

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - oscilações

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni
Ivaine Maria Tonini
Nestor André Kaercher
Roselane Zordan Costella
Organizadores

para ensinar geografia - oscilações



© 2016 – Autores

Revisão

Geordana Cavalheiro
Paulo de Toledo

Capa

Simone Rocha da Conceição

Projeto gráfico e diagramação

Ronaldo Machado | Letra1

Impressão

Gráfica da UFRGS

DADOS INTERNACIONAIS DE PUBLICAÇÃO
Bibliotecária Ketlen Stueber CRB: 10/2221

M935 Movimentos para ensinar Geografia – oscilações /
organização de Antonio Carlos Castrogiovanni [*et al.*]. –
Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 312p.
Outros organizadores: Ivaine Maria Tonini, Nestor
André Kaercher e Roselane Zordan Costella.

ISBN 978-85-63800-24-4

DOI 10.21826/9788563800244

1. Geografia e práticas de ensino. 2. Alteridade e troca de
conhecimento. 3. Abordagem inclusiva e dialógica. I.
Castrogiovanni, Antonio Carlos. II. Tonini, Ivaine Maria.
III. Kaercher, Nestor André. IV. Costella, Roselane Zordan.
V. Título

CDU 91 : 37

Disponível para download em
<http://www.lume.ufrgs.br/>



www.editoraletra1.com.br
CNPJ 12.062.268/0001-37
letra1@editoraletra1.com.br
PORTO ALEGRE – BRASIL

Fugir do tédio e do denunciismo: mestres com fome e em busca de ensino e aprendizagem significativas

Nestor André Kaercher

In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 201-217
DOI 10.21826/9788563800244p201-217

Resumo

O texto apresenta as produções de algumas dissertações de mestrado por mim orientadas. Tratam-se dos trabalhos de Andréa Osório, Débora Ferreira, Jussê Hahn, Sabrina Reis e Tanara Furtado. Tem a preocupação em ressignificar o ensino de Geografia para aumentar o interesse dos alunos. Quer sacudir nossas certezas de que a Geografia seja uma disciplina atraente aos alunos. Não negamos que a Geografia tenha essa potencialidade. Mas, potência não é garantia de sucesso. A busca de alternativas didáticas, de forma criativa, permite uma docência mais leve na forma, porém densa na reflexão. Estes trabalhos buscam dar sentido ao ofício de professor. Que promova a reflexão e a aprendizagem do professor e dos alunos. Que aproxime Geografia do cotidiano e da reflexão existencial. O professor que deposita confiança na capacidade cognitiva do aluno vai mais longe, pois interage de forma mais ativa e efetiva com este. E o aluno, percebe-se ouvido. E se interessa mais na aula. Propõe-se ‘ir além da denúncia dos horrores’ da educação pública, sem desconsiderar que a educação é um ato político. Propor alternativas que qualifique as aulas como lugar de reflexão. A educação pode muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagens significativos; práticas reflexivas de ensino; ação docente.

Abstract

This work presents – but not pretentiously reduces – the production of a set of Master´s dissertations that I have supervised. Namely, the research of Andréa Ketzer Osório, Débora Schardosin Ferreira, Jussié Bittencourt Hahn, Sabrina Guimarães Reis and Tanara Forte Furtado. In common, these works strive to resignify Geography teaching, to make this subject meaningful and interesting to students. Although, we do not deny that Geography has such a potential, this fact does not assure the success of the endeavor of teaching. We cannot be certain beforehand that our lessons will achieve the spatial literacy of students. The search for didactic alternatives, or better use of common resources, allows for more creative and lighter teaching formats and, at the same time, denser reflections. What unifies all these works is the pursuit to give meaning to the craft of being a teacher, having significance for its authors: the promotion of critical thinking and learning for the teacher and students; the development of self-reliance and creativity in the student, bringing everyday Geography and existential reflection. The teacher who trust in the student's cognitive capacity goes a step further, interrelating in a more active and effective way. Moreover, the student, realizing she/he has been heard, feels empowered to speak, thus trusting the teacher and creating more interest in the class, so, producing mutual motivation. We propose 'to go beyond the accusations of the horrors' of public education, but, never the less, take into account that education is a political act to which public authorities, in general, give little priority to promote quality public education.

Keywords: Significant teaching and learning; Reflexive teaching practices; Teacher performance.

Quando meus alunos "perdem" o primeiro nome e viram referência bibliográfica

Gostaria de apresentar as produções de algumas dissertações de mestrado por mim orientadas. Tratam-se dos trabalhos de Andréa Ketzer Osório, Débora Schardosin Ferreira, Jussié Bittencourt Hahn, Sabrina Guimarães Reis e Tanara Forte Furtado. São trabalhos recentes e que têm em comum a preocupação em ressignificar o ensino de Geografia para aproximá-lo dos alunos e aumentar o interesse destes por esta área do conhecimento. Digo isso me valendo da provocação de Oliveira (p. 73, 2010):

(...) a Geografia se apresenta como um conhecimento rico, importante, mas aparentemente indiscutível. Um conhecimento indiscutível seria, na mesma medida, estagnado. E, por extensão, impermeável às tentativas de se aprimorar as relações entre conceitos científicos e espontâneos. O que nos leva a uma

superestimação do conhecimento geográfico pelos sujeitos envolvidos, uma valorização celestial da Geografia: relacionar clima, vegetação, relevo e hidrografia com atividades humanas para que os alunos possam ter uma ideia do mundo.

Quando um saber é tão valorizado pelas pessoas e estas mesmas apresentam superficialmente suas relações com ele, deduzimos duas possibilidades de explicação: ou professores e alunos só conseguem reproduzir chavões do senso comum a respeito desse saber; ou na verdade estão convencidos de que a Geografia Escolar não possui responsabilidade pelos problemas pedagógicos da Formação da Espacialidade.

