



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Alves Martins Chaigar, Vânia

Ensino com pesquisa e repercussões nas aprendizagens de jovens sobre a cidade: um
estudo com discentes da Pedagogia

EccoS Revista Científica, núm. 34, mayo-agosto, 2014, pp. 97-115

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71532890006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ENSINO COM PESQUISA E REPERCUSSÕES NAS APRENDIZAGENS DE JOVENS SOBRE A CIDADE: UM ESTUDO COM DISCENTES DA PEDAGOGIA*

EDUCATION WITH RESEARCH AND REPERCUSSIONS IN THE
LEARNINGS OF YOUNG ON THE CITY: A STUDY WITH LEARNING
OF THE PEDAGOGY

Vânia Alves Martins Chaigar

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS, Brasil
vchaigar@terra.com.br

RESUMO: Apresenta considerações de uma pesquisa sobre formação de professores, na qual o ensino com pesquisa é importante aporte da graduação. Problematisa desdobramentos em discências a partir do projeto “Memórias, lugares e a cidade”, desenvolvido durante dois anos letivos na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais em turmas da Pedagogia, em uma universidade pública. O trabalho reporta a cidade como espaço privilegiado para ensinar e aprender posto que possua memórias e trajetórias que configuram e alimentam a vida cotidiana. Jovens discentes aproximaram-se do espaço local e dos cidadãos, principalmente daqueles com quem compartilham saberes e histórias de vida, resultando em trinta pesquisas, no período 2009-2010. A produção foi socializada em dois seminários de extensão, organizados pelas turmas, e, nesse processo, foram observados indícios de transformações nos olhares dos estudantes e aprendizagens em relação a sua cidade, o que foi ratificado pela pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino com pesquisa. Protagonismo discente. Cidade. Juventude.

ABSTRACT: This study presents considerations of a research on formation of teachers in which teaching with research is an important contribution for the graduation. It has problematized consequences for learners from the project “Memórias, lugares e a cidade”, developed over two academic years in the discipline Methodology of Social Sciences Teaching into three classes of Pedagogy in a public university. The paper reports the city as a privileged space for teaching and learning since it has memories and trajectories

that shape and feed everyday life. Young learners approached the local space and the citizens, mainly those with whom they share knowledge and life histories, resulting thirty researches over the period 2009 – 2010. The production was socialized in two extension seminars, organized by the students, and indications of change in the eyes of students and learning in relation to their city were observed in this process, which was ratified by this research.

KEY WORDS: Teaching with research. Learner protagonism. City. Youth.

Vejo os pombos no asfalto/eles sabem voar alto/
mas insistem em catar as migalhas do chão...
(BALEIRO, Zeca. *Blues do elevador*)

Sobre a pesquisa e o ensino com pesquisa

A pesquisa “Memória, Formação de professores e Protagonismo discente: estudantes de Pedagogia e a relação com a cidade”, cujo recorte explicita-se no texto aqui sistematizado, foi desenvolvida ao longo de 2011 em estudos de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barbosa Fernandes. A investigação desejou apurar alguns dos desdobramentos entre os discentes do projeto “Memórias, lugares e a cidade”, desenvolvido em três turmas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande nos anos 2009 e 2010.

O referido trabalho esteve amparado na pesquisa autobiográfica e considerou as categorias memória e história de vida como referências para compreender singularidades e imbricamentos com trajetórias coletivas dos estudantes. Teve entre seus objetivos relacionar o local com o global, ressignificar o conceito de lugar, qualificar relações sociais cotidianas (sobretudo no espaço da sala de aula) e compreender conceitos geográficos e históricos adequados ao ensino nos anos iniciais.

Como professora-pesquisadora interessada em abranger os processos educativos que emanam da sala de aula e as inter-relações a eles subjacen-

tes, desenvolvi a pesquisa como parte da estratégia para o desenvolvimento profissional docente. Compreendo que parte dos elementos para essa qualificação figura na trajetória do professor e, para tanto, busco na pesquisa qualitativa amparo metodológico, fazendo imersões na perspectiva autobiográfica. Esta, por sua vez, permite reflexões sobre percursos que envolvem aspectos sociais e individuais, deslindando emaranhados que constituem nossas vidas tão diversas da – aparente - assepsia que rege discursos bem construídos sob o “escudo” da racionalidade técnico-científica.

