Liberdade eu mostrei que eu já tive um amigo ali, morando no Automóvel Clube. Ai já surgem as perguntas: “ah, mas é só rico que mora aí e tal”. É bom eles saberem. E parar na lanchonete, comer alguma coisa.

(...) E alguns fazendo comentários: “Nossa, na favela onde eu moro lá eu ando para todo lugar e eu nunca vim aqui em Belo Horizonte. Eu nunca andei a pé aqui.” Alguns parece assim, você tem a sensação de que nem sabem atravessar a rua com o sinal. Às vezes dá essa sensação porque alguns só ficam na favela onde eles moram. Não tem pai assim que leva eles a algum lugar. Alguns nunca foram em nenhum lugar que não seja na excursão.

(...) Tem que deixar o ônibus lá e caminhar. Ai então às vezes eu comento, se tiver preguiça de andar, não venha comigo em excursão. Não venha. Então eu acho importante isso, andar com a meninada.

(...) Andar, quando a gente anda a pé a gente vê as pessoas, inclusive, ri delas, ri para elas, ouve piada, faz piada, pega coisas no chão. Por exemplo, na lagoa da Pampulha a meninada viu e me chamou para ver o jacaré. Você sabe que ali tem, né? Alguns poucos.

Entrevista 2, professor Eduardo.

A prática da *flânerie* promove, então, uma resistência ao tempo moderno. Instaura a contemplação e nos afasta da perversidade da informação, buscando o conhecimento advindo do saber da experiência. Permite que as coisas passem em nós suas impressões ao invés de imprimirmos nelas, de antemão, nossas supostas opiniões.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24)

Seguindo este raciocínio de resistência contra os tempos atuais, e indo na direção oposta a este tempo sem tempo, a esse excesso de informações e opiniões, o professor Eduardo propõe a leitura sensível da cidade. Na prática desse professor, investigar a cidade não significa um exercício enclausurado na razão, mas uma possibilidade de experienciar a cidade através da sensorialidade.

(...) E tem um negócio assim que é muito pessoal meu, que é eles terem contato com as coisas naturais. As árvores, eles perguntarem para os guias o nome da árvore, eles brincarem na grama. Muitos deles não têm grama para brincar. Na minha escola, por exemplo, não tem grama, né? E favela não tem grama. Em algum momento tem grama no campo que eles jogam bola, no máximo, né?, no máximo. Ou seja, não são todos os campos deles que têm grama, porque não deve ter. Então por exemplo, pegue a água e jogue no outro. Uma diversão. Aqueles mirantes permitem a gente ver Belo Horizonte de uma maneira que a gente não vê em nenhum outro lugar, né? A gente vê as torres, exatamente. A gente vê as torres e vê como o clima muda: “Na minha casa, no beco onde eu moro, é tão quente professor... nós saímos de lá hoje, quente e aqui já é frio.” Porque lá todo mundo vai agasalhado, né? Então ver os miquinhos, ver tamanduá, nunca pensaram em ver um tamanduá, saber que não pode jogar comida...

Entrevista 2, professor Eduardo.

Para Larrosa Bondía (2002), os aparatos educacionais também têm sido dificultadores das experiências. Atrrelados ao excesso de informações, eles também submetem os alunos aos ditames da opinião. Assim, depois de bem informados, os alunos precisam emitir opiniões – próprias e críticas. A escassez de tempo, ou melhor, o excesso de atividades que determina a falta de tempo também atinge as escolas. Nelas, “o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p.23).

É na contramão dos excessos que o professor Eduardo pauta sua prática docente. Ele critica os *tours* pela cidade, nos quais os guias dão informações e fazem explicações sem oportunidades para a contemplação e o diálogo.

Eu não acho que um aluno consegue ouvir e absorver coisas durante um dia inteiro, inclusive dentro de um ônibus, né? Tem que ter um tempo para eles baterem papo, falarem bobagem, conversarem sobre o que estão vendo na janela. Se eu ponho eles dentro de um ônibus e falo dados e informo dados o tempo todo, eu acho que isso é uma aula expositiva no lugar errado. Tem que ser mais prático. Tem alguns momentos a se discutir regra e tal, mas não dá para dar aulas dentro de um ônibus. (...) Eu também preciso contemplar, preciso descansar... Então isso vai mudando aos poucos. Então, por exemplo, olha essa excursão: parte da manhã, Biblioteca Pública. Parte da tarde, Parque Municipal. Diversão e aprendizagem. Então é bem cultural e prazeroso isso.

Entrevista 2, professor Eduardo.

Ao analisar visitas a espaços culturais, Siman (2003) ressalta a importância do tempo da contemplação para que os alunos realizem a apreciação estética dos objetos, surpreendam-se com o inusitado e o desconhecido e estabeleçam relações com experiências passadas. Segundo a autora, a partir da contemplação, os diálogos irão se instaurar e os educadores poderão problematizar as questões que emergirem da interação dos sujeitos com os objetos. Assim, é na alternância entre as interações dialógicas e o silêncio que a construção de novos conhecimentos e significados pode se efetivar.

É nessa perspectiva que podemos pensar as perambulações urbanas realizadas pelos professores colaboradores, nas quais a apreensão do urbano se dá a partir de todos os elementos que o compõem – formas, texturas, sons, odores, sabores, movimentos. A *flânerie* por eles praticada não deve ser vista apenas como o tempo da passividade. Conforme anunciado por João do Rio (2007, p.17), “flanar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem”.

João do Rio, cronista carioca do início do século XX, ama a rua e para captar sua alma, perambula por ela com inteligência e sensibilidade. Para ele, a rua é mais que uma solução arquitetônica capaz de promover o deslocamento urbano eficiente. Ela é constituída pelo cotidiano urbano e pela experiência humana. Está impregnada de sentidos e significados. Em “A alma encantadora das ruas”, João do Rio (2007) narra o processo de urbanização do Rio de Janeiro do início do século XX. Ele toma a rua como *locus* privilegiado para inventariar o urbano e com um olhar sensível e perspicaz nos faz perceber as contradições da modernidade presentes principalmente na desigualdade social e na diversidade de tipos urbanos – prostitutas, tatuadores, vendedores ambulantes, artistas de rua, presidiários. Para o autor, a rua é definidora dessa diversidade. Na verdade, ela faz os indivíduos e é por ele feita. Ela é como um ser vivo. Nasce, cresce e adquire individualidade. Pensa, tem ideia, filosofia e religião.

Oh! Sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, *spleenéticas*, *snoobs*, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem pinga de sangue... (RIO, 2007, p.20, grifos do autor)

Para o professor Eduardo, uma mesma rua pode guardar várias cidades. Em Contagem ele cita a Rua Joaquim José e a João César. Em Belo Horizonte ele sugere as avenidas Afonso Pena, Amazonas e Rua da Bahia. Sobre a Rua da Bahia, ele diz:

(...) Bom, ela corta Belo Horizonte de uma maneira bem curiosa. O fato de Belo Horizonte ser um tabuleiro de xadrez tem muito isso, mas tem ruas assim que a gente não tem muito essa noção que ela corta bem. Acho que com o tempo se desvia, se fecha um trecho, uma vira mão, a outra... (...) Mas o caso da Rua da Bahia que você pode ir direito e no caso das duas avenidas, você tem mais essa noção sim. (...) No caso da Rua da Bahia você vê várias Belo Horizontes ao longo dessa caminhada, que passa ali perto da zona boêmia, passa em frente ao Othon Palace, exemplo da hospedagem da elite de anos atrás, e que agora nem é também. (...) Agora tem até congresso de professor que é feito ali, né? Ou seja, é mais ou menos como se fosse assim: proibido professores, mendigos e coisas do tipo, né? Agora fazem até congresso ali. Já se popularizou. Sei lá. Bom, e taticamente termina na Praça da Liberdade. (...) Ou seja, liga um ponto da cultura a outro.

Entrevista 2, professor Eduardo.

A Rua da Bahia é uma rua emblemática na história de Belo Horizonte. Nos primeiros anos da cidade, ela foi a que melhor sintetizou o ambiente cosmopolita tão almejado pela nova capital republicana e nas décadas seguintes consolidou-se como região intelectual e boêmia da cidade. Ligando a principal porta de entrada de Belo Horizonte – a Estação Ferroviária – ao centro administrativo – a Praça da Liberdade –, essa via destacou-se desde os primeiros anos da capital. Para ali convergiram o comércio elegante, os hotéis, os teatros, os cinemas, as livrarias e os cafês. Nos anos de 1950, o comércio sofisticado da Rua da Bahia entrou em decadência, os românticos bondes deixaram de circular e seus sobrados começaram a ser derrubados para dar lugar aos espigões. Em 1959 o prédio do Hotel Palácio, que abrigara o famoso Bar do Ponto, foi destruído para dar lugar ao Othon Palace Hotel, luxuoso edifício de 22 andares ao qual se referiu o professor Eduardo. Transformações arquitetônicas, mudanças de uso, ocupações sociais alteradas, tradição boêmia, ponto de encontro da intelectualidade, são todos elementos que se inscrevem no palimpsesto da Rua da Bahia e que o professor Eduardo se dispõem a desvendar com seus alunos em suas perambulações pelo centro de Belo Horizonte.

Para Pesavento (2008) a centralidade urbana é um objeto privilegiado para se conhecer a cidade. O centro é o núcleo onde tudo começou, um espaço privilegiado no tempo. De forma visível ou não, ele guarda o traçado original da urbe, as intencionalidades que lhe deram nascimento e que lhe alteraram as formas, os usos e os significados. Para a autora, além de portador de memória e história, o centro cumpre também o papel de referência identitária da cidade. A identidade, enquanto articulação de um sistema de ideias e imagens produz coesão social e reconhecimento individual fundados no sentimento de pertença.

Neste sentido, a leitura da paisagem do centro urbano de Belo Horizonte não deve preterir a Praça da Liberdade, local emblemático da história da cidade.

Belo Horizonte foi construída sob a alegação de que era necessário dotar Minas Gerais de uma cidade-capital compatível com o progresso e o regime republicano que se inaugurava no País. Ouro Preto, a então capital, estava associada ao período colonial e imperial e era tida como decadente. Em 1891 o Congresso Constituinte Mineiro determinou a mudança da capital de Ouro Preto e em 1893 a região do antigo Arraial do Curral D'El Rei foi escolhida para a nova cidade.

Concebida para sede do governo, a nova capital teve em seu plano um local estrategicamente projetado para abrigar o palácio do governador e os prédios das secretarias: a Praça da Liberdade. Tratava-se do ponto mais alto da área urbana da cidade, e ainda que bem próximo da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Boa Viagem, encontrava-se acima dela, revelando a relação entre a Igreja e o Estado assumida pelo novo regime. Nesta perspectiva, a localização, o paisagismo, os estilos arquitetônicos e os adornos dos edifícios estão carregados de símbolos a serem interpretados pelos leitores da paisagem da Praça. São muitos os vestígios do passado, mas a eles novos elementos foram acrescentados e a leitura atenta de seu texto poderá revelar a trajetória do Centro de Poder que se transformou em Circuito Cultural.

Sintonizados com essas transformações, os professores Ana e Eduardo propõem a leitura da paisagem da Praça da Liberdade. A professora Ana sugere inclusive um estudo que inclua a atual Cidade Administrativa.

(...) Olha só, a gente pode pensar inclusive mudando o caráter dela. Ela é centro de poder, né? É bacana ver as fotos antigas do plano ali e tal. Era centro de poder e agora vai ser centro de cultura. Inclusive tem muita gente de olho em lugares como a biblioteca, querendo desalojar a biblioteca e fazer um supercentro... (...) Então, pensar ali como um lugar de encontro das ruas, das pessoas, um lugar de caminhada no centro de Belo Horizonte, isso é fantástico. (...) Essa ideia de liberdade, já que é tão falada para Minas Gerais, como se a gente tivesse um sentimento especial de liberdade que os outros não têm, né?, que as elites de Minas tentam convencer a gente disso, que a gente

tem um grito guardado dentro do peito por liberdade maior que todos os outros estados. Então tem essa bobagem das coisas oficiais e o lugar de encontro das pessoas, a história da cidade, porque aqueles prédios ali centenários, aqueles museus, aqueles prédios é mais (...) né?

Entrevista 2, professor Eduardo.

Circuito Cultural da Praça da Liberdade é... na história de Belo Horizonte, os prédios públicos, o Bairro Funcionários. Como a Geografia tá sempre tentando trabalhar essas escalas, né?, de lugar de referência, de bairro, o nome do bairro. Então Bairro Funcionários, Praça da Liberdade que significados têm, né?, do nome. Os prédios públicos, a mudança do Palácio do Governo, a transposição. Olha a transposição da cidade, a transposição aqui daquele espaço burocrático, administrativo pra Cidade Administrativa, que é um lugar que eu quero ainda ir, né? (...) Fazer um trabalho lá. Porque, Vanessa, você imagina, quem conhece a cidade administrativa? Eu fui uma única vez lá. (...) É imensa, você fica perdida, lembra assim um pouco Brasília, né?, Niemeyer, aquela coisa toda. Então o aluno, ele também precisa, ele vai lá um dia, ele vai precisar de ir lá um dia, mas se a escola possibilita isso, né? E essa coisa da transposição, olha a diferença daquele prédio, com aquela arquitetura toda... Toda de uma época para uma outra, de um outro tempo, de uma outra... distante, que traz um desenvolvimento, entre aspas, pra cidade, uma valorizaçõzinha de imóvel, isso tudo é Geografia, História, Matemática, né? O preço dos imóveis... Eu fiquei até querendo trabalhar num jornal, a valorização de um apartamento assim, pequeno, simples; antes, uns anos antes, e uns depois, pra trabalhar essa questão da especulação imobiliária e tudo.