A provocação é importante porque sacode um pouco nossas certezas de que a Geografia é uma disciplina cara aos alunos e/ou que ela é a garantia de uma leitura complexa, dinâmica e criteriosa do mundo, dos espaços por nós habitados. Não negamos que a Geografia tenha essa potencialidade, mas, potência não é garantia de sucesso nesta empreitada. O que não podemos é crer que nossas aulas consigam atingir a alfabetização espacial, ou o que Oliveira chama de formação da espacialidade.

Em Castrogiovanni, Tonini e Kaercher (2013), escrevi um texto no qual apresentei meus quatro primeiros mestres: Ana Gissele dos Santos falou do ensino na rede municipal de São Luís (MA); César Augusto Ferrari Martinez analisou a experiência com alunos em situação de vulnerabilidade social em uma escola central de Porto Alegre (RS); Fábio Ferreira Dias vasculhou a relação que alunos no final do Ensino Médio, no geral de classe média, tinham com o centro da cidade de Porto Alegre, onde estudavam. Ali também analisei a dissertação de Denise Wildner Theves, cujo texto apareceu – por um lapso de nós organizadores – apenas no volume seguinte (CASTROGIOVANNI *et al.*, 2015). Ela relata sua experiência docente no Ensino Fundamental com alunos da rede municipal de Lajeado, interior do Rio Grande do Sul. Já no título, usa uma expressão bonita: ‘meus alunos e minha aldeia me fazem experimentar ideias para ensinar Geografia’. A mestria dela em associar ‘sua aldeia’ como um livro aberto para ser aprendido e ensinado juntamente com a parceria dos seus alunos são sacadas que mostram sensibilidade, humildade e uma concepção epistemológica importante: aprender e ensinar na dialogicidade com os discentes.

Também neste volume, Osório fala de sua dissertação. Continuo, como o próprio nome deste livro diz, o movimento de ensinar Geografia, tratando de aproximar a produção desses mestres mais recentes listados no primeiro parágrafo deste texto. Daí a brincadeira de dizer que eles perdem seus nomes ‘mais’ pessoais para serem chamados pelo sobrenome, como um texto acadêmico requer. Saúdo-os. E desejo-lhes sol e chuva, quando a chuva é precisa. Tornem-se referência bibliográfica. Então, neste texto, eu nada crio, apenas copio. A eles!

O que unifica essas recentes dissertações?

A resposta mais imediata é a mais genérica: todas (FERREIRA, 2014; FURTADO, 2014; HAHN, 2014; OSÓRIO, 2013; REIS, 2015) problematizam o ensino de Geografia – sobretudo no Ensino Fundamental – apontando obstáculos que dizem respeito às dificuldades das escolas e, sobretudo, de nós professores em manter vivo o interesse e a reflexão com e através da Geografia. Todos os trabalhos apontam certo estado da arte das aulas de Geografia e denunciam/anunciam possíveis caminhos adotados por nós. Apontam potencialidades na aposta de que tanto o ensinar Geografia como nossa ação docente pode fazer diferença ‘para melhor’ na escolarização do aluno. Todos creem que o professor pode deixar marcas positivas com sua docência. Aqui não esmiuçaremos cada um desses trabalhos. Apenas tentaremos provocar fome no leitor, para que ele vá ao texto na íntegra. Há muito que se aprender ali. Para copiar? Sim. Para melhorar? Sim. Todos estão disponíveis no portal de teses e dissertações da UFRGS para download.

Dito essa generalidade, passo a entrar mais no terreno. Osório fala da interface Educação Ambiental (EA) com a Geografia. Propõe que ambas podem fazer mais e melhor, ir além do discurso preservacionista e conservacionista, uma espécie de idealização tipo “vamos deixar a bela natureza intocada, pois nós, seres humanos, quando ‘metemos a mão’, estragamos”. Vai mostrar que na rede municipal de Porto Alegre – onde ela trabalha – EA é um guarda-chuva amplo que acolhe experiências muito distintas, como a própria Geografia, aliás. Todos nós damos ‘aula de Geografia’, mas o que fazemos nelas, obviamente, é quase um mundo de coisas diferentes. Não é bom nem mau – é.

Hahn (2014), Ferreira (2014) e Furtado (2014) têm o lugar como foco de potencialidade para incrementar a reflexão do e no ensino de Geografia.

Hahn (2014) já anuncia isso no título. De sua pequena ‘aldeia’ (sua pequena Itati de 2,6 mil habitantes) faz, em um exemplo rápido que me vem à mente, relação com a ‘distante’ Amazônia. Tanto ‘lá’ quanto ‘aqui’ podemos discutir o tema do desmatamento. Ele tem a sacada, que não tem custo nenhum (Geografia do Custo Zero, KAERCHER, 2011), de pedir para os alunos olharem para fora da janela – quando estão a discutir a Região Norte no livro didático – para perceberem que o desmatamento está ao alcance dos olhos. É um tema presente, aqui, agora. Se o Haiti é aqui, já dizia a música de Caetano Veloso, Hahn mostra que a Amazônia, ou o Semiárido, podem ser e estar aqui no teu lugar. Educar é ajudar o aluno a fazer relações entre o aqui e o lá, o ontem e o hoje.

Ferreira (2014) fala da importância de estudar/compreender o seu aluno, o jovem – e a percepção que ele tem do ‘seu’ lugar (Canoas) para melhor dialogar e docenciar consigo e com eles. Ela é explícita: sempre estudamos, dissertamos sobre nós mesmos. Estuda Canoas e os jovens porque ela é de Canoas, ela é jovem, ela é

professora de jovens em Canoas. Ótimo! O texto, quando fala da gente, ainda que se corra o risco de ser ‘umbilical’, nasce e flui com mais força. O desafio do escritor é ter certa distância do ‘objeto’ de pesquisa para sua vista não ficar nublada, parcial e tendenciosa demasiadamente. Mas isso é um alerta que o orientador precisa ter para ajudar a traçar o caminho do mestre.