A “pesquisa-formação (autobiográfica)”, no dizer de Pineau (2011, p. 29), permite a construção de uma “[...] sensibilidade positiva e ativa do que nos acontece”, a compreensão do que fazemos e, a partir dela, a possibilidade de projetar o futuro, “[...] identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar as direções que elas podem tomar”. Ajuda, portanto, na identificação do que nos move e promove aberturas epistemológicas e existenciais.

O projeto investigado teve a participação de 102 estudantes da Pedagogia e envolveu também graduandos de Geografia (em 2009) num processo de intercâmbio de saberes discentes e docentes com a disciplina “Estudos do município de Rio Grande”. Ao longo desse ano letivo, realizamos saídas de campo, trocas conceituais, reuniões e evento que imprimiram uma marca colaborativa ao trabalho.

Em 2010, também contou com graduandos de Letras e História, envolvidos na fase de organização do seminário de extensão, os quais foram integrados por conta da interlocução afetuosa forjada em eventos, corredores da universidade e outros espaços informais (nem por isso menos formativos), como em saborosos cafés no Centro de Convivência da FURG. Sob a forma de extensão, ocorreu por meio de duas edições do “Seminário de Extensão Memórias, lugares e a cidade”¹ ao final dos dois anos letivos, tendo atingido mais de 300 pessoas no total: graduandos de várias licenciaturas e cursos, pós-graduandos, professores de escolas, colegas professores da FURG e convidados.

O processo de ensino com pesquisa do projeto “Memórias, lugares e a cidade” atravessava o ano letivo, posto tratar-se de uma disciplina anual. No primeiro semestre, o investimento consistia em estudos sobre memória, metodologias de pesquisa, além de conceitos como lugar e cidade, assim como análise de filmes e documentários e a elaboração dos projetos

investigativos. No segundo semestre, ocorria o trabalho de campo, com a coleta de dados, entrevistas, observações, análises e elaboração de relatórios, culminando com a socialização em seminários.

Os materiais produzidos pelos estudantes, como projetos de pesquisa e relatórios, pôsteres, autoavaliações, depoimentos, além de anotações em diários de sala de aula, escutas e observações relativas às trinta investigações realizadas no período de 2009 a 2010 foram as principais fontes empíricas utilizadas.

Neste texto, além da relação ensino-pesquisa e protagonismo discente, proponho uma discussão (ainda que breve) relativa aos seguintes problemas de pesquisa: Ocorreram desdobramentos reveladores de protagonismo nas discências? Mudou a relação com/na cidade?

Sob o ponto de vista da docência universitária, foi exercitado o ensino com pesquisa como metodologia (BALZAN, 2000) e/ou princípio educativo (DEMO, 2009).

Balzan (2000) compreende ser necessária a pesquisa associada ao ensino como forma de qualificá-lo e atender as demandas do “aprendiz permanente”, uma característica esperada para este século. O autor reconhece sua complexidade, na medida em que o professor necessita de muitos saberes, desde os específicos, da sua área de formação, até os que proporcionam o estabelecimento de elos entre os múltiplos conhecimentos desencadeados pelas interrogações e novas dúvidas que vão surgindo num processo investigativo.

Demo (2009) compreende que pesquisar não se refere apenas a produzir conhecimentos sofisticados, como no *stricto sensu*, mas, também, a criar um “ambiente de aprendizagem” no qual a pergunta e a inquietação mobilizem os estudantes para novas aprendizagens. Ambos compreendem, portanto, que a postura indagativa é fundamental numa sociedade de rápidas transformações, ratificando os ensinamentos de Freire (1997) que destacou a “curiosidade epistemológica” como requisito aos atos de ensinar e de aprender.

Trabalho recente sobre aprendizagem de alunos universitários indica a necessidade de investimentos em metodologias mais ativas, em que o professor retire-se da situação de centralidade no processo.

[...] o professor é considerado um ponto essencial no contexto de aprendizagem. Cabe a ele ou a ela coordenar o processo



Figura 1: Cartaz Seminário 2009

Autor: Bruno Wally – estudante de Geografia.