Entrevista 4, professora Ana.

A prática desses professores nos revela que tanto a leitura da paisagem do bairro, que possibilita ricas narrativas dos alunos, quanto a leitura do centro urbano, sítio original da urbe, quanto do centro administrativo da cidade, grande desconhecido de muitos habitantes, são atividades geradores de diversas aprendizagens: cognitivas, sociais e estéticas. Todas essas miradas sobre a paisagem urbana implicam em um processo de decodificação dos elementos, símbolos e significados nela expressos que contribuem para a formação de cidadãos capazes de realizar a leitura da cidade.

Willi Bolle (1992, p.143) salienta que estudar a cidade, decifrar a sua escrita não é tarefa de fácil execução. Ela se coloca para seus habitantes como os textos verbais para os analfabetos. Nossa capacidade de decifrar o texto urbano depende da qualidade de nossa cidadania. E é no sentido de investir na qualificação da cidadania que identifiquei a prática dos professores colaboradores, que conscientes das potencialidades educadoras da cidade - o aprender *a*, *na* e *da* cidade -, desenvolvem suas práticas pedagógicas.

3.2.3 – A COMPREENSÃO DA GESTÃO URBANA E O ACESSO AOS SERVIÇOS

Como se dá a administração da cidade? Quais são as atribuições do prefeito? Quais são os serviços essenciais para o bem-estar da população? A oferta de serviços se dá de forma equânime no espaço urbano? Essas questões constaram no estudo da cidade promovido pelos professores colaboradores e serão, nessa seção, analisadas.

Os serviços disponíveis no bairro de cada criança constituíram o mote utilizado pela professora Brisa para discutir a gestão urbana. A ideia foi despertar o olhar dos alunos para questões que, vivenciadas cotidianamente, muitas vezes são naturalizadas e incorporadas sem questionamento. A partir da identificação dos serviços existentes no bairro, foi feita a comparação com o bairro dos colegas e a reflexão sobre a necessária ampliação das condições e meios de acesso aos serviços e equipamentos urbanos para o pleno usufruto da cidade.

Fizemos ainda um levantamento dos aspectos positivos e negativos da vida nos bairros, tentando imaginar as condições ideais de um lugar para se morar e o que poderíamos fazer para torná-los um lugar melhor para se viver. Constatamos que em muitos deles há elementos comuns como padarias, pontos de ônibus, lojas e elementos diferentes como hospitais, indústrias, postos de saúde. Após essa caracterização, passamos à comparação entre os bairros, às relações de vizinhança, chegando à divisão do município em regionais. (...)

Este enfoque propiciou a abordagem dos serviços de saneamento básico, serviços que garantem a melhoria da saúde e das condições de vida de uma população. Desta maneira, os alunos puderam conhecer a COPASA, a CEMIG e a SLU como sistemas públicos de abastecimento de água, energia elétrica, tratamento do esgoto e destinação adequada do lixo. Outros serviços de grande importância na vida cotidiana dos moradores da cidade foram identificados e caracterizados, tais como SUS e BHTRANS.

Projeto Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história – Professora Brisa

Em muitos momentos da entrevista, a professora Brisa retomou o trabalho realizado sobre o bairro dizendo ter aprendido muito com essa experiência “riquíssima”. A investigação do bairro no qual o aluno vive o estimula a pensar seu próprio espaço, questionando-o, compreendendo-o, posicionando-se. Até mesmo quando os objetivos de uma atividade “tomam outro rumo”, Brisa consegue colher dela os ensinamentos que não estavam planejados. Isto se deu, por exemplo, quando da realização da atividade com o Google Maps (descrita na seção 3.2.1). Inicialmente, a atividade previa a localização, no mapa da cidade, de alguns pontos de referência, cuja visita presencial não seria possível. Essa atividade foi conduzida pelo monitor que realizava seu estágio curricular naquela turma e esse levou os alunos a tentarem localizar suas próprias casas por meio da ferramenta. As ruas de alguns alunos, no entanto, por não serem

calçadas, não constavam no mapa.

Eu não estava presente, mas o relato do monitor foi o que me tocou, ele pôs isso no relatório, falou: “Olha, o meu aluno viu o que não tinha, questionou: por que não posso ver a minha casa?” Porque onde ele morava (...) não tinha sido mapeado.

Entrevista 3, professora Brisa.

Nesse sentido, quando o aluno não vê sua rua representada no mapa, ele está sendo duplamente excluído, tanto por morar na periferia, local subequipado, desassistido, com infraestrutura precária, como por não ter seu local de moradia representado no mapa da cidade.

Para Cavalcanti (2008) a compreensão do processo de segregação espacial ocorrido nas grandes cidades brasileiras é objeto indispensável para a formação cidadã e deve constar no estudo escolar da cidade. A autora destaca a importância da moradia como referência da vida cotidiana dos cidadãos e acrescenta que, mesmo não sendo concedidas às camadas populares muitas escolhas quanto ao lugar para morar, ele é um elemento fundamental na relação dos sujeitos com a cidade. A partir dele, seus habitantes estabelecem relações de afeto, práticas culturais, vínculos diversos que compõem sua identidade.

No livro didático “História de Belo Horizonte” (Campos e Diogo, 2010), que serviu de apoio para os alunos da professora Vitória, ela selecionou para estudo o capítulo “Morando na cidade”. Inicialmente o capítulo trata da demolição das casas do Arraial de Belo Horizonte para a construção da nova capital. Apresenta, em seguida, os modelos de casas planejadas pela própria Comissão Construtora para os funcionários do governo, diz da criação do bairro Funcionários e da chegada dos imigrantes responsáveis pela construção de muitos prédios públicos e moradias particulares. Outro ponto destacado no capítulo é o surgimento, na década de 1940, de uma nova forma de morar: os apartamentos. O texto problematiza seu surgimento e reflete sobre as mudanças que o acompanharam, em especial a supressão dos jardins e dos quintais. As autoras, no entanto, não se limitam a refletir sobre as mudanças nas formas de morar ao longo do tempo. O texto chama a atenção para o fato de que desde a construção da cidade, muitas pessoas, não possuindo recursos para comprar seus lotes, construíram suas casas em locais improvisados, desafiando o planejamento urbano. O texto apresenta a questão da moradia como um problema urbano que atravessa os primeiros 100 anos de Belo Horizonte e persiste ainda hoje. Esta forma de abordar o tema da moradia está sintonizada com a proposta defendida por Cavalcanti (2008) para quem a segregação espacial é temática imprescindível para os estudos sobre a cidade.

As moradias mudam com o tempo, de acordo com diferentes concepções sociais, culturais e arquitetônicas, mas a diversidade maior entre elas não está relacionada a essas concepções. Há uma variação de habitações no mesmo tempo e no mesmo espaço porque há uma variação na capacidade de pagar pela casa e pelos equipamentos e serviços coletivos. As unidades de moradia são, então, de tipos diferentes, dadas as diferenças existenciais e sociais concretas. Há, assim, desde mansões e apartamentos luxuosos, até favelas, ocupações e cortiços. (CAVALCANTI, 2008, p.90)

A escola na qual a professora Vitória desenvolveu o trabalho sobre a cidade está localizada em um bairro cujo loteamento foi fruto de mobilização popular. Sua ocupação teve início em 1991 e ainda hoje existem centenas de famílias correndo risco de despejo. Diante dessa realidade, a questão da moradia não poderia ser negligenciada e constou no projeto desenvolvido pela professora.

Ainda do livro “História de Belo Horizonte” (Campos e Diogo, 2010), Vitória selecionou outro capítulo, o “Fazendo Compras”. Nele, as autoras apresentam uma breve reflexão sobre o comércio nos anos iniciais da capital; indicam o surgimento dos primeiros supermercados e *shoppings* da cidade nos anos de 1970; falam da criação dos *shoppings* populares destinados aos camelôs que se multiplicaram na década de 1980 e fazem um breve histórico da tradicional Feira Hippie de Belo Horizonte. Ainda nesse capítulo sobre o comércio, o livro dá especial atenção à questão do abastecimento. Trata dos ambulantes, figura que por mais de meio século desempenhou importante papel, fornecendo gêneros alimentícios de “porta em porta”; ressalta as feiras livres como oportunidade para os produtores venderem seus produtos diretamente aos consumidores e apresenta a história dos mercados municipal, central e distritais da cidade.

O Mercado Central de Belo Horizonte tem se tornado um local de grande interesse de professores, o que fez com que seus administradores criassem um sistema de “visita guiada para as escolas”. Tanto a professora Vitória como a professora Ana citaram o Mercado Central como local a ser visitado nos estudos sobre a cidade, oportunizando discussões sobre o abastecimento urbano, as transformações da cidade e até a iniciativa dos comerciantes em se associarem para “salvar” o mercado.

E quando eu encontro aluno no Mercado Central, que é outro lugar que eu vou e lá tem um trabalho de receber os alunos, tem um vídeo institucional. Mas o Mercado tem uma história linda. Então tem uma coleção que se chama “Cidade de cada um”, na qual consta um livrinho sobre o Mercado Central, com a história dos vendedores, né? Então tem uma identificação ali com aquele trabalhador simples. Tem uma mensagem ali muito bacana do (...) cooperativo, que ia ser vendido pros japoneses, aí ficaram com os belo-horizontinos. Tinha umas barracas lá, quer dizer... Então, isso a fotografia vai

mostrar, né?, a mudança da paisagem, os cavalos, as carroças em torno do mercado e hoje o que que é? Quando a gente vai lá, o estacionamento, no sábado nem quem tem carro às vezes consegue entrar. E o aluno vai percebendo essa dinamicidade da cidade, né?

Entrevista 4, professora Ana.

A professora Ana tem especial interesse em apresentar aos alunos as múltiplas formas de usufruir a cidade, apresentando a eles serviços muitas vezes desconhecidos, como o Restaurante Popular.

Então, quando a gente faz o Parque Municipal ou o outro lugar que eu coloquei aí, que foi menos explorado, o Restaurante Popular, foi uma discussão com os alunos, né?, sobre o almoço, eu tentei assim, de certa forma, induzi-los a isso, né? E uma aluna conseguiu entrar nessa viagem e falar “Ah professora, realmente você falou aí, tem um restaurante...”, que eu não falo o nome, tem um lugar que a gente almoça, com um preço bacana, que vai gente de todo jeito. E esse lugar existe na cidade. Até um mendigo, que ganha um dinheiro, pode ir lá fazer uma refeição. E aí nós decidimos que iríamos ao Restaurante Popular(...) E eles vão aprendendo que podem fazer um passeio pela cidade com pouco dinheiro, né? Um passeio em espaços públicos. “Ah, eu posso ir no Parque Municipal, fazer um lanche, eu posso almoçar num Restaurante Popular”. Chega uma pessoa do interior eu tenho como mostrar essa cidade sem gastar muito dinheiro. Eu vou pra Praça da Liberdade, um lugar gostoso de você sentar lá num banco, ler um jornal Super... Não preciso de gastar tanto dinheiro pra me apropriar da cidade. E aquilo que você falou, aprender com a cidade. Estando nessa cidade, né? Ser um sujeito que tá fazendo história, que tá construindo através do trabalho dele, que tá contribuindo, né?, com a força do trabalho dele pra que essa cidade cresça. E que exija também, né, Vanessa, porque o que a gente quer do nosso aluno é que seja um cidadão que também exija, né? A rua tá suja, o que podemos fazer pra ela estar mais limpa? Eu não tenho saneamento básico no meu... lá na favela, o que eu posso fazer, né? Essa coisa de participar (...).

Entrevista 4, professora Ana.

Quais são os serviços públicos essenciais? Quais serviços são necessários para o bem-estar dos cidadãos? Quais as responsabilidades do poder municipal? Essas questões foram observadas nas práticas pedagógicas de todos os professores colaboradores. O estudo sobre a cidade, desenvolvido pela professora Brisa, oportunizou aos alunos compreenderem questões relacionadas à gestão urbana, estimulando os alunos a refletirem sobre as atribuições dos prefeitos e conseqüentemente as obrigações municipais.

Durante a entrevista, a professora Brisa retirou de um envelope o registro de uma das atividades que ela desenvolvera com os alunos e me entregou:

Professora Brisa: Aqui! Era a discussão sobre o prefeito, olha para você vê o que eles acham. O prefeito tem que colocar mais mecânico, para você vê como isso, isso foi um primeiro levantamento.

Vanessa: Sei, quais são as atribuições do prefeito?

Professora Brisa: Olha para você vê, como tem muita coisa assim que eles não têm noção.

Vanessa: Colocar mais mecânicos, construir campos, construir mais escolas, plantar mais ipês.

Professora Brisa: Ah, porque a gente também fez um estudo de uns ipês, lindos, ipês maravilhosos.

Vanessa: Canalizar córregos, esgotos.

Professora Brisa: Isso aí é de todo mundo.

Vanessa: Aham, já é...

Professora Brisa: Escrevi no quadro e meu monitor registrou aí...

Vanessa: Construir shoppings, ah muito bem, praças, escolas, produzir material escolar, fazer mais coisas eletrônicas, celular, computador...

Professora Brisa: É muito interessante, que você vê que ao mesmo tempo que saem coisas que você fala tem uma noção crítica, precisa canalizar os córregos, né?

Vanessa: Mas é atribuição de quem, colocar mais mecânicos?

Professora Brisa: Pra quê? Aí a gente trabalha a questão do público, do privado está tudo impermeado, e tem horas para você eleger o que vai para o caderno, não cabe tudo no caderno.