Furtado (2014) foi na mesma direção. A intenção inicial era pesquisar em escolas infantis privadas, mas ali os espaços são normalmente fechados. Essas escolas não querem ‘intrusos’, curiosos por lá, ainda que, em algumas, ela tivesse sido docente. As escolas que se abriram foram as públicas, no caso, de periferia. Daí o exercício, bonito – às vezes doloroso – de ver como as crianças viam, percebiam seus espaços de vivência. Vila? Favela? Bairro? O que é para elas o seu espaço de moradia? Elas sempre têm muito a dizer, ainda que não raro pelo silêncio, pelo olhar, pelo gesto. O processo de conquista de confiança de Furtado – ela não era professora desses alunos pesquisados – também é relatado de modo interessante. Revela a paciência nessa busca, a humildade em não se impor ‘sobre’ as crianças. Elas, mesmo pequenas em idade, não são ‘objetos’ de pesquisa, não estão ali só para fornecerem dados que se transformarão em uma dissertação; são sujeitos. Com suas falas e ações, vão nos ensinando a melhor conhecer nosso público. Ouvindo-as com atenção, entendemos melhor a nós mesmos.

Já Reis, inconformada com a relativa estagnação do ensino de Geografia, critica certo conformismo – em sua opinião – das propostas pedagógicas que buscam renovar a docência geográfica sem questionar o cerne das más condições de trabalho do professor. Ela pergunta: não será trabalhar ‘pró-sistema capitalista’ quando deixamos a luta política mais geral (combater o capitalismo) e tentamos apenas renovar nossas práticas em sala de aula? Seu trabalho empírico foi entrevistar e observar a aula de seis jovens professores da rede estadual de ensino da Baixada Fluminense: o quanto esta juventude consegue mobilizar os alunos para a Geografia, o quanto eles conseguem fazer uma prática ‘diferente’ da Geografia Tradicional.

Então, o que unifica esses trabalhos é a busca em dar sentido a nosso ofício de professor: que ele seja significativo para seus autores; promova a reflexão e a aprendizagem; desenvolva a autonomia e a criatividade do educando; aproxime Geografia do cotidiano e da reflexão existencial.

Também é importante agradecer as bancas. Alguns nomes são de obrigação e alegre menção: Ivaine Maria Tonini, Lígia Beatriz Goulart, Roselane Zordan Costella são nomes da linha de frente; sempre dispostas a contribuir com sua leitura atenta e competente, apontando virtudes, não esquecendo fragilidades, seja dos textos, seja da orientação. Mais do que agradecer, quero dizer-lhes de coração que as admiro pelo compromisso com a docência e a pesquisa de qualidade. A palavra ‘admirar’ não é formalidade condescendente. Há muitos anos, vejo quão importante é que eu admire meus alunos e, sim, que eles me admirem. Para que o trabalho, às vezes,

árido da escrita e/ou da orientação venha à luz com mais qualidade e força. Quando a relação professor e aluno é burocrática – pode ser e mesmo assim levar ao sucesso – a vida, a orientação e a jornada ficam mais cinza.

Também gostaria de mencionar outros parceiros, de várias jornadas: Cláudia Zeferino Pires, Nelson Rego e Jorge Luiz Barcellos da Silva (UNIFESP). Sabemos que as qualificações de dissertação são momentos muito significativos de aprendizagem para mim e meus mestres.

Lentes podem nos ajudar a ver o mundo de maneira mais atenta e curiosa.

Osório (2013) usa a metáfora dos óculos (lentes) como algo que influencia, modifica nossa forma de ver o mundo. Pode não ser agradável usar as lentes, mas, se bem calibradas, ajudam-nos a ver as coisas de modo mais claro. O alerta dela é que não devemos nos esquecer de que usamos lentes. As lentes são nossas ideias, nossos conceitos, nosso arcabouço teórico, nossas ideologias. Todos nós as temos. A ciência, sobretudo a área das Humanidades, na qual nossa modesta Geografia se encontra, sempre usará lentes – é inevitável. O consenso não é comum, aliás, sequer é necessário. O importante é que o pesquisador ou o professor, seja lá de que série ou disciplina, diga aos seus alunos de que lugar fala, que ideias comunga, que princípios tem. Com isso, a regra do jogo fica mais entendível, e o diálogo, mais eficaz e produtivo.

Osório (2013, p. 259) nos propõe outras lentes para a Educação Ambiental, na qual a Geografia possa analisar, compreender e ajudar o aluno a tomar decisões com maior autonomia pela consciência espacial:

Ao buscar a superação de uma análise puramente biológica da problemática ambiental como se a natureza fosse externa ao ser humano, o foco passa a ser os aspectos sociais que circundam a questão, aproximado desta forma a temática ambiental da ciência geográfica; outrossim, o percurso da abordagem ambiental exige visão de mundo que ultrapasse os limites dos interesses individuais e as fronteiras, reais e imaginárias, do nosso espaço de ação. A educação ambiental – educação política que necessita de encontros e diálogos entre culturas, conhecimentos e opiniões diferentes – inicia, estimula e consolida laços de cooperação e solidariedade.

Na sequência de sua dissertação, a autora mostra como os conceitos comumente trabalhados pela Geografia (lugar, paisagem, território) e os recursos (mapas, maquetes, imagens de satélite) podem fortalecer a interação dos alunos com o espaço do seu entorno. Usando as lentes da Geografia, pressupomos a capacidade de relacionar o local com espaços mais distantes, ultrapassando a visão mais isolacionista (recicle lixo) e/ou conservacionista (não destrua a natureza). “Somente usando outras lentes seria possível que se percebessem outros temas, outras situações, outros problemas para serem trabalhados na EA, ou os mesmos temas, situações e problemas sob outros pontos de vista” (OSÓRIO, 2013, p. 272). Ferry (2010) usa a expressão “pensamento alargado” para essa tarefa de ampliação da capacidade

de ver e interpretar o mundo. Geografia e Filosofia se irmanam na busca, senão de respostas, de melhores perguntas, permitindo assim o avanço na compreensão da sociedade em que vivemos.

Eu, Nestor, que não crio, copio.