Fonte: Arquivo da autora.

educativo, incluindo estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação. Assim, uma das tarefas educativas do professor é a construção de ambientes de aprendizagem profundos (ativos e motivadores), onde é dada



Figura 2: Cartaz Seminário 2010

Autor: Max Daniel S. da Silveira – estudante de Pedagogia.

Fonte: Arquivo da autora.

ao estudante a oportunidade de aprender a pensar, criticar, raciocinar e questionar certezas, incluindo a metacerteza das verdades garantidas pelo acesso a métodos científicos. (GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012, p. 633).

Na prática, isso significa mudar o foco, sair de um ensino centrado em si (no professor) e voltar-se para os alunos. Não é tarefa fácil, em que pese o modo como aprendemos a ensinar estar muito vinculado à maneira como nossos professores ensinavam no século XX, quando o mundo, seus jovens, as necessidades e o conhecimento diferiam radicalmente do atual. No entanto, “[...] quando o foco do ensino está no estudante, a aprendizagem gera transformação e estimula a utilização de estratégias profundas” (GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012, p. 634).

O exercício do ensino com pesquisa explícita, portanto, também um modo docente de ser do professor, uma maneira de ele perceber e se relacionar com e no mundo, ratificada na sala de aula. Nesse sentido, o movimento acompanha nossa humanidade: ora avançando, ora recuando; produzindo a docência possível na interlocução com o outro e no reconhecimento do estudante como protagonista da ação educativa. Protagonismo esse que, para Cunha (2006, p. 497),

[...] é condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que, tanto os alunos como os professores, são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens [...]. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição existencial.

A perspectiva da autoria na produção do conhecimento pelos discentes parece ser um dos pilares do ensino com pesquisa mesmo que difícil de ser encaminhada, em face de alguns problemas contemporâneos, como a ausência do desejo de aprender, de muitos alunos, a busca pela facilidade e rapidez em resolver demandas e a dificuldade de envolvimento com propostas exigentes em participação e compromisso. O mundo da aceleração e da aparente prontidão em deslindar problemas exige, também do discente, novas posturas, tornando ainda mais complexo o exercício da docência.

Estudo anterior (CHAIGAR, 2009) havia revelado algumas facetas de um ensaio docente na condução do processo do ensino com pesquisa e

da necessidade de envolver os discentes numa participação mais ativa da sua própria aprendizagem.

Depreendi algumas etapas que podem, assim, ser sintetizadas: capturar ideias ou iniciativas, ajudando os estudantes a perceberem que em suas narrativas e experiências, há “embriões” investigativos; mobilizar para a ação, auxiliando na elaboração, organização e viabilização do projeto no tempo e espaço; instrumentalizar o grupo, sugerindo leituras e mediando discussões; auxiliar na captura e compreensão de conceitos; acompanhar o desenvolvimento do processo em todas as suas etapas e em prováveis ajustes; ajudar na sistematização e registro, orientando a construção de textos ou relatórios, assim como a sua avaliação; dar visibilidade à experiência, organizando junto com os estudantes a socialização do processo e seu produto final (neste caso, através de seminários de extensão).

Cabe considerar que não se trata de um processo linear no qual todos assumem as mesmas posições de compromisso e de envolvimento. Como em todo grupo social, há dissidências, recuos, desmobilizações, imobilismos e, em se tratando de uma época extremamente individualista, dificuldades para assumir pactos com o coletivo. Frente a situações como essas, o exercício da autoridade docente é essencial, e é ela que ajuda a recompor trajetos, organizar tarefas, cumprir agendas e mobilizar energias discentes. Pondero que a escuta atenta permite o exercício da autonomia de professores e do protagonismo de estudantes na sala de aula, pois ambos os lados têm espaço para concordar, discordar, colocarem-se, calarem-se, proporem, interferirem, respeitando e/ou considerando, no entanto, os diferentes tempos contidos em cada pessoa.

Nesse sentido, a autoridade docente é um importante componente do ensino com pesquisa, sendo um aliado que favorece as relações entre professores e estudantes e a produção do conhecimento.

Além disso, está associada à intencionalidade em envolver os discentes em reflexões sobre suas próprias ações e nos desdobramentos das mesmas no arquétipo de suas futuras docências, posto que essas sejam resultado de processos que ocorrem ao longo do tempo e no conjunto de suas experiências (objetivas e subjetivas).