Vanessa: Sei.

Professora Brisa: Mas na discussão cabe muita coisa, uma discussão assim, o que você acha disso.

Vanessa: E aí você faz as escolhas.

Professora Brisa: E, na hora da discussão cabe, eles participam, argumentam a favor, outro contra, um diz que isso não é porque... o que você acha da ideia dele? Eu acho que não é isso, eu acho que é. Por exemplo, construir shoppings todos estavam de acordo.

Vanessa: De acordo?

Professora Brisa: Necessidade de consumo, total. E o passeio deles é ir para shoppings, então assim, não dá para fazer tudo, não dá para construir e nem desconstruir tudo, mas dá para ir pincelando algumas coisas assim, né?

Entrevista 3, professora Brisa.

Essa discussão promovida pela professora Brisa revela a importância da temática da administração pública para a compreensão da gestão urbana e reforça o papel da escola na formação de cidadãos capazes de se posicionar frente aos problemas urbanos, identificando as responsabilidades públicas e privadas diante da cidade. Para Freire (2013, p.33), uma das tarefas essenciais da prática educativo-progressista é promover a superação do saber feito de pura experiência, pelo desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Trata-se da promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, que é metódica e toma distância do seu objeto para melhor desvendá-lo.

Na atividade em questão a atuação da professora é imprescindível para se alcançar o entendimento sobre as funções dos prefeitos, mas vale salientar que o ponto de partida da discussão são as propostas trazidas pelas crianças. Essas propostas não são rejeitadas pela professora, ao contrário, são tomadas como elementos propulsores do debate. Depois de registrá-las no quadro, Brisa discute com a turma os itens listados e coletivamente constrói uma

ideia de administração municipal inteligível para aquele grupo de alunos.

Para Vigotski (2010), a aprendizagem é um processo mediado, que desperta os processos internos de desenvolvimento. Nesse processo, as funções psicológicas superiores – tipicamente humanas – desenvolvem-se. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir na reorganização de tais conhecimentos para elevá-los a outro patamar. Ele deve fazer a mediação entre os conteúdos curriculares e os alunos, para provocar nestes o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. É o professor quem favorece as iniciativas e a autonomia do grupo nas decisões quanto à condução do processo de ensino e aprendizagem e é também ele quem tem as melhores condições para saber o que e como ensinar, possibilitando a máxima eficácia na criação de zonas de desenvolvimento iminente em seus alunos⁶. A zona de desenvolvimento iminente, consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado por aquilo que a criança resolve de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por aquilo que a criança só resolve com a colaboração de um adulto ou de companheiros mais capazes. Sendo assim, o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha. De acordo com o conceito de zona de desenvolvimento iminente, o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, dirigindo os estudantes para aquilo que eles ainda não são capazes de fazer, estimulando processos mentais em fase de maturação, que servirão de base para novas aprendizagens. Segundo o autor, as dimensões do aprendizado escolar devem ser elaboradas a partir desse conceito, instrumento pelo qual os educadores podem entender o curso interno de desenvolvimento dos alunos, dos processos de maturação que já foram completados e dos que estão em estado de formação.

Vigotski (2010) atribui grande importância à educação escolar sistematizada. Para ele, as situações formais de ensino-aprendizagem, deliberadas e intencionais, são as que oferecem maiores possibilidades de desenvolvimento e crescimento pessoal dos alunos. É nessa perspectiva que analiso as práticas dos professores colaboradores, entendendo que a escola é uma importante instância capaz de propiciar aos alunos instrumentos para a compreensão da complexidade da cidade e sua desnaturalização. Na perspectiva vigotskiana, podemos dizer que as escolas têm um papel imprescindível na promoção da articulação dos conceitos espontâneos

⁶ Aqui optamos por adotar a tradução proposta por Zóia Prestes (2010) em sua tese de doutorado. Em substituição às expressões “zona de desenvolvimento proximal” e “zona de desenvolvimento imediato”, cunhadas em traduções anteriores, a autora propõe a tradução de “zona blijaichego razvitia” como “zona de desenvolvimento iminente”. Acreditamos que o termo iminente, proposto pela autora, conserva o sentido histórico-cultural do desenvolvimento e realça o aspecto dinâmico do pensamento de Vigotski. O que é iminente, apresenta-se como uma possibilidade que depende das trocas e dos processos sócio-culturais. “Sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência” (PRESTES, 2010, p.173).

com os conceitos científicos. Assim, as construções espontâneas, elaboradas a partir de experiências concretas na realidade, abrirão caminho para a formulação dos conceitos científicos, criando novas condições para que os indivíduos compreendam a realidade de forma mais profunda e crítica.

3.2.4 – CIDADANIA CULTURAL

A questão da cultura como dimensão fundamental da cidadania é outro aspecto bastante relevante na prática dos professores colaboradores. A sociedade brasileira é marcada por desigualdades sociais, econômicas e também culturais, que se manifestam na forma pouco democrática com que o acesso a bens, produtos, serviços, informações, meios de produção e espaços culturais se dá. Em sua maioria, os alunos de escolas públicas têm grandes restrições orçamentárias e baixo capital cultural, o que limita consideravelmente suas experiências culturais na cidade. Diante desse quadro, a escola acaba por assumir importante papel criando condições para que os alunos exerçam sua cidadania cultural.

Para Marilena Chauí (1992), a ideia de cidadania cultural deve assumir a cultura como direito do cidadão e esse direito deve ancorar-se em três aspectos: “como direito de acesso à informação e de fruição da criação cultural; como direito de produção das obras culturais; e como direito de participação nas decisões de política cultural” (p.39). Já a cultura deve ser tomada em dois sentidos: como fato, assumindo os sujeitos como seres culturais e que têm o direito a se reconhecerem como tal, e como valor, entendendo a cultura como trabalho da sensibilidade e da imaginação (criação das obras de arte); como trabalho da inteligência e da reflexão (criação das obras de pensamento) e como trabalho da memória individual e social (criação de temporalidades) (CHAUÍ, 1992, p.39).

O acesso às informações, obras e espaços culturais foi o aspecto mais ressaltado pelos professores colaboradores, que em suas práticas procuram incluir visitas a museus, centros culturais, cinemas, parques e pontos turísticos da cidade de forma a oportunizar aos seus alunos, em sua maioria, provenientes das camadas populares, a fruição dos bens culturais da cidade.

(...) A Praça da Liberdade com os alunos do ensino médio é assim, “Nossa, eu não sabia que tinha essa praça tão linda ou eu não conhecia ou já vi na televisão, mas não, nenhum professor trouxe a gente aqui”. Quer dizer, é preciso, olha a responsabilidade do professor em relação a apropriação dos espaços públicos da cidade. O professor, às vezes, precisa... a gente até usa o verbo errado “levar” os alunos. Eu não gosto desse termo não: “levar os

alunos”. Parece uma coisa meio, meio paternalista, não é? De levar o aluno e não estar com os alunos, fazemos um trabalho de campo. Na escola, sempre sair da escola é a excursão, né? E a Geografia tem essa coisa bonita, ou Freinet, aula- passeio, olha que bonito! Nós vamos passear com os alunos.

Entrevista 4, professora Ana.

A professora Brisa demonstrou grande preocupação em apresentar aos alunos os pontos turísticos da cidade, argumentando sobre a importância de se oportunizar aos excluídos o acesso ao patrimônio oficialmente reconhecido e que é elemento constitutivo da identidade da cidade. Em sua entrevista, ela relatou-me que essa postura foi bastante questionada por um aluno do curso de História que, no ano de realização do projeto sobre Belo Horizonte, realizou estágio em sua turma e dizia dos riscos de se idealizar a cidade. Brisa ressaltou que as colocações do estagiário fizeram com que ela refletisse sobre sua forma de estudar a cidade, mas que entendeu que o trabalho sobre o bairro de cada aluno já havia propiciado uma série de discussões sobre os problemas urbanos e que o estudo da cidade por ela idealizado deveria oferecer aos alunos oportunidade de fruição dos elementos positivos da urbe.

(...) bom, eu ia falar outra coisa que era de um monitor que eu tive, um monitor da História, desse ano de 2012, e o que eu percebi assim, na verdade, ele era da licenciatura e preparado para dar aula para alunos mais velhos, então, ele chegou querendo trabalhar capitalismo e globalização. [ininteligível] deixa eu te falar, eles são pequenos, eles não entendem... Ele era muito crítico, isso por um lado eu sentia assim, sabe aquela sensação de professora primária que está apresentando as coisas idealizadas? Por um lado eu tive, eu senti assim um pouco de crítica da parte dele de questionar por exemplo, quando a gente trabalhou os pontos turísticos. Eu vi que para ele aquilo foi a morte. Quando a gente trabalhou a queridinha da Pampulha, o Mineirão, a Praça do Papa e que os meninos adoraram, porque eram espaços, eram não, eu acho que são espaços, que pra mim, talvez eu não tenha feito essa avaliação tão crítica como ele pretendia assim, sabe? Mas puxa vida, os meninos são crianças, é importante você ver a beleza do lugar mesmo que não seja a do lugar que você vive.

(...) Coexistiu em mim um pouco de crítica em relação a esse aspecto um pouco idealizado da cidade, que eu acho que a gente que é professor lá do primeiro ciclo a gente faz isso, não, talvez para organizar também uma noção, que eles não têm. Eu não posso começar desconstruindo, tem que construir, né?

Entrevista 3, professora Brisa.

Se por um lado, a visita aos espaços canônicos da cidade pode indicar uma visão idealizada da cidade, por outro, não apresentá-los aos estudantes pode contribuir, contraditoriamente, para a marginalização dos sujeitos. Acredito que uma visão mais crítica da cidade não deva impedir que as virtudes urbanas sejam abordadas. No caso dos pontos turísticos, trata-se de democratizar o acesso e o conhecimento sobre o local numa perspectiva que promova

a educação para o patrimônio. Segundo Denise Grinspum, a educação para o patrimônio constitui-se em:

formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar bens culturais, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios da cultura material e imaterial com excelência e igualdade. (GRINSPUM, 2001, p.7)

É em sintonia com essa concepção que interpreto a proposta da professora Brisa. O trabalho sobre os pontos turísticos por ela realizado não se restringiu a uma simples apresentação dos bens culturais da cidade, mas uma reflexão sobre os motivos que levaram determinadas obras a se tornarem referência de Belo Horizonte. Quando perguntei a Brisa sobre os conteúdos tratados no estudo sobre a Pampulha, ela relatou:

(...) Ai a gente vê a Lagoa e a Igrejinha, então esses são os que, por exemplo, estavam no nosso roteiro, né?, e dizer como foi pensada a cidade, por um arquiteto, na verdade, por ele, a região da Pampulha. Qual é a importância dele para o para nossa cidade, para o Brasil, para o mundo. Então eu acho que pensar nisso também é dizer assim, olha, a nossa cidade tem uma referência importante, uma referência arquitetônica e que eu acho que vale a pena, você pensar na diferença do traço, da linha reta, da linha curva, (...) o estilo. Você vê as coisas, você vê e às vezes não observa, mas você pensar que aquilo foi uma ruptura com algo existente. Então é assim, é mais para pensar como é que a gente pensa no novo, quem é que traz o novo, como é que isso é aceito, como é que a cidade incorpora isso, sabe? E é porque é um lugar bonito, lindo, eu acho, eu adoro coisas lindas. Vamos ver as flores da cidade, vamos ver os lugares bonitos que têm uma história, que têm pessoas por trás dessa história, que tem um movimento, que é um movimento lá do campo dele, da arquitetura, mas é da nossa vida, tá aqui, é a nossa cidade. (...) Saber que essa cidade é deles.

Entrevista 3, professora Brisa.

A Pampulha também foi um dos locais estudados pela professora Vitória. Inserida no tema “A cidade cresce e se moderniza”, a visita a Pampulha constituiu-se não só em oportunidade para a discussão dos conteúdos referentes à década de 1940 em Belo Horizonte, como também para caminhar a pé na orla da Lagoa, investindo em aprendizagens sociais e estéticas. A professora comentou a caminhada da seguinte forma:

Eu pensei que daria mais trabalho. Só que assim, só que a experiência para eles foi tão gratificante que eles não nos deram problemas. Não tivemos problema com relação à disciplina, isso não, porque eles iam conversando, esclarece uma dúvida, tira outra, de ter problemas relacionados com isso não, foi muito tranquilo. Esse trajeto que até então para nós [ininteligível] com a gente e são adolescentes, imagina o que vai dar. Mas não, pelo contrário,

acho que a vivência eles valorizaram muito. Na Casa do Baile eles podiam interagir. Tem o momento que é do monitor, mas depois fica um espaço para eles livre. Sim, né, com monitoria, mas eles têm a oportunidade de tirar foto, de conhecer, de olhar, então eles ficaram realmente maravilhados com a experiência que eles estavam tendo. Então o objetivo foi atendido, que foi promover esse espaço de vivência e socialização e ele aconteceu.

Entrevista 1, professora Vitória.

Também para a professora Ana, as visitas aos espaços culturais são oportunidades privilegiadas para a socialização dos alunos. Nelas, eles poderão aprender regras de convivência, respeito ao patrimônio, cuidado com o que é público etc.