Ferreira (2014) deseja conhecer melhor a cidade em que vive (Canoas, região metropolitana de Porto Alegre), mas, sobretudo, seus jovens alunos. Muitos deles, por serem de periferia, sentem-se estigmatizados, inferiorizados. O perigo é que, muitas vezes, nós professores não discutimos, não problematizamos as visões que nossos alunos têm tanto dos lugares que vivem (seu bairro, sua cidade, sua escola) quanto de si, dos seus ‘pares’ (outros jovens) e de outros grupos sociais, etários etc. Ela não se preocupa em caracterizar ‘o jovem’ da periferia, pois não há um jovem de periferia; são vários, assim como são vários os jeitos de ser professor e ensinar Geografia. É importante problematizar esses espaços e essas identidades, pois são ‘conteúdos’ e também conceitos da Geografia escolar. Atentar para nossas representações – dos jovens, dos lugares que habitam – é um cuidado que devemos ter, pois, às vezes, e até de maneira inconsciente, ajudamos a reforçar estereótipos negativos do público com os quais trabalhamos. Ferreira (2014, p. 91) fala de sua pesquisa:

Na postura de abertura ao diálogo, o professor que inicia uma aula não é o mesmo que termina. Assim, após este período de reflexão com esta pesquisa, não sou a mesma professora que iniciou. Isso porque, com esta “aventura” de leitura e escrita a partir das experiências que tive com estes jovens, senti em alguns momentos ter se revelado “impossível”, já que a cada reflexão durante este período convenci-me de que é nesta incompletude que posso mais como docente. Agora tenho uma “inquietação nova no olhar” porque me transformei diante do “brilho e mistério” que estava em cada jovem participante desta pesquisa e dos que estão na minha sala de aula. Preciso considerá-los como sujeitos em contextos únicos que determinarão a sua condição juvenil e, logo, suas experiências e representações no Lugar participando da sua construção de mundo.

Assim, encontrei como experiências destes jovens pela cidade a sua construção de mundo, já que muitas vezes os mesmos se referiram ao seu lugar através deste termo. Desse modo, não há como distinguir o que compreendo por espaço, do que vivo no meu cotidiano, construindo o que conheço como sinônimo de mundo. Aproximando-me deste jovem pude entender que utiliza este termo relacionado à formação das suas identificações para se diferenciar do outro sujeito que não compartilha de suas experiências cotidianas no espaço, no seu lugar.

Na sequência, ela nos provoca. A escola, muitas vezes, reforça, a partir da visão dos adultos, a imagem negativa da juventude. Em nome de preparar alguém para o amanhã, não o ouvimos hoje. O resultado? Reforça o distanciamento do aluno para com a escola. No desafio de promover o interesse pela Geografia, ela percebe:

(...) que é no momento em que relaciono com o espaço mais próximo que consigo o despertar para que se aproxime o seu mundo da aula e relacionar com

os conceitos geográficos (...) Na busca pelo diálogo, considerando-os como jovens, acredito que podemos diminuir alguns conflitos em sala de aula. Nos fanzines encontrei um modo de democratizar a palavra escrita na sala de aula. Deixá-los livres para demonstrar o seu mundo pode incentivar a sua autoria e protagonismo, e, nas relações, pode inverter o costume do professor como o adulto que possui a verdade e o aluno como o jovem que apenas se prepara em um período de preparação para um futuro distante”. (FERREIRA, 2014, p. 92)

Paro de citar Ferreira aqui. Paro de continuar olhando seu texto já que há muito que copiar dali. Cada página tem suas dicas para uma virada epistemológica, isto é, ver o mesmo (o jovem, a sala, a escrita etc.) de outra forma. Não há técnica pedagógica ou conteúdo que seja garantia de sucesso. Porém, a postura da autora, de humildade, de escuta atenta e de proposta de protagonismo – com a crença na capacidade cognitiva – do aluno parece ser uma combinação epistemológica com metodologia de trabalho. Não há caminho de sucesso certo, um momento ‘nirvana’, uma descoberta apoteótica, um ‘pote de ouro no fim do arco-íris’. Há um trabalho cotidiano que busca na interação entre professor e aluno algumas saídas para evitar a estagnação do processo educativo, algo tão comum em nossas escolas.

Antes de buscar inspiração em outros mestres, faço um pequeno contrabando de fanzines. O pequeno texto de Dias e Duarte (2015), ou o volumoso e apetitoso texto de Franco (2014), entre outras experiências didáticas propostas a alunos, sejam de graduação ou da escolarização básica, propõe os fanzines como possibilidade atraente do interesse discente. Aqui vale repetir: além do baixo custo, melhor e mais importante, sempre rendem produções que extrapolam as projeções iniciais do professor.

Furtado (2014) traz um instigante estudo sobre a percepção espacial de 15 crianças (de 8 a 12 anos) do Bairro Lomba do Pinheiro, zona leste da cidade de Porto Alegre, distante vinte quilômetros do centro. O texto é muito bom de ler, sobretudo quando dando voz, a palavra/fala das crianças dialoga com as categorias espaciais. Ainda mais interessante, do ponto de vista geográfico, pela fala das crianças, captamos os sinais espaciais, materiais que caracterizam as diversas partes e os muitos estratos da sociedade. Assim como nosso corpo dá mensagens de acordo com nossa fisicidade, aparência, o mesmo se dá em bairros, vilas e favelas de uma cidade (outra abstração, a cidade) cuja materialidade é abstrata e superconcret. Sem enrolar, os temas são complexos e abstratos para crianças, ou não. Qual o limite entre um bairro e outro? Qual a diferença entre bairro e vila? O que caracteriza a fronteira entre uma cidade e outra? Ouvindo as crianças, temos a vantagem de captar impressões mais espontâneas e embrionárias de grande beleza e força interpretativa. O texto dá vários exemplos com as falas dos sujeitos da pesquisa.