Sob o ponto de vista docente, o ensino com pesquisa da experiência analisada também tem servido para exercícios interdisciplinares, sobretudo com o colega Prof. Solismar Fraga Martins (Geografia, disciplina

“Estudos do município de Rio Grande”) e a colega Prof.^a Simone Anadon (Pedagogia, disciplina de “Didática”), além de parcerias interinstitucionais (Unipampa, Unisinos, UFRGS, Colégio Municipal Pelotense). As associações permitiram a ampliação do conhecimento sobre temas de estudo dos colegas, de conceitos relativos a distintas áreas do conhecimento, metodologias de ensino peculiares às suas pessoas e projetos, assim como à qualificação da parceria na sala de aula, desmistificando estereótipos e aprendendo a dividir a autoridade docente com outro colega, por exemplo.

Penso ser relevante esse destaque, na medida em que a cultura universitária, forjada sob o domínio dos departamentos e suas territorialidades – ainda que os mesmos tenham sido extintos fisicamente – mantém resquícios dessa lógica, o que dificulta a articulação de docentes e práticas pedagógicas coletivas.

Sobre reflexo nas discências, mais especificamente, destaco alguns exercícios de protagonismos nos quais estudantes graduandos, mediante investigações na cidade, têm desenvolvido habilidades, conceitos e sentimentos, muitos dos quais construídos na mediação direta com cidadãos “invisíveis” em suas práticas sociais que, entretanto, fazem o cotidiano e a história das cidades.

Algumas considerações sobre protagonismo discente

O conceito de protagonismo discente, em revisão bibliográfica, surge como polissêmico e ora aparece como sinônimo de autonomia, ora de cidadania, ora de participação, entre outros. Estudos da metade desta década também identificavam essa característica, falando no “caráter híbrido do conceito” (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006).

Os autores, investigando protagonismo discente, no ensino médio, em escolas públicas, depararam-se, inclusive, com dicotomias entre o discurso e a ação. Entre o preconizado nos projetos político-pedagógicos e as práticas docentes ou, ainda, entre as intencionalidades de práticas educativas emancipatórias e a organização do espaço escolar, como a presença de interdições, seja através de grades, laboratórios ou bibliotecas fechadas, entre outros que dificultavam o próprio acesso ou deslocamento dos alunos

no interior da instituição. Ou seja, os autores averiguaram contradições e tensionamentos para o exercício do protagonismo discente.

Mesmo tratando-se de outro espaço formativo, algumas dessas características verificam-se na instituição universidade. Considerando esses estudos, percebo que o espaço da sala de aula, numa perspectiva emancipatória, está em contradição/tensionamento com as políticas públicas avaliativas institucionais que são padronizadas e quantitativas, visando mais ao controle do que à emancipação (SOUSA SANTOS, 2007). É uma ação exercida sob condicionantes: microespaço versus macroespaço; espaço local versus espaço global.

Levando em conta que o protagonismo é atravessado por questões tanto objetivas quanto subjetivas, mas se expressa em movimentos exercidos pelos estudantes resultantes de ações docentes e de desejos discentes, vale considerar dois conceitos subjacentes: o da relação do sujeito com o saber (CHARLOT, 2001) e o de praticante (CERTEAU, 1998).

No caso da relação com o saber, Charlot (2001) explica que os jovens se envolvem com determinada atividade ou tema, segundo relações que ocorrem dentro de um conjunto de outras relações. Isso quer dizer que depende de como o professor encaminha os trabalhos, de noções e/ou representações anteriores, da importância que o tema tem para os grupos sociais dos quais o estudante faz parte, etc. Enfim, são muitas as variáveis que influenciam essa relação das pessoas, no caso do estudante, com o saber. Charlot (2001) também não distingue saber de aprender, pois para ele ambos são relações. Diz: “O que faz a ligação entre a interioridade e a exterioridade, entre a questão do sentido e a da eficácia, é a atividade dos sujeitos no e sobre o mundo – um mundo que ele partilha com outros sujeitos” (CHARLOT, 2001, p. 21).

O autor, ao mesmo tempo, destaca que a entrada do sujeito na atividade intelectual é fundamental nessa relação com o saber; daí a importância, em se tratando da sala de aula, da maneira como o professor realiza a aproximação entre o sujeito (estudante) e o objeto a aprender.