E a história da escola também vai mudando, você vê, o ensino médio não tá mais lá, então parte desse trabalho que eu fazia com o ensino médio, eu vou adaptá-lo para o ensino fundamental porque muitas coisas que a gente conseguia no médio, você não consegue com os meninos menores, cê tem que ter essa educação do olhar, a educação comportamental, como que se comporta nos ambientes? Agora, uma coisa que os professores têm muito medo e que eu tô sempre falando é assim, os meninos se comportam muito melhor nesses espaços que a gente leva do que na escola, do que dentro da sala de aula, gente, é evidente. Eles conversam... Lá no Museu Abílio Barreto mesmo, a monitora tá falando, tem uns que estão, né?, divagando. Mas é um aprendizado, se você não faz isso, cê também não vai construir esse comportamento. Entrevista 4, professora Ana.

Trilla Bernet (1997) ressalta o aprender *da* cidade como uma das dimensões que caracteriza a cidade educadora. O aprender *da* cidade diz dos valores e das atitudes que se aprende na cidade. Sendo assim, se nos espaços culturais as crianças podem aprender regras de convivência, a presença delas nesses espaços também poderá provocar aprendizagens àqueles que se dispuserem a conviver com o outro e a entender que se apropriar de conhecimentos, manifestações artísticas e espaços culturais é direito de todos, inclusive daqueles que foram excluídos da vida cultural da cidade.

A primeira vez que eu saí com eles (alunos do noturno) pra trabalhar essa questão da cidade, da cidadania, foi no Palácio das Artes. Nós fomos assistir a um filme que a Lucélia Santos tinha acabado de lançar sobre o Timor Leste. E nós entramos no Palácio das Artes um pouco atrasados, atraso do ônibus da prefeitura e chegando lá os alunos fizeram algum barulho, né? E a população que lá estava vendo o filme, muita gente foi à bilheteria pedir o dinheiro de volta porque os favelados estavam no cinema. E foram assim, cinco, dez minutos no máximo, foi a conta de chegarmos atrasados, eles sentarem, teve assim aquele burburinho. E eu fiquei muito incomodada com isso porque o público pagante lá do filme, incapaz de suportar cinco, dez minutos de algum, não foi nada assim absurdo. E falando que não, que tinham pagado o ingresso e que não queriam a favelada lá. Então assim... aí eu acho que o professor tem que se rebelar contra isso porque a luta e a ideia é

justamente fazer com que os alunos se apropriem daquele espaço, pagando ou não pagando, se tão pela escola eles são alunos pagantes de alguma forma, eles pagam impostos. E aí quando aconteceu isso, aí que eu vi mais ainda a necessidade de levar os meninos pra conhecer a cidade, se apropriarem desses espaços, principalmente dos espaços que eles são excluídos, né?

Entrevista 4, professora Ana.

O processo de inclusão demanda aprendizagens cuja conquista é lenta e cuja responsabilidade não pode estar circunscrita apenas à escola, deve ser compartilhada por todos. Somente assim, o “currículo oculto” presente na cidade poderá se transformar num currículo desejável, capaz de sustentar um projeto de cidadania democrática, pacífica, tolerante, igualitária, justa e solidária. (Trilla Bernet, 1997).

Também para o professor Eduardo, as visitas aos espaços culturais não têm como único objetivo o conteúdo apresentado pela instituição. São muitos os ensinamentos oferecidos pela cidade e as perambulações urbanas possibilitam explorar suas três dimensões: o aprender *a* cidade, o aprender *na* cidade e o aprender *da* cidade.

E também um exemplo, o Museu das Minas e do Metal tem aquele puxadinho. Chamo de puxadinho porque os meninos gostam dessa palavra na favela. O puxadinho que é o elevador. Eles veem como um prédio antigo tem olhos para a dignidade das pessoas com deficiência. Então tem o puxadinho ali que é panorâmico inclusive. Alguns deles nunca viram um elevador, ainda mais um elevador transparente. Então a gente vai subindo ali na cidade, eu acho que é bom. Eu gosto de ver a sensação que eles têm e de ouvir os comentários, né?

Entrevista 2, professor Eduardo.

Para Eduardo, a frequência a espaços culturais é tão distante da realidade do cidadão das camadas populares que mesmo os museus estando instalados em locais nos quais transita diariamente, é necessário ter coragem para entrar e conhecer as instituições. O professor cita como exemplo o Museu de Artes e Ofícios (MAO), que está localizado ao lado da Estação Central do metrô de Belo Horizonte e cujo acervo pode ser visualizado das plataformas de embarque e desembarque; mesmo assim, são poucos os que se aventuram a entrar.

Porque as pessoas que passam pela praça e têm a ousadia de entrar no museu, elas encontram um mundo novo ali. Porque as pessoas ficam curiosas quando passam de metrô e veem as peças, né? Aquilo ali é muito charmoso, e em algum momento elas ficam corajosas e entram. Porque intimida quando você tá chegando e tem dois seguranças te olhando, isso intimida. (...) Alguns voltam para trás. E quem tem coragem entra e vê aquela maravilha.

Entrevista 2, professor Eduardo.

Ao se referir à visita de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao MAO, o pesquisador João Carlos Ribeiro de Andrade (2013, p.403) também menciona a coragem como ingrediente necessário para adentrar o museu: “alfabetizadora e os alunos adultos e idosos, armados com os trapos da coragem adentraram àquele imenso espaço”.

Diante dessa realidade, na qual é necessária coragem para entrar nos espaços museais, as escolas cumprem importante papel na promoção do contato e estímulo à apropriação das unidades culturais por parte dos estudantes. Pesquisas sobre público de museus (GRINSPUM, 2000; CAZELLI, 2005) apontam que as escolas são grandes responsáveis por proporcionarem o acesso das crianças e jovens aos museus.

Segundo Sibeles Cazelli (2005), tanto a família como a escola são agentes fundamentais no processo de aproximação de jovens a espaços de cultura. Sua pesquisa foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo escolas públicas municipais e particulares, e seus resultados demonstram que o percentual de jovens que visitam museus com a família é maior na rede de escolas particulares do que na rede pública municipal, sendo a família a grande responsável por levar os jovens das escolas particulares aos museus dos quais eles mais gostaram. Já para os alunos da rede municipal, a escola é muito importante não só para promover o acesso, mas para garantir um número maior de museus visitados. “As escolas municipais possuem um papel ativo e equalizador, particularmente relevante para os jovens cujas famílias têm menor volume de capital cultural” (CAZELLI, 2005, p. 206).

Bourdieu introduziu o conceito de *capital* na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. Este autor usa o termo *capital* para designar as vantagens culturais e sociais que os indivíduos possuem e que geralmente os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. A noção de capital cultural, para Bourdieu (1999), surge da necessidade de compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Para ele, outras formas de capital contribuem diretamente e interagem com o capital econômico, fortalecendo a associação entre nível socioeconômico e bom resultado educacional. Nesta perspectiva, o pensamento de Bourdieu (1999) apresenta grande contribuição para refletirmos sobre a relação entre os distintos níveis de capital cultural das famílias e a promoção do acesso das crianças e dos jovens a museus.

Segundo Bourdieu (1999, p. 76), o capital cultural está imbricado nas relações familiares e sua transmissão “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”. Ele pode existir sob três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O estado incorporado dá-se na forma de disposições duráveis do organismo, uma propriedade que passa a fazer parte do próprio corpo, ou seja, incorpora-se. Tem como principais elementos constitutivos os gostos, os saberes e a familiaridade com os diferentes domínios da cultura (língua culta, música, cinema, museus etc.). Sua transmissão requer investimento de tempo e se realiza de modo dissimulado, invisível e inconsciente, por meio de um trabalho de inculcação e assimilação. A internalização dessa forma de capital faz dele parte integrante da pessoa, uma dimensão do *habitus* de cada um.

No estado objetivado, o capital cultural se materializa na forma de bens culturais, tais como livros, quadros, esculturas etc. Todavia, a propriedade material desses bens, adquiridos pelo capital econômico, não é garantia de sua apropriação simbólica. Para desfrutar de tais bens é necessário possuir os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado.

Por último, Bourdieu (1999) apresenta o capital cultural institucionalizado, que ocorre basicamente na forma de títulos escolares. Os diplomas consistem em uma forma de objetivação do capital cultural, cumprem a função de fazer ver, conferindo ao seu detentor reconhecimento institucional. Eles garantem não só benefícios simbólicos como também materiais, pois são capazes de converter o capital cultural em capital econômico.

Um dos pontos investigados por Cazelli (2005) em sua pesquisa é a relação entre a promoção do acesso a museus e o contexto familiar dos jovens. Diversos elementos que compõem os capitais cultural, social e econômico das famílias foram analisados pela autora. Selecionei alguns aspectos que poderão contribuir para a reflexão aqui desenvolvida.

Quanto ao grau de escolaridade familiar, observou-se que os alunos cujos pais cursaram até o ensino superior apresentam chances de acesso a museus bem maiores do que os alunos cujas famílias têm escolaridade até a 8ª série do ensino fundamental (CAZELLI, 2005, p.167). Com relação aos recursos educacionais/culturais (jornal diário, jornal de fim-de-semana, revista de informação geral, enciclopédia, atlas, dicionário, acesso à internet, programas educativos de computador, livros de literatura, CD de música clássica, CD de música brasileira e instrumentos musicais), verificou-se que o percentual de alunos que não visitou museus nos últimos 12 meses é maior (33%) entre aqueles cujas famílias possuem recursos educacionais/culturais abaixo da média do que entre aqueles cujas famílias possuem altos níveis destes recursos (11%) (CAZELLI, 2005, p.169). Quanto à prática cultural dos estudantes, considerada pela pesquisa como aquela de caráter clássico ou legitimada (frequentar concerto de música clássica, espetáculo de dança, teatro, cinema, livraria e biblioteca fora da escola), o percentual que não visitou museus nos últimos 12 meses é de 36% para aqueles cuja prática cultural está abaixo da

média e de 10% para aqueles que possuem esse indicador acima da média (CAZELLI, 2005, p.163).

Outra situação considerada por Cazelli é o contexto em que se deu a visita do estudante ao museu, e nesta análise a pesquisadora constata que o percentual de alunos das escolas municipais que visitaram o museu que mais gostaram apenas com a escola (41%) é bem maior do que o dos alunos das unidades particulares (25%) (CAZELLI, 2005, p.133). A autora ressalta ainda que “para os jovens estudantes pertencentes à rede municipal, a escola é um contexto muitíssimo importante, não só para promover o acesso, mas para garantir um número maior de museus visitados” (CAZELLI, 2005, p.202).

Os dados apresentados por Cazelli são claros e corroboram a afirmação dos professores quanto à responsabilidade das escolas em promoverem o acesso dos alunos aos museus. Se de um lado o capital cultural do indivíduo é formado desde cedo, no seio familiar, de outro, aprendizagens tardias podem e devem se realizar em instituições de ensino, que assim como as famílias são responsáveis pela formação cultural dos estudantes. Obviamente, sujeitos que adquiriram códigos de apreciação nos ambientes familiares terão maior capacidade de apreensão e fruição cultural, o que não retira das escolas, principalmente aquelas que atendem às camadas populares, a atribuição de investir na formação do capital cultural dos alunos.

Para a professora Ana e para o professor Eduardo, investir na formação cultural de seus alunos passa por incentivá-los a ter “coragem para entrar” nos museus e por apresentar os equipamentos culturais como lugares potencialmente abertos a todos os cidadãos, gerando interesse para que eles voltem e possam usufruir de forma autônoma, sem o acompanhamento da escola.

Eu posso entrar no Palácio das Artes pra ver uma exposição, que eles sempre acham que são pagas, né?. “As exposições não são pagas não, gente! A exposição, o espaço é nosso, é pra gente ver.” E quando eu fui no Cine Teatro Brasil, Portinari, olha, pra você ver, eu, como professora, fiquei emocionadíssima quando eu vi aquele painel lá que tá voltando pra Londres. Você fica assim, né?, magnetizada. Imagina só, tinha aluno que não queria sair de perto, tinha outros lugares pra ver, a exposição era grande, porque era muito detalhe, queria ver, fotografar. Eles têm loucura com fotografar, se fotografarem perto do lugar, né?, pra mostrar, pra colocarem nas redes sociais, no facebook. Principalmente os do médio, os do fundamental eles ainda estão começando a fazer isso. Mas aí você já percebe que assim, que isso pode render frutos, né? Às vezes, eu coloco lá uma imagem bonita, um espaço, quem tá vendo vai querer saber que lugar é esse, onde é que tá. Ahhh mas esse lugar tá na Praça Sete. Praça Sete é um espaço ali do povo, né?, das manifestações, das passeatas, do carnaval, quando o Pirulito recebe lá a camisinha. Eles estão sabendo dessas coisas. E aí tem um espaço novo. E aí

a responsabilidade de novo do professor, né? Se eu não for com esse aluno, quando é que ele vai descobrir esse espaço?

(...)a primeira vez que eu encontrei uma aluna no Palácio das Artes, assistindo a um documentário sobre o geógrafo Milton Santos, eu acho que foi um dos dias meus assim, como professora, mais felizes. Ela bateu no meu ombro: “Professora, eu tô aqui por sua causa”. Gente, isso é bonito demais, porque assim, um geógrafo, um documentário, não é um filme hollywoodiano, não é essa lógica capitalista. É uma pessoa que na formação dela, através da minha aula, fez sentido e que ela estava lá. Ia ter um debate sobre o filme. Eu fiquei assim emocionada com isso, né?

Entrevista 4, professora Ana.

Eu acho que quando o aluno ele diz assim, por exemplo, “Professor, essa semana eu chamei a minha mãe para ir comigo no centro de cultura lá em Contagem”, eu fico satisfeito, porque dificilmente alguém chamaria a mãe para ir no Centro de Cultura. Mas se ele chamou é porque ele já esteve lá presente, e se voltou lá com ela, eu acho isso positivo.

Entrevista 2, professor Eduardo.