Mas engana-se aquele que se apressa em dizer que o discurso de uma criança é ingênuo ou só ingênuo ou só puro etc. Dizendo de maneira mais clara, não há uma essência a ser provada ou relacionada somente às crianças. O que é ótimo, aliás, o

padrão não existe a priori, o pesquisador é que seleciona partes e lhes dá uma diátribe teórica, isto é, dá polimento às ideias e às interpretações da teoria usando a vida na sua cotidianidade. Relembremos Osório, sempre temos que ter algumas lentes para organizar o aparente caos que é nossa vida e nossa espacialidade. Onde está o padrão? Qual é o padrão? Não tem como deixar de ler a sociedade e sua espacialidade sem alguma lente interpretativa. As falas das crianças oferecem-nos muito que pensar. Elas claramente mostram suas leituras dos seus espaços de vida. Então, o padrão há e não há. Tudo é e não é ao mesmo tempo.

O resumo da obra é importante para ler na teoria o que pode a Geografia, ou mais precisamente, o ensino de Geografia para crianças dessa faixa etária. Furtado tem como origem a Licenciatura em Pedagogia, em que pensar o ensino para crianças está no âmago do curso. Mas não tem no âmago o ensinar sobre as categorias da espacialidade. Aí se dá, ou melhor, se constrói teoricamente na conversa com a prática da sala de aula uma leitura de mundo mais preocupada em estabelecer as relações entre as áreas de conhecimento. Nas palavras da autora:

(...) o reconhecimento de diferenças, que ao impactarem na qualidade de vida dos indivíduos tornam-se desigualdades, conduz o eixo argumentativo através do qual as crianças demonstram serem reconhecidas do complexo arranjo socioeconômico ao qual estão atreladas as (importantes) possibilidades de legitimação da cidadania porto-alegrense. A cidadania e o direito à cidade, irremediavelmente perpassam pelas condições de materialidade de vida das crianças e, portanto, de suas condições financeiras (FERREIRA, 2014).

É fundamental a vinculação entre a leitura de mundo e as condições materiais cotidianas de vida. Percebe-se de maneira clara que as chances não são iguais para todos. Isso se percebe claramente nos espaços em que vivemos e nas leituras que fazemos dos espaços que conhecemos, bem como dos que não conhecemos. A Geografia é pródiga em falar dos outros, é inevitável falar dos outros. Mas com que conhecimento falamos dos outros?

Furtado (2014, p. 61) é clara ao escrever:

Aos olhos atentos e curiosos bastam as características das construções, a infraestrutura das vias e da rede de serviços públicos e privados, os transeuntes presentes nas calçadas, para que sejam notadas as marcas evidenciam a heterogeneidade do espaço e, por consequência das pessoas que ali se encontram ou que por ele passam.

A sequência do texto é bonita. Transcreve o diálogo entre as crianças para explicarem como veem o lugar onde vivem. Mas, de novo, insisto, ver todos podem, mas é certo que não vêm da mesma forma. Uma das boas possibilidades aos pedagogos ou aos professores de Geografia é, ouvindo as falas dos alunos, pensarem os temas habituais dos livros didáticos ou dos 'conteúdos da Geografia'. Ler os espaços que circulamos e, com isso, pensar com ou sobre as pessoas que estão nesses locais nos

oferece indicadores espaciais de onde e com quem estamos. Nas ruas, há mendigos e ricos, e isso se vê nas roupas e nos calçados de distinta qualidade, no cheiro, na aparência, na pele... Quase tudo é diferente, mas, na simplicidade, ambos são humanos. E o que faz um estar vivendo na rua e outro em uma boa casa? Nunca há uma resposta simples, mas o inegável, em meu ponto de vista é: a Geografia pode e deve desenvolver uma capacidade de melhor observar e compreender os espaços que circulamos. Ela pode também ajudar a relacionar o espaço próximo com os distantes. O educador pode iluminar cantos escuros e até indesejáveis à visão. Melhor assim, espantar, do que esconder, acomodar.

Faço um contrabando com Harari (2015, p. 387) que coloca a discussão da felicidade e do sofrimento humanos como pontos de reflexão em sala. Vejamos:

Os últimos 500 anos testemunharam uma série de revoluções de tirar o fôlego. A Terra foi unida em uma única esfera histórica e ecológica. A economia cresceu exponencialmente, e hoje a humanidade desfruta do tipo de riqueza que só existia nos contos de fadas. (...) A ordem social foi totalmente transformada, bem como a política, a vida cotidiana e a psicologia humana.

Mas somos mais felizes? A riqueza que a humanidade acumulou nos últimos cinco séculos se traduz em contentamento? A descoberta de fontes de energia inesgotáveis abre diante de nós depósitos inesgotáveis de felicidade?

Os alunos: não quero receitas, quero é fome

Roubo o subtítulo acima de Hahn (2014, p. 39). A metáfora que associa estudar, ou aprender com sentir fome e ter o prazer de saciar essa fome com o conhecimento não é nova. Talvez seja mais um sonho do que realidade cotidiana. Não faz mal. O fato é que o texto de Hahn é estimulante na minha insuspeitíssima, issentíssima, puríssima e inocentíssima opinião, ainda que com suas possíveis falhas ‘técnicas’, é chamativo e atraente. Não só porque gosto dele e ele gosta de mim, é obvio, mas ele aceitou escrever o texto buscando parceria com a poesia do Fernando Pessoa. Eu adoro, seja porque é o Pessoa, seja porque sei que isso é uma cumplicidade entre orientador e orientando – e veja que admito dizer isso para um homem. Se fosse dizer isso para uma orientanda, a questão de gênero (feminino) seria fonte de possíveis ilações que ultrapassariam o campo profissional. Mas não há como não notar a empolgação dele com a docência, com a interação afetiva e cognitiva com os alunos, e daí não tem como não gostar dele. Ele ligando para mim – mestrado já concluído – dizendo que está com alunos de sua Itati em visita a Porto Alegre. E isso, por si só, é um fato geográfico, pois é fascinante que em questão de 180 quilômetros, ou seja, apenas três horas, estamos contatando cidades com 2, 3, 5 mil habitantes e a capital com seus 1,5 milhão. Diga-se de passagem, ainda bem que com crescimento demográfico modestíssimo – à custa de uma explosão de baixos indicadores sociais na periferia dessa cidade. Bem, mas misturo assuntos e tergiverso. O fato é que o

envolvimento dele com seus alunos é inegável e perceptível, ainda bem. Assim como em Furtado (2014), há poesia e paixão pelo que se faz. As dificuldades em fazer bem feito e, sobretudo, a dureza da cotidianidade de muitos alunos não nos mantêm com uma visão idealizada do interior rico e calmo. Docenciar com paixão e poesia, sim, nos ajuda a buscar caminhos e é característica quase unânime quando os alunos se referem a professores que marcaram suas vidas de estudantes.