Cabe ao docente, em sala de aula, o *toque* externo na mobilização dos alunos, desenvolvendo estratégias para *acender* o desejo por aprender. A mobilização supõe desejo: “É fazer uso de si para si” (CHARLOT, 2011). E protagonismo, por sua vez, implica um estudante mobilizado para a aprendizagem.

Já Certeau (1998) destaca o sujeito como “praticante”, que subverte e cria suas próprias maneiras de interpretar e estar no mundo, seja este o da sala de aula ou o da cidade. Para o autor, em deslocamentos pela cidade, as pessoas produzem sentidos particulares na relação com o espaço, modificando-o em suas funções originais, por exemplo, ao transgredir na escolha de caminhos, inventar atalhos, etc. Na paisagem urbana local, isso é constantemente percebido, seja ao transformar um muro em painel para grafiteagem ou uma calçada em pista de esquite, os jovens reinventam os espaços. O autor denomina essas (re)apropriações de “retórica da caminhada” que produz, por sua vez, uma “língua espacial” que descreve/comunica como lemos e nos relacionamos com o mundo.

Certeau (1998, p. 178-179) sugere que:

O caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado, ele torna efetivas somente algumas das possibilidades fixadas pela ordem construída (vai somente por aqui, mas não por lá), do outro aumenta o número dos possíveis (por exemplo, criando atalhos e desvios) e dos interditos (por exemplo, ele se proíbe de ir por caminhos considerados lícitos ou obrigatórios). Seleciona, portanto [...] A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, etc., as trajetórias que “fala”.

Como praticante, portanto, ele – estudante – particulariza sua relação com a cidade e exerce um tipo de protagonismo ditado por suas *pegadas/escritas*. Cabe também aqui, numa proposição heurística, dizer sobre o papel do imaginário nesse protagonismo do praticante. Levando em conta o pensamento de Bachelard (1993), supomos que pela imaginação renovamos percepções e projetamos o olhar para outros lugares, seja os nossos *porões* ou *sótãos*, como diz o filósofo, ou sobre a nossa cidade. As imagens criadas pelo imaginário vão sempre além das próprias imagens. Diz ele: “O poema é essencialmente uma aspiração a imagens novas” (BACHELARD, 2001, p. 3).

Caberia então refletir que, se aspiramos a imagens novas, também podemos ensinar um espaço novo? Da resposta nada sabemos, mas podemos pensar que o desejo, como avalia Charlot, e a subversão (mesmo quando não claramente percebida pelo estudante), segundo Certeau, são

basilares à construção de um sujeito protagonista e elementos a serem considerados no ensino com pesquisa na docência universitária.

Portanto, por protagonismo, neste estudo, consideramos os movimentos discentes decorridos da sua relação com o projeto “Memórias, lugares e a cidade”, mediados pela memória e as histórias de vida do lugar, provocados pelo ensino com pesquisa.

Juventude e a relação com a cidade

A maioria dos estudantes era composta por jovens do sexo feminino e inserida no mundo do trabalho. Em 2009, a turma, no noturno, foi formada 100% por mulheres trabalhadoras (algumas donas de casa, desempregadas, enfermeiras, faxineiras, merendeiras, professoras, etc.). Em 2010, o perfil esteve mais diversificado já que havia duas turmas: a da manhã era composta por mulheres (e apenas um homem): algumas já no exercício da profissão, mas a maioria somente no estudo; ele, trabalhador na área de vendas. A turma da noite possuía quatro homens com frequência sistemática (três militares da marinha e um auxiliar de escritório); as demais eram mulheres: professoras, em boa parte, mas também havia desempregadas ou em empregos temporários, além de donas de casa.

A composição etária também se verificou variável: dos 18 aos 50 anos, mas a maioria na faixa de até 25 anos de idade.

Essa maioria, segundo Pais (2009a), do ponto de vista cronológico, constitui uma “geração demográfica”, isto é, com idades situadas dentro de certos limites. Essa classificação, entretanto, cada vez mais tem dificuldades para ser demarcada posto que

[...] estudos recentes sobre as gerações e os ciclos de vida têm mostrado um claro esbatimento das fronteiras que separam as diferentes gerações, de tal modo que já há referências a gerações de fronteira ou gerações sanduíche, como é o caso da que é constituída por *jovens adultos*. (PAIS, 2009a, p. 372).