A atitude do aluno, descrita pelo professor Eduardo, revela outro item importante das visitas escolares aos espaços culturais: a possibilidade de retorno acompanhado por familiares e amigos. Nessa perspectiva, ao promoverem o acesso do aluno ao museu, as escolas estarão ampliando as possibilidades de pessoas das relações dos estudantes se verem motivadas e “encorajadas” a visitá-lo também.

Em 2013, o professor Eduardo e seus alunos participaram de uma experiência que, possivelmente, irá contribuir de forma significativa para a formação cultural dos estudantes. Quando visitaram o MAO, a instituição estava realizando um projeto que propunha aos estudantes desenhar o acervo exposto. Os desenhos passariam por uma comissão que escolheria alguns trabalhos para exposição e publicação.

(...) Os alunos tinham que representar o museu em desenho. Dos professores que levam os alunos lá. De 900 alunos concorrentes, 48 foram escolhidos para a exposição. Depois alguns vão virar livros, tal. Desses 48, 11 eram meus alunos. Onze! (...) E com isso nós nos apropriamos do museu, da cidade que nem é a deles, porque eles são moradores de Contagem e de Betim e estão fazendo, estão retratando. Eles não escreveram textos históricos, mas eles estão retratando historicamente o museu. (...) Porque a primeira coisa que, olha só, tem várias, eles dão de cara com aquela construção imponente. Porque tem essa cor, porque tem esse formato, porque esse leão está aqui, porque ali está escrito em romano, porque é 1922, né? E aí vão descobrindo, ah, isso aqui serve para quê, esse objeto serve para quê, eles estão se apropriando, né?, estão pensando sobre o museu. E o museu é para isso mesmo. Aquela velha história de guardar porcaria, isso acabou. Acho que ninguém mais com cabeça pensa em museu como lugar de guardar porcaria.

Entrevista 2, professor Eduardo.

As visitas aos museus são oportunidades genuínas para o encontro dos cidadãos com as diversas culturas e temporalidades. Para que esse encontro desencadeie reflexões e deslocamentos na forma de pensar o outro, é necessário criar disposições para ler objetos, interpretar exposições, descobrir a história que está materializada nas coisas. Desta forma, os objetos deixam de ser apenas objetos de admiração e passam a ser percebidos como documentos, suporte de informações que contribuem para a compreensão das diversas faces das experiências sociais nas quais eles se inserem. O professor Eduardo alinha-se a essa perspectiva e insere o próprio prédio que abriga a instituição na leitura que promove com seus alunos.

Se o museu guarda objetos, o próprio prédio do museu pode ser um objeto museológico localizado no espaço urbano. A arquitetura expressa nas suas obras as características da sociedade que a concebeu. As técnicas construtivas, as formas de ornamentar, a distribuição dos cômodos e suas funções dizem muito sobre o modo de vida e as concepções das pessoas daquela época e lugar. Sendo assim, as próprias edificações constituem-se em documentos históricos, artefatos capazes de gerar reflexão.

Nesse sentido é fundamental assumir uma postura mais crítica e reflexiva diante do museu. Atitudes de simples curiosidade e reverência diante das “coisas do passado” ainda são muito frequentes. A dimensão plena de documento e, como tal, instrumento para o conhecimento da História e compreensão do presente, é alcançada somente quando o sujeito estabelece um diálogo com o objeto. É nessa relação dialógica que o objeto torna-se gerador de reflexão histórica.

Em instigante pesquisa, Frederico Alves Pinho (2012), demonstra o potencial dos museus para o ensino de História, tomando os objetos museais como catalisadores de problematizações sobre o tempo. Para o autor, os objetos expostos nos museus são capazes de produzir reflexões sobre a coexistência de diferentes temporalidades em cada tempo e romper com a ideia linear de progresso.

Ao dissertar sobre a relação entre os museus e o ensino de História, Francisco Régis Lopes Ramos (2004) trata da necessidade de se desenvolverem habilidades para investigar, analisar e interpretar os bens culturais, afirmando que “se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (p. 21). O autor irá sugerir que a *palavra geradora* proposta na metodologia de Paulo Freire seja apropriada pelos museus e escolas por meio de trabalhos com *objetos geradores*. Segundo Ramos, os objetos são geradores de reflexão. As características morfológicas, tecnológicas e funcionais contidas nos objetos são reveladoras de aspectos da sociedade que os produziu, usou e mesmo interrompeu sua utilização. Ao refletir sobre estas questões os visitantes ultrapassam

o papel de mero observador para participarem ativamente da construção de conhecimentos, desenvolvendo habilidades para ler e interpretar exposições.

Já em 1991 Maria Margarete Lopes, no texto “A favor da desescolarização dos museus”, enfatizava as distintas formas de ensino e aprendizagem desenvolvidas pelos museus e pelas escolas. A autora realçava o papel central da relação sujeito/objeto no processo educativo realizado nas instituições museais.

(...) a proposta educativa dos museus é diferente da proposta da escola. Tomando por base a observação dos objetos e centrando-se nela, valendo-se fundamentalmente da linguagem visual e não na linguagem verbal, escrita da escola, os museus organizam suas visões de mundo sobre aspectos científicos, artísticos, históricos, sem a mesma ordem sequencial da escola, sem seus esquemas de urgência de aprendizado, de prazos rígidos ligados a planejamentos muitas vezes burocráticos, podendo possibilitar que as pessoas, por sua escolha – de museus, de trajetos em seu interior, de tempos dedicados a um aspecto ou outro, de preferências –, entrem em contato com leituras da realidade muitas vezes diferentes ou nem mesmo veiculadas pela escola (LOPES, 1991, p. 451-452).

As professoras Brisa e Ana corroboram as proposições de Lopes e atestam que o contato direto com os bens da cultura material geram aprendizagens distintas das da escola e que houve ganho quanto ao envolvimento dos alunos. No Museu Histórico Abílio Barreto, desenvolve-se com os alunos o exercício de leitura do bonde, que consiste em uma investigação atenta das características do bonde que está exposto na área externa da instituição. Em meio à perguntas que visam a estimular a observação do objeto, são apresentadas fotos que contextualizam o período no qual os bondes circularam em Belo Horizonte. O exercício é concluído com um desenho de observação do bonde.

E esse mesmo aluno, quando a gente vai pra outro espaço da cidade que é um museu, no caso o Abílio Barreto, né?, que eu fiz um trabalho durante um bom tempo lá, ele faz desenhos inacreditáveis. Eu tenho alguns guardados de alunos que não querem o desenho ou a gente pede e ele cede, onde ele desenha, por exemplo, o bondinho em perspectiva. Ele desenha o bondinho muito além do que a gente pediu, ele faz um desenho artístico que às vezes ele não faz na aula de artes. Então assim, sair pra conhecer a cidade é uma experiência muito rica e eu acho que todos nós professores, de todas as áreas, deveríamos fazer porque a sua relação com o aluno ela muda.

Entrevista 4, professora Ana.

Eu acho que os museus, por exemplo, o Abílio Barreto, quando a gente foi a gente já conhecia muita coisa da história, mas não conhecia os objetos que estavam lá, que contavam as histórias, que incorporavam as histórias. Então eu acho que quando você vai a esses locais, você, por exemplo, ao Museu

Abílio Barreto ou aqui no circuito da Praça da Liberdade, você tem um outro interlocutor; não é a professora te ensinando, é a cidade te ensinando, é o espaço falando para você. Entrevista 3, professora Brisa.

Para Meneses (2000), quando o museu suspende o valor de uso dos objetos em benefício do seu valor documental ele estabelece um distanciamento capaz de abrir novas possibilidades de fruição dos bens, pois a experiência cotidiana com os objetos nos leva a naturalizá-los, tornando sua apreensão limitada. É exatamente esse “enfrentamento do universo das coisas materiais” (p.98) que confere personalidade ao museu. Nessa perspectiva, a “educação pelo objeto” constitui uma premissa fundamental das instituições museais. A necessidade de formação crítica é outro ponto destacado pelo autor. Segundo ele, ao lidar com as questões da identidade e da memória, os museus não devem tomá-las como *objetivos* e sim com *objetos* de tratamento crítico, promovendo a consciência dos mecanismos que as engendram. A terceira premissa educacional dos museus apontada pelo autor é o compromisso com os objetivos cognitivos. Esses não devem ser confundidos com a mera informação que pode dominar o processo comunicacional, asfixiando a possibilidade de formação crítica de seus usuários.

O museu é lugar do sonho, devaneio, informação de todo tipo, deleite estético, expansão da afetividade, da memória, da identidade – mas é também lugar de conhecimento, consciência, inteligibilidade. A inteligibilidade não é processo de pura racionalidade, mas se potencializa quando o afetivo e o estético podem impregnar o cognitivo. A condição corporal do homem faz com que o museu seja uma extraordinária oportunidade para esse mergulho na consciência das coisas cotidianas, um mergulho, enfim, no universo material de que fazemos parte, criado por nós mas que naturalizamos e, portanto, não costuma merecer maior atenção, salvo quando ocorre alguma irregularidade (...). (MENESES, 2002, p.9).

Que os sonhos, os devaneios, a fruição e as aprendizagens proporcionadas pelos museus e demais equipamentos culturais possam ser experienciados por todos os cidadãos de forma equânime – este foi um objetivo presente na prática dos quatro professores colaboradores desta pesquisa e marcou de forma incisiva seus depoimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer as considerações finais de um processo tão rico de experiências e aprendizagens não é uma tarefa de fácil execução. O que me mobiliza neste momento é pensar que os conhecimentos sintetizados nesta seção constituem matéria para minhas próximas reflexões e ações no âmbito do meu trabalho⁷.

É com um sentimento de grande realização que concluo esta etapa da minha formação. Para manter o foco inicialmente delineado, precisei deixar de lado ou não me aprofundar como gostaria em inúmeras questões que surgiram ao longo do processo. Considero, no entanto, que as perguntas que me motivaram a iniciar o mestrado e que guiaram a pesquisa encontraram suas respostas, dentre as diversas possíveis. “Como, com quais conteúdos e sentidos a cidade está sendo ensinada na educação básica?” Este foi o eixo da investigação que me proporcionou conhecer a prática de quatro professores que, conscientes das potencialidades pedagógicas da cidade, conseguiram fazer dela, uma cidade educadora.

A cidade educadora foi tomada, neste trabalho, como uma ideia-força que orientou a reflexão sobre as possibilidades educativas da cidade. Encontrei em Trilla Bernet (1997) as categorias capazes de ajustar o foco e favorecer a identificação das aprendizagens que emergem da relação educação-cidade – aprender *a* cidade, aprender *na* cidade e aprender *da* cidade. Essas três dimensões foram evidenciadas nas práticas dos professores colaboradores.

Com relação ao aprender *a* cidade, ou seja, a cidade como conteúdo, diversas iniciativas foram por eles desenvolvidas. Aspectos físicos e históricos da cidade, envolvendo sua origem e crescimento, foram citados por todos os oito professores que responderam o questionário aplicado na fase inicial da produção de dados. Já nas entrevistas, realizadas com quatro dos oito professores, pude perceber o quanto a socialização do conhecimento produzido, a aquisição de habilidades para a localização na cidade e o desenvolvimento de uma educação do olhar para a leitura crítica da paisagem urbana eram questões pulsantes na prática dos professores colaboradores. Nessa perspectiva, a construção de conhecimentos, tomada aqui como o aprender *a* cidade, apresentou-se como dimensão essencial da cidade educadora.

Com relação ao aprender *na* cidade, a pesquisa revelou que diante do baixo capital econômico e cultural que caracteriza os alunos da rede pública, a escola assume uma grande

⁷ No momento em que teço as considerações finais desta dissertação, abril de 2014, já encerrei minha licença de trabalho junto ao MHAB, desligando-me da instituição. Assumi novas funções na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, na qual passei a compor a equipe que organiza o Circuito de Museus e as Aulas-passeio ofertados aos alunos da rede municipal.

responsabilidade na formação cidadã aos lhes propiciar o acesso aos parques, praças e unidades culturais, dentre essas os museus. Nessa perspectiva, foi fundamental a disposição dos professores para promover perambulações pelo espaço urbano e visitas a equipamentos da cidade, garantindo a democratização do acesso aos bens culturais. As práticas dos professores demonstraram preocupação não só com a promoção do acesso aos espaços, mas também com o desenvolvimento de habilidades para a leitura das exposições e dos objetos museais. Nessa perspectiva, o aprender *na* cidade associa-se também às aprendizagens dos conteúdos tratados pelas instituições de cultura.

No aprender *da* cidade, a urbe é fonte direta de processos de socialização, tendo como elementos constitutivos as normas, os comportamentos, os valores, os costumes, os modos de vida. Essa dimensão nos leva a pensar o urbano como lugar do encontro. O encontro com o outro, com as diferenças sociais, étnicas e culturais. Esse encontro faz parte do processo de formação do aluno e o estudo da cidade realizado pelos professores colaboradores constituiu-se em oportunidade para aprendizagens pautadas pelas atitudes de solidariedade, respeito e comprometimento com o bem público. Trilla Bernet (1997) salienta que a cidade pode ensinar muitas virtudes, mas também ensina agressividade, marginalidade e consumismo. Projetos intencionalmente educativos devem estimular atitudes desejáveis para a vida urbana.

Se por um lado essas três dimensões – o aprender *a* cidade, o aprender *na* cidade e o aprender *da* cidade – nos ajudaram a ajustar o foco para a análise das práticas dos professores, por outro, percebemos que elas são interdependentes, o que nos impede de fazer um enquadramento rígido. Quando uma dessas dimensões se realiza, as outras também são acionadas, compondo um movimento mais amplo. Assim, aprendizagens cognitivas, sociais e sensíveis se entrelaçam num processo integral de educação cidadã.