Nas páginas 67, 74 (e outras), Hahn (2014) descreve e analisa algumas atividades didáticas que ele faz com seus alunos. É o professor artífice no seu trabalho artesanalmente reflexivo, reflexivamente artesanal. Uma das coisas que se busca na ação intencional da Geografia é destacar o que muitas vezes está esquecido em nossas aulas: a diversidade cultural de nossa sociedade, de nossas salas de aula. Isso, assim como pode ser uma riqueza, na linha do “que bom que é a diferença”, pode provocar também estranhamento entre alunos de diferentes gerações, etnias, ideologias, religiosidades e sexualidades. Há momentos em que o professor precisa ter muita habilidade para apaziguar ânimos de intolerância, tão tristemente comuns entre jovens. Também há momentos que são o contrário, em que é preciso induzir a discutir e revelar com mais clareza questões que ficam latentes e não são discutidas por temor de ferir grupos minoritários. Assuntos delicados, sexualidade e religiosidade, quando e como discutir? Uma coisa é certa: é quase inevitável discutir, pois é das questões importantes da vida.

Mas a busca de fontes literárias, poéticas (ou cinematográficas) não garante a qualidade técnica deste ou de qualquer outro texto, tampouco a densidade teórica no uso de autores e conceitos. Nisso, os analistas da banca expuseram falhas que nos cabe ouvir com muita humildade para tentar fazer melhor. Coisas importantes que eu e Jussie não conseguíamos ver com clareza, imersos que estávamos em fragmentos do texto. Ou seja, a intencionalidade em fazer bem feito algo não garante sua qualidade. Há que ter sempre muito estudo, leitura, e a prática deve ser revisada para se aperfeiçoar. No entanto, melhor que esmiuçar problemas na dissertação, queremos ver as potencialidades deles. Voltamos então a Hahn (2014, p. 119):

O educador é um crente! Eu sou um crente e creio que é preciso preparar nossos alunos para o espetáculo da vida, e, para isso, precisamos proporcionar subsídios. Se este aprender a ler o “seu lugar”, poderá compreender melhor os conceitos geográficos. Penso que aqui está uma saída para que o ensino de Geografia se torne mais palpável, envolvente e significativo ao aluno. Que assim, este consiga estar mais bem preparado para os desafios que o “seu lugar” ou o que o mundo lhe propor.

Utopia nossa? Quimera? Ou será a urgência de uma ação consciente, reflexiva, coletiva com outros educadores que possibilitará uma mudança no cenário. Claro que precisamos ser crentes e utópicos, pois, ao perdermos a crença e a capacidade de sonhar, admitiremos a nossa passividade. Porém de nada adianta acreditarmos e sonharmos, e não partir para a ativa propondo um trabalho reflexivo e em ação conjunta e crescente com os seus pares.

Diante de tudo isso, hoje eu me vejo diferente como professor e também como pessoa. Vejo-me muito mais preocupado com a apropriação que ao aluno vai ter do conhecimento do que com a listagem de conteúdos, ou com o que o livro didático traz em suas páginas. Com pessoas, mais compreensível para com o aluno, mais interessado em seu/nosso cotidiano. Aprendi a acreditar mais em meu trabalho e fazer com que o meu aluno também acredite em seu potencial.

Muito se pode refletir sobre essa citação. Mas resumirei: o professor que deposita confiança na capacidade do aluno vai mais longe, pois interage de maneira mais ativa e efetiva com este. O aluno percebe-se ouvido, sente que também tem voz, confia mais no professor e se liga mais na aula. Há uma reciprocidade de estímulo. Sem essa mínima admiração mútua, o processo educativo torna-se mais maçante. Os alunos não querem essa maçada de aula e professor desanimado. Com isso, não quero culpabilizar o professor (nem os alunos), responsabilizar um ou outro pela escola e sala de aula acinzentada, mas buscar brechas e possíveis caminhos para nela atuarmos com dignidade e um pouco de alegria.

Geografia: um tédio sem remédio?

Para finalizar, remeto propositadamente a dissertação de Reis (2015), de onde roubo o subtítulo acima (p. 138). Reis estudou a prática de seis jovens professores (formados pós no ano de 2009, alguns em 2013-14) para ver as permanências e as mudanças no ensino de Geografia. A ideia foi sugerida pela banca de qualificação e prontamente aceita, pois veríamos em ação a juventude recém-formada, com gás de inovar e atrair. São as ‘vassouras novas’ (que varrem bem) que fazem bem seu serviço, no caso, docenciar.

Sua ideia primordial é que não bastam propostas metodológicas inovadoras (saídas de campo, fanzines, trabalho com música, teatro, cinema etc.) ou ‘novas’ concepções epistemológicas de educar e geografizar para trazermos mudanças significativas à educação, e, objetivo maior dela, uma socialista, na própria sociedade como um todo. Trago-a por último porque ela questiona, indiretamente, os trabalhos anteriores (seriam maquiagens superficiais, sugestões metodológicas) que não atacam o cerne da desigualdade social e econômica de nossa pátria. Diz ela, com certa razão: estas experiências são o ‘excepcional’, e não o dia a dia da escola. Ah, eu sou um velho reacionário. Não sou socialista, tampouco comungo muito com sua militância, mas isso é irrelevante (a minha opinião). Mesmo assim, eu a digo, assim como Reis tem total liberdade para escrever suas crenças e utopias. Ai de quem não tem crenças e ou utopias. Mas, vamos à fonte:

Infelizmente, apenas com a prática individual de cada professor não é possível combater certas questões que atingem diretamente a própria prática docente e a vida escolar. Os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, a falta de tempo para o planejamento de aula, a precária infraestrutura das escolas, a falta de recursos

básicos como luz, água e merenda escolar, a perda cada vez maior da autonomia docente, a pressão para aprovação automática dos alunos, o fechamento de dezenas de escolas estaduais, a falta de professores e funcionários, a peregrinação docente (estar em várias escolas para fechar a carga horária), a deficitária formação inicial e continuada do professor e todos os demais problemas apresentados pelos professores aqui pesquisados não serão ultrapassados ou resolvidos dentro de sala de aula com a mudança de postura (metodológica) de um único professor” (REIS, 2015, p. 136).