Isso ocorre porque certos rituais que demarcavam a passagem da juventude para a vida adulta, como o casamento, emprego ou saída da casa

dos pais, sofreram alterações que o autor denomina de “ioiogeneização” da condição juvenil (PAIS, 2009a, p. 373), em função de reversibilidades provocadas por desempregos, separações, etc. Nesse sentido, Pais reflete que o conceito “ciclo de vida” perdeu espaço para “curso de vida”, no qual os indivíduos têm “[...] papel mais ativo na construção de suas trajetórias” (PAIS, 2009a, p. 373).

Os jovens estudantes de Pedagogia inserem-se nesse contexto em que o conceito juventude(s) também é percebido no plural (DAYRELL, 2003), pois, apesar de terem idades semelhantes, vivem de maneiras diferentes esse “curso de vida”, influenciados por questões de classe, gênero, cultura, etc. Segundo o autor, o conceito juventude deve ser pensado como histórico e cultural, sendo um tipo de condição social e, ao mesmo tempo, uma representação. “A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Essas questões aportam dentro da sala de aula universitária, fazendo com que o conceito estudante também esteja em mutação. Uma das questões que mais fortemente indica essa mudança diz respeito à relação com a autoridade docente (ou qualquer outra forma de autoridade). Não há mais a ideia anterior de uma figura que a represente por si só. Essa noção é construída num processo de relações sociais nas quais a autoridade pode ou não ser reconhecida pelos estudantes. Embora não exista um modelo prévio a ser seguido, ela é fundamental no processo de ensino. Como professora pesquisadora, atento para essa mudança conceitual e não percebo a autoridade docente como um presente dado *a priori*, mas como uma conquista que, mesmo quando alcançada, exige permanente estado de vigilância.

Os jovens estudantes estão sob fortes tensões, pois, ao mesmo tempo em que são cobrados por posturas mais ativas e chamados à vida adulta, também sofrem com a falta de perspectivas e incertezas quanto ao futuro. Segundo Pais (2009a), em estudos realizados em Portugal, um dos traços mais marcantes da condição do jovem são essas “situações de impasse”. Nada está dado e tudo pode ser alterado de uma hora para outra, o que explica em parte, suponho, as razões para as instabilidades na sala de aula.

Guardadas as peculiaridades culturais e locais, os jovens estudantes investigados demonstraram que também têm dificuldades para perceber e

viver a cidade com mais inteireza. A fragmentação espacial, típica do capitalismo, não permite que os espaços urbanos sejam compreendidos como parte de uma totalidade e de produção da vida. Ao deslocarem-se pela cidade, muitas vezes, escapam ao olhar patrimônios (materiais e imateriais) lançados à sombra por imensos *outdoors* publicitários, assim como relações sociais e imagens do outro, do alterno. Os olhares constantes e distraídos a celulares e outros artefatos tecnológicos também indicam afastamentos de espaços que não os mais próximos e imediatos a si mesmo.

Pais (2009b, p. 30) reflete que os jovens, ao realizarem percursos habituais pela cidade, não a vêem de fato, pois

[...] quem vive numa cidade redundante que se repete em sua trivialidade, parece não a (vi) ver como desejaria, perdido em percursos quotidianos dominados por rotinas de deslocação próprias de quem não passa de um passageiro, alguém de passagem.

Daí o sentimento de muitos de desejarem ser turistas na própria cidade! Uma estudante deixou claro esse sentimento, ao dizer sobre as mudanças promovidas pelo projeto “Memórias, lugares e a cidade” na sua vida:

Não tenho palavras para dizer o quanto foi significativo para mim esse trabalho. Hoje, não consigo mais simplesmente olhar um prédio de nossa cidade ou um local, sem pensar em sua história. [...] agora vou aproveitar as férias e fazer um turismo pela minha própria cidade, indo além do simples olhar, observando cada praça, cada prédio, histórico ou não, escola, enfim, estou começando a aprender a olhar, ou melhor, ver além e isso não tem preço, é maravilhoso. (E., diurno, autoavaliação, dez. 2010).