Outro ponto que emergiu da análise das entrevistas foi a identificação de uma força motivadora que impulsionou e conferiu sentido ao estudo da cidade promovido pelos professores colaboradores: o desejo de contribuir para que o aluno exercesse seu *direito à cidade*. Em todos os depoimentos a intenção de que a prática pedagógica contribuísse para alterar a relação dos alunos com a cidade foi bastante evidente. Essa alteração passava pela ampliação de conhecimentos sobre a cidade, pela apropriação e fruição de espaços e pela conscientização dos alunos sobre seus direitos e deveres. Nesse sentido, as entrevistas revelaram o inconformismo dos professores com as muitas situações de exclusão a que os alunos das camadas populares estão submetidos e o compromisso deles de atuar para promover a consciência da cidade, aqui entendida como a capacidade que têm os homens de objetivar a cidade, de compreendê-la como produto da ação humana, de apreendê-la como lugar de

múltiplas temporalidades e experiências sociais, de interpretá-la, de atribuir-lhe os mais diversos sentidos e de nela intervir.

Pude verificar ainda que o estudo da cidade promovido pelos professores colaboradores contou com uma metodologia capaz de conferir autonomia para os docentes: a metodologia de projetos. Esse formato possibilitou a entrada do tema da cidade na grade curricular e garantiu grande flexibilidade na definição dos conteúdos. Além disso, a metodologia de projetos criou um ambiente propício para que a transdisciplinaridade pudesse se instaurar. Em suas práticas pedagógicas os professores incorporaram conhecimentos de diversos campos disciplinares, promoveram sua integração e os articularam com saberes não científicos e experiências extradisciplinares. Se num primeiro momento a cidade é reconhecida como objeto complexo, esse atributo por si só não garante que ela seja explorada de forma transdisciplinar. Faz-se necessário que uma atitude transdisciplinar seja engendrada e esta pesquisa revelou que os professores colaboradores foram capazes de praticá-la.

Essa pesquisa realçou o papel da escola na construção de conhecimentos sensíveis, críticos e instrumentalizadores sobre a cidade, alimentando a práxis dos que ali vivem como sujeitos históricos e cidadãos. Como conteúdo escolar, a cidade não foi tratada de forma genérica, desconsiderando as especificidades do local, as diversidades geográficas, históricas, sociais e culturais que conferem identidade à urbe e geralmente são negligenciadas quando o estudo da cidade se restringe às informações uniformizadas contidas nos livros didáticos. Considerando o espaço/local e o tempo/presente como referenciais para o processo de ensino-aprendizagem, as práticas dos professores colaboradores mostraram-se potentes para a compreensão e interpretação da realidade por parte do aluno, contribuindo para a construção de sua identidade cultural, histórica, social e política.

Um dos fatores da perda de significado das cidades para seus habitantes é a sua falta de conhecimento e reflexão sobre ela. Essa alienação cria desinteresse, distanciamento, e limita a atribuição de sentidos. Quando deciframos a cidade, ampliamos as chances de estabelecimento de laços de pertencimento, fazendo daquele território um território usado, conforme proposto por Milton Santos

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2002, p. 8).

Assim, a cidade passa a ser vista, sentida, significada como um bem comum, coletivo, direito e responsabilidade de todos.

Esta pesquisa revelou quatro experiências de estudos da cidade que, pela mediação da escola, conseguiram fazer emergir dela ensinamentos indispensáveis para a construção de novas cidades, justas, solidárias e sustentáveis. Acredito que muito da disposição crítica e reflexiva dos professores colaboradores se nutre de desafios colocados pela própria realidade urbana.

A urbanização acelerada e sem planejamento que aconteceu no Brasil nos últimos 50 anos gerou graves problemas urbanos. Direito à moradia, disputa pelo solo, especulação imobiliária, meio ambiente, transporte, mobilidade, saúde, violência, planejamento urbano, preservação do patrimônio, direito à memória, acesso à cultura são questões vivas na sociedade e devem ocupar lugar de destaque nos currículos escolares.

Fato é que o tema da cidade ainda goza de prestígio incerto entre os docentes, mas trabalhos como os analisados nesta pesquisa, apresentando a cidade como objeto fecundo para os estudos escolares, podem sinalizar para um maior interesse da educação básica em incluir essa temática em seus programas. O incipiente crescimento de pesquisas nessa área se faz acompanhar pelo surgimento de publicações e políticas em consonância com os pressupostos da cidade educadora. Há que se construir novos caminhos nos quais a cidade compareça como uma questão viva e não apenas em pontos isolados nos planejamentos pedagógicos. Se a cidade se apresenta, na atualidade, como uma grande e necessária oportunidade de renovação do ensino, os professores colaboradores desta pesquisa já começaram a trilhar esse caminho.

Espero que os dados levantados e analisados aqui possam trazer subsídios para os estudos da relação entre educação e cidade, e principalmente contribuir para que cidades educadoras tornem-se uma realidade.

Referências

- AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a apreensão da Constituição dos Sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Brasília, v. 26, nº. 02, p. 222 – 245, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. “Triste horizonte”. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Discurso de primavera e algumas sombras*. 2ª ed. aum. – Rio de Janeiro: José Olympio. 1978.
- ANDRADE, João Carlos Ribeiro de. Travessias e veredas no caminho entre escola e museu: potencialidades do direito à cidade como direito à memória. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 389 – 413.
- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS – AICE. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil> Acesso em: 16/12/2013.
- BARROS, José Márcio. *2 ou 3 questões sobre o olhar*. [1996?]. Mimeo.
- BECHLER, Rosiane Ribeiro; PEREIRA, Júnia Sales. História local para o ensino de História: um olhar sobre as produções acadêmicas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 2012, Campinas; ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 8., 2012, Campinas. *Ensino de História: memórias, sensibilidades e produção de saberes*. Campinas: Unicamp, 2012. v. 1, p. 1-10.
- BENJAMIN, Walter. O Flâneur. In: BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 185-236. (Obras escolhidas, v.3).
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas. v. 1).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOLLE, Willi. A cidade como escrita. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura / Departamento do Patrimônio Histórico, 1992. p.137-144.
- BORGES, Lô e BORGES, Márcio. “Ruas da cidade”. In BORGES, Lô e BORGES, Márcio. *Clube da esquina 2*. 1978. Odeon. Disco de vinil.
- BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura / Departamento do Patrimônio Histórico, 1992. p. 145-149.

BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. P.71-79.

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A transdisciplinaridade. In: PAULA, João Antônio de. *A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. P.17-39.

BRESCIANNI, Maria S. M. História e historiografia das cidades, um percurso. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: BRASIL. História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.21). Disponível em: www.google.com.br/search?q=coleção+explorando+o+ensino+historia+volume+21&oq=coleção+explorando+o+ensino+historia&aqs=chrome.1.69i57j0.30498j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8 Acesso em: 19/10/2013.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.

CAMPOS, Helena Guimarães e DIOGO, Silvia Adriana C. de Souza. *História de Belo Horizonte – Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Editora Lê, 2010.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS – Declaração de Barcelona (1990). In: GADOTTI, Moacir, PADILHA, Paulo Roberto, CABEZUDO, Alicia (org.). *Cidade Educadora, princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 145-151.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: Novaes, Adauto (org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. P. 347-360.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. São Paulo: Papirus, 2008.

CAZELLI, Sibele. Ciência, cultura, museus, jovens e escola: quais as relações? 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. 260 p.

CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (org.). *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura / Departamento do Patrimônio Histórico, 1992. p.37-46.

DIETZSCH, Mary Júlia Martins. Leituras da Cidade e Educação. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, v.26, n.129, p.5-14, set./dez. 2006.

DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG / IEAT, 2001. 72p

DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, vol.21, n. 60, p.75-92, mai/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 11 agosto de 2011.

FAURE, Edgar. *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand. 1972.

FERNANDES, Antônio Sousa; SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio. Cidade Educadora: Novas perspectivas das políticas educativas. 2007 Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/42.pdf. Acesso em: 28 de novembro de 2012.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-30.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. A cidade como documento no ensino de história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p. 221-233.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. Projeto Circuitos Patrimoniais: visitas históricas ao patrimônio cultural do Pampa. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 11., 2012, Rio Grande. *História, memória, patrimônio*. Rio Grande: FURG, 2012. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346347286_ARQUIVO_Artigo-HildaJaquelineFrage-ANPHU.pdf Acesso em: 9 de setembro de 2013.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação Permanente e as Cidades Educativas. In: FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo, Cortez, 2001. p. 11-15.

FREIRE, Paulo. Primeiras Palavras. In: FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo, Cortez, 2001. p. 8-11.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir, PADILHA, Paulo Roberto, CABEZUDO, Alicia (org.). *Cidade Educadora, princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A cidade como espaço de aprendizagem da História: em foco um projeto de educação patrimonial. In: DALBEN, Ângela, DINIZ, Júlio, LEAL, Leiva, Santos, Luciola (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 600-620.

GARCIA, Joe. O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.12, n.35, p.211-232, jan/abr.2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=281>. Acesso em: 07 de janeiro de 2014.

GONÇALVES, Amanda Regina; NOCENTINI ANDRÉ, Iara Regina; SALOMÃO AZEVEDO, Thiago; GAMA, Valquíria Z. Analisando o uso de Imagens do “Google Earth” e de mapas no ensino de geografia. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 97, 1 de junio de 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-097.htm>>. Acesso em 05 de janeiro de 2014.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Os museus e a cidade. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

GRINSPUM, Denise. *Educação para o Patrimônio: Museu de arte e escola – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000, 131 p.

GRINSPUM, Denise. Educação para o patrimônio: conceitos, métodos e reflexões para formulação de política. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL MUSEU E EDUCAÇÃO, CONCEITOS E MÉTODOS, 2001, São Paulo. [s.l.: s.n], [2001?]. Mimeo. p 1-26.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS – IEPHA. Belo Horizonte [2009?]. Disponível em <http://www.iepha.mg.gov.br/component/content/article/1/622-nomes-de-ruas-registram-historia>. Acesso em: 18 de maio de 2013.

KATUTA, Ângela Massumi. O ensino e aprendizagem das noções, habilidades e conceitos de orientação e localização geográficas: algumas reflexões. *Geografia*, Londrina, v.9, n.1, p.5-24, jan./jun. 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO. Maria Helena Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1983. v.1 (Memória-história).

LER. Dicionário Aulete. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/ler>. Acesso em: 28 de julho de 2012.

LESSA. Pedro Augusto. Sem Espaço público, não há cidadania. 2006. Disponível em: http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/index.php?id_edicao=126&id_tp=3&codigo=06_08_10. Acesso em: 20/09/2011.

LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. *Revista Educação e Sociedade*. São Bernardo do Campo, Instituto Metodista de Ensino Superior, n. 40, 1991, p. 443-455.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória municipal, história urbana. *Revista CEPAM*, São Paulo, ano I, n.4, p. 29-32, out./dez. 1990.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. *Ciência e Letras*, n. 27, p. 91- 101, 2000.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Patrimônio Cultural dentro e fora do museu. 2002. Mimeo. p1-11.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O museu de cidade e a consciência da cidade. In: GUIMARÃES, Cêça; KESSEL, Carlos; SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. (Org.). *Museus e cidades*: livro do seminário internacional. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. p. 256-282.

MIRANDA, Sonia Regina. Olhares sobre a cidade, atravessados pelo tempo: o urbano em seus subterrâneos educativos. In: DALBEN, Ângela, DINIZ, Júlio, LEAL, Leiva, Santos, Lucíola (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 621-638.

MIRANDA, Sonia Regina, PAGÈS BLANCH, Joan. Cidade, Memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. P. 59-92.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo: PUC-SP, nº 10, p.7-28, 1993.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Introdução. In: BRASIL. História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.21). Disponível em: www.google.com.br/search?q=coleção+explorando+o+ensino+historia+volume+21&oq=coleção+explorando+o+ensino+historia&aqs=chrome.1.69i57j0.30498j0j8&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8 Acesso em: 19/10/2013.

PAULA, João Antônio de. As Cidades. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. *As cidades da cidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. (Coleção IEAT). p. 21- 33.

PAULA, João Antônio de. *A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. (Coleção IEAT).

PERÉZ, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAÚJO, Mairce da Silva (orgs.). *Memórias e patrimônios*: experiências em formação de professores. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009. p. 21-33

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, nº16, 279-290, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. *Revista Esboços*, Rio Grande do Sul, vol. 11, nº11, 25-30, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades sensíveis, cidades visíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 27, nº 53, 11-23, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. *Revista Mosaico*, v.1, n.1, p.3-12, jan./jun., 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PIMENTEL, Thaís V. C. (org.) *Reinventando o MHAB: o museu e seu novo lugar na cidade: 1993-2003*. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

PINHO, Frederico Alves. *Tecendo narrativas, costurando tempos: ensino e aprendizagem de história no Museu de Artes e Ofícios*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012, 123 p.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, nº 3, p.3-15, 1989.

POSSAMAI, Zita Rosane. Cidade: escritas da memória, leituras da história. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p. 209-219.

RICHTER, Denis. *O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

ROUANET, Sérgio Paulo. É a cidade que habita os homens ou são eles que moram nela? História Material em Walter Benjamin: Trabalho das Passagens. *Revista USP*, São Paulo, n. 15, p. 49-75, set./out./nov.1992.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-77.

SANTOS, Milton. Território e Dinheiro. In: *Território e Territórios*. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002, p. 7-13.