Os problemas que ela aponta – a Baixada Fluminense é o campo dela, mas podemos pensar na sua realidade local, leitor – são claros, infelizmente. Os professores da rede pública, em geral, têm sido sobreviventes a muitas situações que eu considero de abandono. Maltratados em sua estima rotineiramente, muitas vezes, pelo Estado, outras tantas pelos próprios alunos e familiares.

Logo adiante Reis (2015, p. 139):

Esse arcabouço teórico, produzido em sua maioria por professores e estudantes do Ensino Superior, tem chegado de forma extremamente lenta e incipiente nas escolas da Rede Estadual. Logo, pouco tem contribuído para o aumento de qualidade do ensino da Geografia escolar. Ainda assim, esse distanciamento entre escola e universidade não é o único problema. Muitas propostas que vem sendo elaboradas para o ensino de Geografia ficam restritas ao campo metodológico não levando em consideração a questão estrutural da educação que é justamente a base que irá permitir ou não a aplicação destas alternativas metodológicas. Por exemplo, algumas das escolas que visitamos é fato que propostas que necessitam de recursos audiovisuais não poderiam ser aplicadas devido a problemas de infraestrutura, tais como a falta ou o número reduzido de equipamentos, o comprometimento da rede elétrica da escola ou ainda a superlotação das salas de aula.

Pudemos perceber que a questão estrutural é um dos fatores determinantes da ação pedagógica do professor, pois nela se incluem questões como a jornada de trabalho, o salário, o currículo, a infraestrutura escolas etc.

Na sequência, apela para a necessidade da mudança do sistema econômico vigente, “romper com a lógica do capital” (p. 140) e uma ação conjunta dos professores como coletividade organizada. Sugere-se o sindicato como lócus de ação política desses trabalhadores.

O que desejo problematizar aqui é a dificuldade de a educação escolar produzir, ter poder para produzir, mudanças estruturais na sociedade. Constatar os problemas é algo que com nossa vivência e ajudados pela ciência podemos fazer com agudez. A questão que se segue é: o que fazer com as nossas constatações?

No trabalho de campo de Reis (2015) – as observações de sala de aula (p. 51 a 70) e as entrevistas com esses jovens professores –, percebeu-se com relação às aulas: a. absoluto domínio da aula cuspe e giz (às vezes, com quadros negros precários). O professor copia algo no quadro e pede para os alunos copiarem. Isso demanda tempo. As explicações ficam para o final. No geral, esse final inexistente.

- b. planejamento da aula quase inexistente. Professor age no improviso. Confiar na sua capacidade de improvisação permanentemente.
- c. falta de estímulos visuais (imagens) acerca do que se está falando. O que dificulta o entendimento dos alunos.
- d. via de regra, não há retomada do que foi ou estava sendo trabalhado na aula anterior. Os assuntos parecem estanques, pois o educador não liga o que vinha antes para o que está sendo visto no presente.
- e. o tempo é subaproveitado, isto é, uma estratégia do professor é gastar o máximo de tempo com o mínimo dispêndio de energia. Há pouco estímulo intelectual. A letargia na ação (copiar um texto no quadro sem sua explicação ou problematização, por exemplo) produz uma malemolência nas trocas cognitivas.
- f. os professores não mudam a estratégia pedagógica durante a aula, isto é, tanto faz a reação dos alunos, se estão correspondendo ou não a proposta do professor. Tanto faz se estão com 8, 15 ou 40 alunos em sala.

A banca apontou outra ausência:

- g. os professores, jovens, moradores de periferia – e lecionando na periferia – pouco ou nada disso traziam às aulas, ou seja, a condição deles e a dos alunos não era problematizada. O que parece estranho, pois ninguém desta nova geração desconhece que a Geografia escolar deve aproximar os conteúdos tradicionais do espaço em que se vive, ou seja, ligar o local com outras escalas espaciais.

Veja que as ausências apontadas nos itens ‘c’ e ‘d’ dificultam as relações da fala com a escrita e com as – ausentes – imagens, bem como entre o passado e o presente. Dificulta-se a abstração como uma habilidade cognitiva a ser construída no processo educativo e que é absolutamente necessária ao avanço da construção de autonomia intelectual dos sujeitos alunos.

Sobre o tempo subaproveitado, cabe remeter a Kaercher (2014, p. 105) que usa a expressão ‘levar o aluno em banho-maria’ deixando o tempo escorrer. Traduzindo, muitas vezes, os professores reclamam da falta de tempo, mas é muito comum ‘matar’ o tempo nas aulas.

Nas entrevistas, o que chamou a atenção? O hipercriticismo. A queixa ocupa o lugar do pensamento mais reflexivo e inclusivo. O professor constata os problemas, mas pouco faz para sair do relativo marasmo de suas próprias aulas. Parece que tudo está perdido, que não há saída, afinal, a derrota do ‘capitalismo que pouco valoriza a educação pública’ não está no horizonte próximo.