O depoimento traduz um sentimento de descobertas: da cidade e de si mesma. Uma maneira nova de relacionar-se com o espaço local, agora transformado em lugar. “Este patrimônio, ao revestir-se de evocações e memórias, leva-nos a pensar que as imagens da cidade expressam menos a cidade do que a relação afetiva que com ela têm os que a habitam” (PAIS, 2009b, p. 33).

É provável que “Memórias, lugares e a cidade” tenha ocupado certo espaço como política cultural aos jovens estudantes (ao menos parte deles), mesmo que pensada no espaço da sala de aula e sem estar articulada diretamente a outras políticas públicas. A sala de aula representa o espaço do possível que guarda em suas microrrelações, entretanto, o germe para experiências maiores. Na medida em que subjetividades foram arejadas por memórias individuais e coletivas, conhecimentos foram produzidos, protagonismos exerceram-se e percepções sobre a cidade, como desdobramento, alteraram-se.

Não somos pombos do asfalto – a subversão da epígrafe

A relação dos estudantes com investigações promovidas na/com a cidade, mediante o ensino com pesquisa, procurou considerar pessoas concretas, agindo sobre cotidianos triviais, como diz Pais (2009b), sobre espaços-tempos despercebidos no imediatismo das tarefas ou atividades corriqueiras, e chamar a atenção para processos identitários promovidos pela memória. Nesse sentido, vale destacar o pensamento de Pollack (1992, p. 204):

Há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui, o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros, é a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros.

Esses sentimentos representados em imagens de si “para si e para os outros” podem ter sido carregados ao longo do processo investigativo de diferentes maneiras. Cada estudante, resguardando sua particularidade, experimentou de forma distinta a relação com a cidade e as narrativas de seus cidadãos, assim como também expressou e enfatizou demandas

específicas que lhe tocou de maneira especial. Dentre essas questões, foi possível deslindar: prazer, encantamento, valorização de histórias de vida, sentimentos de pertença, aproximações com os seus. Os testemunhos dos estudantes remetem às descobertas citadas:

Foi extremamente prazeroso fazer este trabalho pela riqueza de informações encontradas e, também, porque pudemos conhecer a história de um lugar tão frequentado e de tanta importância hoje. Conhecemos histórias e acontecimentos que nunca havíamos imaginado e, também, nos encantamos com a beleza desse lugar e do amor que seus moradores têm por ele. (L. D., L. Q., T. B. e T. P., diurno, relatório de pesquisa, out. 2010).

Este projeto, no meu entender, foi muito importante, pois passei a valorizar mais o que se passa ao meu redor. Passei a dar mais relevância ao sentimento de pertencimento, de entender o quanto nossa história e a história de quem nos rodeia pode nos trazer sentimentos e entendimentos antes não percebidos. Achei a ideia deste projeto ótima, até mesmo tentei resgatar histórias dentro de minha família que me fizeram bem e me aproximou de pessoas com quem antes eu tinha pouco contato. (L., diurno, autoavaliação, dez. 2010).

Outras categorias emergiram como envolvimento com o estudo – (auto)descobertas, surpresas, emoção, dedicação – conforme registram os depoimentos deixados pelos estudantes em relatórios de pesquisa, depoimentos espontâneos e instrumentos de autoavaliação. Esses desdobramentos confirmam o caráter autobiográfico da formação e distinguem exercícios de protagonismos pelos quais discentes apropriaram-se do conhecimento e o transformaram em instrumento de vida.

Estudamos muito, lemos muito, pensamos muito, analisamos e dedicamos muito tempo para este trabalho e [...] acredito que, com a orientação da professora, somada à humildade daqueles que desejam aprender, chegamos a um re-

sultado que nos fez olhar o que fizemos e achar bonito o que foi feito. Esta é uma sensação muito boa, é o que gostaria de sentir sempre: achar bonito e amar o resultado. (M., diurno, autoavaliação, dez. 2010).

O envolvimento com o trabalho possibilitou como descoberta maior o fato de poder compartilhar diversas pesquisas. E, sendo elas da nossa cidade e com pessoas ou instituições que eventualmente pensamos já conhecer, houve surpresas bem interessantes, pois não só esclarecimentos novos surgiram, como também pudemos enxergar a nós mesmos e aos nossos antepassados. Isso aflorou, sem dúvida, algumas emoções de todas as partes – a que relatava, a que buscava e a que recebia a fala concebida através do rememorar. (G., diurno, autoavaliação, dez. 2010).