SILVA FILHO, Antônio Luiz Macêdo e. *A cidade e o patrimônio histórico*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará: Museu do Ceará, 2003. (Cadernos Paulo Freire, 1).

SIMAN, Lana Mara de Castro. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v.9, p. 185 – 204. out. 2003.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como Labirinto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 47, 241-270, 2008.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Entre o asfalto e a terra: a fecundidade educativa do cotidiano poético da cidade. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 582-599.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.). *Cidade, Memória e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 41-58.

TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). *Ciudades Educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 13-34.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XAVIER, Luiz Merino de F. A cidade como livro didático: educação patrimonial no âmbito do Programa Monumenta Porto Alegre. In: POSSAMAI, Zita Rosane (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf, 2010. p. 257-274.

Documentos oficiais:

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. *Proposições curriculares: ensino fundamental, História, rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0& Acesso em 14/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História / Geografia*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf> Acesso em: 05/08/2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História / terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf Acesso em: 05/08/2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf> Acesso em: 16/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 16/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acesso em: 16/08/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Curricular: Conteúdo Básico Comum de História no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano*. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2006. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=38836&tipo=ob&cp Acesso em: 20/09/2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Caderno de boas práticas dos professores de história das escolas estaduais de Minas gerais*. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2012. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&ID_OBJETO=106016&tipo=ob&cp=000000&cb= Acesso em: 12/12/2013.

ANEXO A - Autorização do Museu de História Abílio Barreto



Belo Horizonte, 17 de julho de 2013

Ilustríssima Senhora
Célia Regina de Araújo Alves
Museu Histórico Abílio Barreto
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
CAPITAL

Prezada Senhora,

Vimos por meio desta, apresentar a mestrand **Vanessa Barboza de Araújo** devidamente matriculada e frequente no Curso de Pós-Graduação **MESTRADO EM EDUCAÇÃO - Turma IV** da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, sob a orientação da Professora Doutora Lana Mara de Castro Siman.

Solicitamos a autorização de vossa senhoria para que a referida aluna possa consultar as fichas avaliativas preenchidas pelos professores que visitam o museu e selecionar alguns profissionais para consulta da disponibilidade em participar da pesquisa referente à sua dissertação, que busca compreender como a cidade é apropriada pelos professores em suas iniciativas de estudo de Belo Horizonte.

Desde já antecipamos agradecimentos.

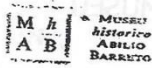
Atenciosamente,

De acordo.
Célia Regina A. Alves
 B.Hte 22/07/2013

Lana Mara de Castro Siman
Profa. Dra. Lana Mara de Castro Siman
Coordenadora do Mestrado em Educação

Lana Mara de Castro Siman
 Coordenadora do Mestrado em Educação
 FAC/UEMG-MAS

ANEXO B - Ficha Avaliativa preenchida pelo professor (MHAB)




PROJETO DESCOBRINDO O MUSEU
Ficha Avaliativa

ESTA AVALIAÇÃO CONTRIBUIRÁ PARA MELHORIA DO NOSSO ATENDIMENTO.
SOLICITAMOS PREENCHÊ-LA (FRENTE E VERSO) E ENTREGÁ-LA AO MONITOR.
OBRIGADO.

1) DATA DA VISITA: 17/08/11 PERÍODO: ☒ MANHÃ ☐ TARDE ☐ NOITE

2) NOME DA INSTITUIÇÃO: _____
 ENDEREÇO COMPLETO: _____
 BAIRRO: _____ CIDADE: Belo Horizonte
 TELEFONE: _____

3) REGIONAL:
☐ BARREIRO ☐ PAMPULHA ☐ LESTE ☐ NORDESTE ☐ NOROESTE
☐ NORTE ☐ CENTRO-SUL ☐ OESTE ☐ VENDA NOVA

4) INSTITUIÇÃO:
☐ PÚBLICA MUNICIPAL ☒ PÚBLICA ESTADUAL ☐ PÚBLICA FEDERAL
☐ PARTICULAR ☐ OUTROS

5) NÚMERO DE ALUNOS: 31 6) SÉRIE / CICLO-ETAPA: 1º ano 7) FAIXA ETÁRIA: 9 a 10 anos

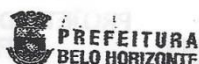
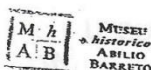
8) QUAL O OBJETIVO A SER ALCANÇADO COM A VISITA AO MUSEU?
Conhecer mais a história de BH que faz parte do conteúdo de Geografia e História estudando com mais atenção e com a excursão.

9) ANTERIORMENTE À VISITA, FORAM DESENVOLVIDAS ATIVIDADES:
☒ CRIADAS PELO PRÓPRIO PROFESSOR
☒ SUGERIDAS PELO CURSO "ENCONTRO COM O MUSEU"
☐ NENHUMA
☐ OUTRAS (ESPECIFIQUE): O próprio livro didático

10) VOCÊ PARTICIPOU DO CURSO "ENCONTRO COM O MUSEU"?
☒ SIM. QUANDO: 14 de junho de 2011
☐ NÃO
☐ OUTRO PROFISSIONAL DA INSTITUIÇÃO PARTICIPOU. QUANDO: _____

11) VOCÊ RECEBEU O MATERIAL PREPARATÓRIO PARA A VISITA AO MUSEU ENVIADO PARA A SUA ESCOLA POR E-MAIL?
☒ SIM ☐ NÃO





PROJETO DESCOBRINDO O MUSEU
Ficha Avaliativa

12) O MATERIAL FORNECIDO PELO MUSEU APRESENTOU INFORMAÇÕES ACESSÍVEIS E SUFICIENTES PARA O PROFESSOR?

☒ SIM ☐ NÃO ☐ PARCIALMENTE

JUSTIFIQUE: É um material rico, de fácil entendimento que enriqueceu mais o estudo dos alunos.

13) SUA ESCOLA FOI ATENDIDA, PELA EQUIPE DO MUSEU, ATRAVÉS DE ATIVIDADES NA EXPOSIÇÃO?

☒ SIM. NOME DO MONITOR QUE REALIZOU AS ATIVIDADES: Mayra ☐ NÃO

13.1) AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA EXPOSIÇÃO CONTRIBUÍRAM PARA O MELHOR APROVEITAMENTO DA VISITA AO MHAB?

☒ SIM ☐ NÃO ☐ PARCIALMENTE

JUSTIFIQUE: A monitora é eficiente, falou de forma clara e alcançou com linguagem simples, a criança.

14) AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ÁREA EXTERNA - EXERCÍCIO DE LEITURA DO BONDE - CONTRIBUÍRAM PARA O MELHOR APROVEITAMENTO DA VISITA AO MHAB?

☒ SIM ☐ NÃO ☐ PARCIALMENTE

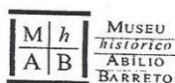
JUSTIFIQUE: Sim. Foi uma atividade de observação e registro, e uma forma interessante de despertar o interesse dos alunos.

COMENTÁRIOS E SUGESTÕES:

OME: _____

MAIL: _____

ANEXO C - Ficha Avaliativa preenchida pelo monitor (MHAB)

DESCOBRINDO O MUSEU
Ficha Avaliativa Monitor

Nome do monitor responsável: _____

Data: 17/08/11

Nome da escola: _____

Nome do professor que acompanhou o grupo: _____

1-Quanto ao envolvimento do professor responsável:

☒ muito bom☐ bom☐ regular☐ ruim

2-Quanto ao comportamento dos alunos:

☒ muito bom☐ bom☐ regular☐ ruim

3-Quanto aos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos:

☒ bem preparados☐ parcialmente preparados☐ mal preparados

4-Comentários:

A visita foi excelente! Os alunos, a escola e as professoras estão de parabéns. A proposta pedagógica do MHAB foi muito bem compreendida, o que foi percebido pelas atividades propostas e preparadas para serem executadas antes e durante a visita. Foi uma das melhores visitas.

ANEXO D - E-mail / convite disparado para os professores

6/5/2014

Gmail - pesquisa cidade



vanessa araujo <vanessa.mestradouemg@gmail.com>

pesquisa cidade

46 mensagens

vanessa araujo <vanessa.mestradouemg@gmail.com>

15 de agosto de 2013 13:36

Para:

Cara professora Maria Rita ,

Tomo a liberdade de lhe escrever para pedir a sua colaboração.

Sou professora municipal, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG e estou realizando minha pesquisa de mestrado, intitulada "Da leitura da cidade às iniciativas de estudo de Belo Horizonte na Escola Básica", que busca compreender *como* a cidade é apropriada pelos professores em suas iniciativas de estudo de Belo Horizonte. Para a realização desta pesquisa necessito contar com a colaboração de professores que se disponham a compartilhar suas percepções sobre a cidade e suas experiências com o estudo da urbe, nas escolas.

Gostaria muito que você se dispusesse a contribuir com a pesquisa, preenchendo o questionário anexo. Os dados obtidos serão importantes não só para o nosso trabalho de dissertação de mestrado, pois minha expectativa é de que ele possa contribuir para o avanço de nossas práticas referentes ao estudo de Belo Horizonte. Asseguro-lhe que as informações que você oferecerá, no questionário, serão usadas especificamente para a referida pesquisa, garantindo-se o seu anonimato, bem como o da instituição ou instituições onde você trabalha.

Desde já agradeço e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Vanessa Barboza de Araujo

2 anexos
 **Termo de consentimento.doc**
144K

 **questionário.docx**
16K

vanessa araujo <vanessa.mestradouemg@gmail.com>
Para: vanessa.araujobhz@gmail.com

15 de agosto de 2013 13:38

Cara professora Vanessa ,

[Texto das mensagens anteriores oculto]

ANEXO E – Questionário enviado aos professores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- 1- Nome:
- 2- E-mail:
- 3- Telefone:
- 4- Formação acadêmica (faculdade / curso / ano no qual se formou):
- 5- É professor da escola básica?
- 6- Nome da escola na qual trabalha:
- 7- Qual disciplina leciona?
- 8- Para quais séries / ciclos?
- 9- Escreva cinco palavras, expressões ou imagens que você associa à ideia de cidade.

Cidade /

Cidade /

Cidade /

Cidade /

Cidade /

10- Ao pensar na cidade de Belo Horizonte, imediatamente, qual é o seu primeiro sentimento?

11- Cite cinco temas que você considera relevantes para serem tratados em um estudo sobre a cidade de Belo Horizonte, direcionado à estudantes da educação básica.

12 – Cite cinco locais de Belo Horizonte que você escolheria para visitar e estudar com os alunos.

13- Você já andou a pé com seus alunos para estudar a cidade? Se sim, como foi a experiência?

14- Você já promoveu, juntos aos alunos, estudos sobre a cidade? Se sim, relate algum trabalho que julgue significativo.

15- Adota algum livro didático ou paradidático sobre Belo Horizonte? Qual?

16- Encontrou alguma dificuldade para desenvolver estudos sobre a cidade com seus alunos? Qual (is)?

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Eu, *Vanessa Barboza de Araujo*, aluna do curso de Mestrado da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), portador da RG 5.511.562, residente na Rua Campanha, 226, apto 1001, Carmo, Belo Horizonte – MG, sendo meu telefone de contato 3221-2832 / 9164-4624, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “Da leitura da cidade às iniciativas de estudo de Belo Horizonte na Escola Básica”, cujo objetivo é compreender *como* a cidade é apropriada, pelos professores, nos processos de ensino e aprendizagem de Belo Horizonte.

Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: questionário e entrevistas semi-estruturadas.

Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar de forma **voluntária** com esta pesquisa.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Nesta pesquisa, não há riscos. Será amplamente cumprida a Resolução 196-96. A identidade de cada participante não será exposta publicamente e os resultados serão utilizados apenas com fins científicos, como previsto em lei.

Nossa expectativa é de que as reflexões geradas no âmbito desta pesquisa possam contribuir para o avanço das práticas referentes ao estudo de Belo Horizonte.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa.

Eu, Vanessa Barboza de Araujo, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade.

O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o senhor (a) quiser saber. O senhor (a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela autorização para a realização deste estudo, cujo endereço é Rodovia Prefeito Américo Gianetti, 3701, Serra Verde, Ed. Minas - 8º andar, Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves. CEP: 31.630-900. Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil. Telefones: (31) 3916-8747 e (31) 3916-8621. E-mail: cep@uemg.br.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em

qualquer fase do estudo. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o questionário a ser preenchido, caso você concorde em participar. O questionário preenchido deve ser enviado para o e-mail vanessa.mestradouemg@hotmail.com e seu encaminhamento significará seu aceite em participar da pesquisa *“Da leitura da cidade às iniciativas de estudo de Belo Horizonte na Escola Básica”*.

Atenciosamente,

Vanessa Barboza de Araujo

ANEXO G: Questionário Ana

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: “Da leitura da cidade às iniciativas de estudo de Belo Horizonte na Escola Básica”

Questionário

- 1- Nome fictício: Ana
- 2- E-mail: XXXXXXXXXXXXX
- 3- Telefone: XXXXXXXXXXXXX
- 4- Formação acadêmica (faculdade / curso / ano no qual se formou): História (PUC), Geografia(UFMG)
- 5- É professor da escola básica? Sim
- 6- Nome da escola na qual trabalha:
- 7- Qual disciplina leciona? Geografia
- 8- Para quais séries / ciclos? 3º ciclo: 8º ano, 4º ciclo: 3º ano
- 9- Escreva cinco palavras, expressões ou imagens que você associa à ideia de cidade.

Cidade / espaço de luta

Cidade / espaço de revelação

Cidade / espaço de cidadania

Cidade / espaço da in(visibilidade)

Cidade / espaço da cultura

10- Ao pensar na cidade de Belo Horizonte, imediatamente, qual é o seu primeiro sentimento?
Sentimento de acolhimento.

11- Cite cinco temas que você considera relevantes para serem tratados em um estudo sobre a cidade de Belo Horizonte, direcionado à estudantes da educação básica.

- a) A história da transferência da capital de Minas Gerais(Ouro Preto) para Belo Horizonte
- b) A Geografia e a Cartografia da cidade
- c) Os trabalhadores que construíram a cidade
- d) e) Os espaços culturais da cidade

12 – Cite cinco locais de Belo Horizonte que você escolheria para visitar e estudar com os alunos.

- a) O Museu Abílio Barreto
- b) O Parque Municipal
- c) O Mercado
- d) O Arquivo Público
- e) O Museu de Artes e Ofício
- f) O Memorial da Vale
- g) O Restaurante Popular

13- Você já andou a pé com seus alunos para estudar a cidade? Se sim, como foi a experiência? Sim, andei com meus alunos por três bairros, lendo a paisagem...

14- Você já promoveu, juntos aos alunos, estudos sobre a cidade? Se sim, relate algum trabalho que julgue significativo.

A partir da andança pelos bairros, em um bairro há o mais antigo conjunto habitacional de Belo Horizonte. A partir daí, comecei a motivar os alunos a se questionarem sobre a história e a geografia da cidade. Fizemos mapas mentais, imaginado como seria BH no fim do século XIX e início do século XX. Trabalhei a planta da comissão construtora com o planejamento de BH e o mapa atual das nove regionais da cidade para mostrar como a cidade cresceu. O curioso é que quando comecei a trabalhar na escola, não havia um único mapa de Belo Horizonte – mas havia muitos mapas do mundo, dos continentes, das regiões... Assim, fui até o catálogo “Telemar” e fiz uma cópia no “mimeógrafo” do mapa de BH. Felizmente hoje já temos xerox e alguns computadores... Finalmente, fomos ao MHAB e assim eles puderam ver de perto como foi o planejamento da nossa cidade e também perceber o crescimento além dos limites da Avenida do Contorno. Alguns meninos e meninas não conheciam quase nada da cidade, então, tudo era novidade... Eles gostaram muito de ver que a avenida do Contorno estava desenhada na planta da cidade que um dia foi um arraial... Em uma dessas idas ao museu com uma turma mais agitada, fiquei impactada com os desenhos que os alunos fizeram do antigo bonde do museu. Ficaram com tanto entusiasmo e ficaram tão bons que guardo alguns até hoje...

15- Adota algum livro didático ou paradidático sobre Belo Horizonte? Qual?

Não, nenhum livro didático nem paradidático, e, sim, outras linguagens como a musical vou “contando” e às vezes, “cantando” a história, como na música de Beto Guedes: Ruas da cidade, pois assim eles ficam conhecendo um pouco sobre a população indígena: tamoios, tapuias, tupinambás, aymorés.; “a cidade plantou no coração, tanta gente que já morreu...” tornando assim o nome das ruas mais significativas. A outra linguagem que considero muito importante é a linguagem cartográfica, tanto para a geografia como para a história.

16- Encontrou alguma dificuldade para desenvolver estudos sobre a cidade com seus alunos? Qual(is)?

Encontro principalmente a dificuldade de encontrar colegas de outras áreas para realizar um trabalho interdisciplinar.

ANEXO H – Questionário Brisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: “Da leitura da cidade às iniciativas de estudo de Belo Horizonte na Escola Básica”

Questionário

- 1- Nome fictício: Brisa
- 2- E-mail: XXXXXXXXXXXXXXXX
- 3- Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXX
- 4- Formação acadêmica (faculdade / curso / ano no qual se formou): Pedagogia, Faculdade de Educação da UFMG, 1987.
- 5- É professor da escola básica? Sim.
- 6- Nome da escola na qual trabalha: XXXXXXXXXXXXXXXX
- 7- Qual disciplina leciona? Português e Tópicos Integrados (Geografia, História, Ciências e Filosofia).
- 8- Para quais séries / ciclos? 1º, 2º e 3º anos do 1º Ciclo.
- 9- Escreva cinco palavras, expressões ou imagens que você associa à ideia de cidade.

Cidade / História

Cidade / transformação

Cidade / cidadania

Cidade / trânsito

Cidade / pontos de referência

10- Ao pensar na cidade de Belo Horizonte, imediatamente, qual é o seu primeiro sentimento? Problemas urbanos.

11- Cite cinco temas que você considera relevantes para serem tratados em um estudo sobre a cidade de Belo Horizonte, direcionado à estudantes da educação básica.

- a) Surgimento da cidade/contexto histórico
- b) Meio-ambiente/ crescimento da cidade/saneamento básico/ transformação da paisagem urbana por meio da ação humana.
- c) Pontos de referência da cidade/ caracterização/ localização/ mapas

- d) Cultura, personalidades e grupos importantes na cultura belo horizontina e mineira.
- e) A vida nos bairros/ cidadania. Acesso ao transporte, saúde, educação, alimentação, cultura, bem estar social, segurança. Poder público e administração da cidade.

12 – Cite cinco locais de Belo Horizonte que você escolheria para visitar e estudar com os alunos.

- a) Museu Histórico Abílio Barreto.
- b) Parques (Municipal, Mangabeiras, Estação Ecológica).
- c) Museu de Artes e Ofícios.
- d) Complexo arquitetônico da Pampulha.
- e) Circuito cultural Praça da Liberdade.

13- Você já andou a pé com seus alunos para estudar a cidade? Se sim, como foi a experiência? Não. Apenas de ônibus.

14- Você já promoveu, juntos aos alunos, estudos sobre a cidade? Se sim, relate algum trabalho que julgue significativo. Sim. O trabalho “ Belo Horizonte: nossa cidade, nossa história” apresentado na XIII UFMG Jovem/ 2012, com alunos de 3º ano.

15- Adota algum livro didático ou paradidático sobre Belo Horizonte? Não adotamos para toda a turma . Usei apenas paradidáticos escolhidos na biblioteca da escola relacionados ao estudo. Qual? BH 100 anos nossa história. Estado de Minas. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. 1996.

CAMPOS, Helena Guimarães. História de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG: Lê, 2010.

Jornal do Ônibus. PBH. BHTRANS. Belo Horizonte. Jan. 2012.

SOUSA, Sérgio Dâmaso de; SPINELLI, Mirella. Belo Horizonte, de arraial a capital. São Paulo: Cortez, 2007. 23 p.

16- Encontrou alguma dificuldade para desenvolver estudos sobre a cidade com seus alunos? Qual (is)? Não.

ANEXO I: Questionário Eduardo

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: “Da leitura da cidade às iniciativas de estudo de Belo Horizonte na Escola Básica”

Questionário

- 1- Nome fictício: Eduardo
- 2- E-mail: XXXXXXXXXXXXX
- 3- Telefone: XXXXXXXXXXXXXXX
- 4- Formação acadêmica (faculdade / curso / ano no qual se formou): FAFICH / UFMG HISTÓRIA 2001
- 5- É professor da escola básica? SIM
- 6- Nome da escola na qual trabalha: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
- 7- Qual disciplina leciona? HISTÓRIA
- 8- Para quais séries / ciclos? EF-2 (6, 7, 8, 9) & EM (1, 2, 3)
- 9- Escreva cinco palavras, expressões ou imagens que você associa à ideia de cidade.

Cidade / HISTÓRIAS CRUZADAS

Cidade / SOLIDÃO

Cidade / CAOS

Cidade / PESSOAS

Cidade / PASSADO

10- Ao pensar na cidade de Belo Horizonte, imediatamente, qual é o seu primeiro sentimento?
FONTE HISTÓRICA

11- Cite cinco temas que você considera relevantes para serem tratados em um estudo sobre a cidade de Belo Horizonte, direcionado à estudantes da educação básica.

- a) HISTÓRIA DA CIDADE
- b) HISTÓRIA DAS PESSOAS
- c) RUAS, AVENIDAS E SEUS NOMES
- d) COMO ERA ANTES E COMO É AGORA
- e) SERES INVISÍVEIS (EX.: PESSOAS – MENDIGOS E ANIMAIS)

12 – Cite cinco locais de Belo Horizonte que você escolheria para visitar e estudar com os alunos.

- a) PARQUE DAS MANGABEIRAS
- b) PARQUE ECOLÓGICO DA PAMPULHA
- c) ESTAÇÃO CENTRAL DO METRÔ
- d) PRAÇA DA LIBERDADE
- e) RUA DA BAHIA

13- Você já andou a pé com seus alunos para estudar a cidade? Se sim, como foi a experiência?

JÁ, TRAJETO ENTRE A PRAÇA DA LIBERDADE, O MUSEU MINEIRO E O PARQUE MUNICIPAL. CERTO PERIGO, MAS DE CURIOSIDADE PELOS ALUNOS, POIS ALGUNS DELES NUNCA TINHAM FEITO ALGO SEMELHANTE.

14- Você já promoveu, juntos aos alunos, estudos sobre a cidade? Se sim, relate algum trabalho que julgue significativo.

SOBRE BH, NÃO EXÉCIFICAMENTE. MAS SOBRE CONTAGEM, ONDE MORO, SIM. INCLUSIVE JÁ PUBLIQUEI UM LIVRO (PALAVRAS CRUZADAS E CAÇA PALAVRAS) SOBRE CONTAGEM.

15- Adota algum livro didático ou paradidático sobre Belo Horizonte? Qual?

NÃO, MAS FOLHETOS SOBRE A HISTÓRIA E FOLDERS DE MUSEUS SIM (POIS ABORDO A HISTÓRIA DE BH NO INÍCIO DA REPÚBLICA NO BRASIL E EM OUTROS MOMENTOS ANTES E DEPOIS DE EXCURSÕES A BH).

16- Encontrou alguma dificuldade para desenvolver estudos sobre a cidade com seus alunos? Qual(is)? NÃO, EM ESPECIAL.

ANEXO J – Questionário Vitória

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: “Da leitura da cidade às iniciativas de estudo de Belo Horizonte na Escola Básica”

Questionário

- 1- Nome fictício: Vitória
- 2- E-mail: XXXXXXXXXXXXXXXX
- 3- Telefone: XXXXXXXXXXXXXXXX
- 4- Formação acadêmica (faculdade / curso / ano no qual se formou): *Mestre em Educação/ Faculdade de Educação – UFMG/ 2008*
- 5- É professor da escola básica? *Sim.*
- 6- Nome da escola na qual trabalha: XXXXXXXXXXXXXXXX
- 7- Qual disciplina leciona?
Escola 1- Professor Referência: todas as disciplinas, exceto, Educação Física e Língua Portuguesa
Escola 2 – Professor Referência: todas as disciplinas, exceto Matemática, Educação Física e Artes.
- 8- Para quais séries / ciclos? *5º Ano do Ensino Fundamental nas duas escolas*
- 9- Escreva cinco palavras, expressões ou imagens que você associa à ideia de cidade.

Cidade / *Cultura*

Cidade / *História*

Cidade / *Metrópole*

Cidade / *Problemas sociais*

Cidade / *Acolhimento*

10- Ao pensar na cidade de Belo Horizonte, imediatamente, qual é o seu primeiro sentimento?
Adoro Belo Horizonte, sou daqui e é uma cidade que sempre me trouxe boas lembranças. Está diretamente ligada com minha história de vida.

11- Cite cinco temas que você considera relevantes para serem tratados em um estudo sobre a cidade de Belo Horizonte, direcionado à estudantes da educação básica.

- a) História da cidade;
- b) Cultura
- c) Pontos turísticos;

- d) Problemas sociais;
- e) Aspectos naturais: relevo, vegetação e hidrografia;

12 – Cite cinco locais de Belo Horizonte que você escolheria para visitar e estudar com os alunos.

- a) Parque Municipal Américo Renné Giannetti e Mirante Mangabeiras;
- b) Citty Tour Pampulha
- c) Museu Abílio Barreto
- d) Museu de Artes e Ofício
- e) Mercado Central

13- Você já andou a pé com seus alunos para estudar a cidade? Se sim, como foi a experiência?

Sim, realizamos o Citty Tour Pampulha com os alunos das duas escolas e foi uma experiência interessante, pois alguns alunos desconheciam alguns pontos da região da Lagoa da Pampulha e no caso de alguns alunos da Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga era a primeira vez que andavam na orla da Lagoa da Pampulha.

14- Você já promoveu, juntos aos alunos, estudos sobre a cidade? Se sim, relate algum trabalho que julgue significativo.

Sim, já desenvolvemos com os alunos da Escola 1 um projeto para que nossos alunos conhecessem a história da cidade em que vivem. Nesse projeto abordamos a história da cidade de BH, pontos turísticos, aspectos naturais e culinária. Realizamos visitas técnicas ao Parque Municipal Américo Renné Giannetti e Mirante, Citty Tour Pampulha e visita ao Museu Abílio Barreto.

15- Adota algum livro didático ou paradidático sobre Belo Horizonte? Qual?

CAMPOS, Helena Guimarães. DIOGO, Sílvia Adriana Coelho de Souza. **História de Belo Horizonte** – História Regional – 4º/5º Ano. Volume único. Editora Lê, 2010.

16- Encontrou alguma dificuldade para desenvolver estudos sobre a cidade com seus alunos? Qual(is)?

As maiores dificuldades referem-se a falta de conhecimentos dos alunos do contexto em que vivem. No caso dos alunos da Escola 1 estimular a participação dos mesmos nas atividades propostas, em virtude da falta de interesse.