Considero que o ensino com pesquisa, cuja corporeidade, neste estudo, foi dada pelo projeto “Memórias, lugares e a cidade”, colocou os estudantes face a face com problematizações que os desafiaram em relação à cidade na qual vivem. Do ponto de vista metodológico, permitiu que escolhessem temas, procedimentos, autores, percursos, além de proporcionar que todo o processo fosse socializado com os pares, tanto para acolher quanto para sugerir formas de encaminhamentos, locais onde coletar dados, fontes bibliográficas, sujeitos a serem entrevistados, etc.

A riqueza e complexidade do trabalho, tanto docente quanto discente, são de difícil tradução, pois não se encerram pelas palavras apenas. Como toda experiência, acumula e transforma, move e projeta. É sempre provisória e atrelada aos contextos nos quais é produzida. Reconheço, contudo, para além da dimensão epistemológica a qualidade das relações sociais construídas às quais atribuo, em grande parte, o envolvimento do grupo investigado (cuja investigadora também se inclui) mediadas por memórias e narrativas que dão corporeidade à vida da/na cidade. A interlocução com a cidade repercutiu na sala de aula e passamos a nos (re)conhecer com mais profundidade assim como aos limites e às potencialidades do grupo, sobretudo, na aventura de ir além dos aprisionamentos/condicionantes dos espaços formais de ensino para descobrir a amplitude que comporta o saber e o aprender. Isto

já teria validado a experiência; esta, entretanto, continua a ser desafiada pelas novas faces discentes a cada novo ano letivo.

Talvez o depoimento deste estudante investigado aproxime-se melhor de uma tradução do trabalho realizado, já que denota protagonismo e serve de inspiração a novos movimentos docentes:

Assim começou minha ligação com este local [...] que deixou marcas impregnadas no fundo de minha alma, ou, para os materialistas, no inconsciente. [...] Não obstante, tive uma lição de vida que não consta em livros ou em conceitos, mas na própria vida, na vivência que, por sua vez, não há como quantificá-la, pois não expressa todos os valores produzidos. (M., noturno, relatório de pesquisa, out. 2010).

Notas

- * Texto reorganizado a partir do painel *A pesquisa como eixo da prática educativa: alguns estudos em cursos de Pedagogia*, apresentado no XVI ENDIPE, Campinas, 2012.
- 1 Durante o “II Seminário Memórias, lugares e a cidade”, ocorreu paralelo a “I Mostra O lugar da memória na escola”, coordenado pela professora Simone Anadon (IE – FURG) com apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e da 6ª Coordenadoria Estadual de Educação (CRE) do município de Rio Grande, RS.

Referências

- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Tópicos)
- _____. *O ar e os sonhos*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tópicos)
- BALZAN, N. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 115-136.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (As artes de fazer, v. 1).
- CHAIGAR, V. A. M. Protagonismo discente versus autonomia docente: uma experiência na formação inicial de professores de Geografia. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, ano 38, n. 151, p. 141-151, jul./dez. 2009. Número temático sobre “Inovar educação: sonho ou realidade?”.

CHARLOT, B. *A escola e o saber*. [Entrevista]. Disponível em: <http://crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006>. Acesso em: 5 jul. 2011.

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

CUNHA, M. I. da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife, 2006, p. 485-503.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Leitura).

GALVÃO, A.; CÂMARA, J.; JORDÃO, M. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009a.

_____. Um dia serei turista na minha cidade. Sociedade, urbanismo e políticas culturais. *Cidades – comunidades e territórios*, Lisboa, n. 18, p. 29-40, 2009b.

PINEAU, G. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, E. C. de (Org.). *Memória, (auto) biografia e diversidade*. Questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 25-40.

POLLACK, M. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br>>. Acesso em: 3 jun. 2010.

SOUSA SANTOS, B. de. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, 2006.

Recebido em 3 mar. 2013 / Aprovado em 8 abr. 2014

Para referenciar este texto

CHAIGAR, V. A. M. Ensino com pesquisa e repercussões nas aprendizagens de jovens sobre a cidade: um estudo com discentes da Pedagogia. *EccoS*, São Paulo, n. 34, p. 97-115, maio/ago. 2014.