O que desejo aqui? Diatribizar a própria tese dela. O que cabe a mim e o que é do coletivo? O que depende de minha ação (ou inação) e o que depende da política, do Estado? Fazer uma leitura crítica das más condições de trabalho e, ao mesmo tempo, fazer seu trabalho de professor de modo aligeirado e pouco consistente é combater a irresponsabilidade do Estado? Se a ‘estrutura impede’ de mudar, então ficamos ‘condenados a não mudar’? Eis um dos dilemas do pensamento ‘crítico’: ver os entraves e obstáculos de maneira tão forte que, contraditoriamente, paralisa a ação cotidiana. Dar uma aula razoável (não estamos falando de estarmos sempre com aulas mega criativas na cartola) pode ser um ato tão ou mais transformador que ficar discorrendo sobre os entraves que dificultam a ‘libertação’ das classes populares. Reiteremos: como os jovens professores, tendo origem nas periferias onde lecionam, ensinam o lugar em que vivem? Como esses jovens professores já estão mesmo alguns fazendo seus mestrados, afastados da leitura de bibliografias mais recentes ligadas ao ensino? Por que mantêm um linguajar tão chulo em suas aulas? Será isso um ‘ataque ao modo burguês de falar’? Cremos, sem fazermos uma apologia ao modo formalmente polido de expressar-se, que o educador pode ajudar o aluno de periferia a se expressar melhor de maneira a dominar diferentes modos de expressão, inclusive, a culta. Isso não diminui em nada a ação do docente, não o torna ‘conivente’ ao ‘sistema’. O contrário, possibilita que o jovem aluno de periferia também domine signos de comunicação usados além dos limites de sua tribo ou periferia.

Penso que, ao ‘ir além da denúncia dos horrores’ da educação pública, podemos propor alternativas que também passem por qualificar as aulas e o espaço da sala como lugar de reflexão e sistematização do conhecimento. Claro, alguém poderia contestar que o ‘currículo e os livros didáticos’ reproduzem os saberes das classes dominantes e alijam os saberes das classes populares. Sim, é verdade, mas poderíamos contrapor que trabalhar o conteúdo mais tradicional não impede de criticá-lo e também de propor novas leituras, novos assuntos. O currículo é um campo de disputas, mas não faremos essa discussão aqui. De modo provocativo (conservador?) poderíamos dizer que o palavreado e as aulas ‘pobres’ desses professores enfatizam a inação e fortalecem a impossibilidade da crença na mudança dos alunos; a hipercrítica levando a estagnação. Diante do circo dos horrores apresentados e da descrença na mudança abrupta do todo, desacredita-se que possamos ressignificar nossos pequenos espaços de poder, no caso, a sala de aula.

Cordeiro e Furtado (2015) nos alertam: “o estudante pode ser tomado, repentinamente da convicção de que já sabe o suficiente sobre o mundo e que se trata, portanto de intervir para transformá-lo. (Cair no risco do) Voluntarismo, ativismo, pragmatismo”. Propõe – interessante a expressão – a militância pelo recolhimento (apuro no ouvir, exercer a escrita, ter a disciplina na leitura).

Isso quer dizer que o estudante deve, em um primeiro momento dos seus estudos, das suas aulas e orientações, realmente suspender seus julgamentos, sem evidentemente suspender seus exames e suas comparações. (CORDEIRO; FURTADO, 2015)

Resumindo, ‘ouvir mais, aprender mais, falar menos’. Ganhar ‘mais musculatura’ na sua formação intelectual antes de militar por quaisquer causas, ainda que nobres (combate ao capitalismo, o imperialismo yanque, o reacionarismo da Igreja Católica, as elites empresariais, os políticos, a violência contra o mais fraco etc.). Suspender julgamento não é ‘não ter opinião’; é não simplificar ‘sou contra’ ou ‘sou a favor’. A realidade se mostra mais complexa do que essas dualidades. Muitas vezes, ouvir mais (comparar, examinar outras visões) é mais reflexivo, produz mais aprendizagem. Não é uma simples adesão ao ‘obedecer ao mestre’, tampouco ‘opor-se’ ao mestre só porque esse falou. Nesse aspecto, a militância pelo recolhimento é preferível à simples militância opinativa a cada ‘polêmica’.

Poderíamos discutir muito mais possíveis divergências aqui e acolá dos trabalhos dos mestres. Isso, ao contrário de uma aparência de fragilidade dos trabalhos, mostra sua força, sua capacidade de nos fazer (re)pensar nossas ideias, expondo-as ao debate. Eis a vitalidade da ciência, o fato de a ‘verdade’, a ‘lei’ não estar a priori nas mãos de uma autoridade, do orientador no caso. A autoridade é construída e reconstruída na troca de ideias. A ciência produz conhecimento e sabedoria porque aumenta nossa capacidade de analisar, perguntar e descobrir o quanto somos ignorantes. Uma das grandes riquezas do espaço da sala de aula é que ali a ignorância pode ser compartilhada, dividida, multiplicada na companhia de muitas cabeças que, se bem estimuladas, podem brilhar e nos fazer sorrir.

Porto Alegre, 31 de agosto de 2015.
Época em que os ipês estão floridos.

Referências

CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI I. M.; KAERCHER, N. A. **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso-Lugar-Cultura, 2013.

CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Movimentos no ensinar Geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

CORDEIRO, D.; FURTADO, J. P. A arte da aula: entrevista com Denilson Cordeiro. **Revista Sísifo**, v.1, n. 1, maio, 2015.

DIAS, L. C.; DUARTE, T. S. Metodologia e prática de ensino: revisitando a formação de professores no curso de licenciatura em geografia da UFPEL. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 109-124.

FERREIRA, D. S. **Canoas como lugar**: o mundo dos jovens contemporâneos a partir das suas representações sociais e subjetividades. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERRY, L. **Aprender a viver**: filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FRANCO, F. P. **Geografia e ensino**: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FURTADO, T. F. **Porto Alegre**: vila, favela, bairro? O que dizem as crianças. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HAHN, J. B. **As relações do ensino de Geografia com os arredores da escola**: como o lugar de vivência do aluno pode potencializar sua aprendizagem. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HARARI, Y. N. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015.

KAERCHER, N. Conheça e revele-se estudando a cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 121-144.

KAERCHER, N. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

OLIVEIRA, C. D. M. **Sentidos da geografia escolar**. 2 ed. Fortaleza: Ed. UFC, 2010.

OSÓRIO, A. K. **O laboratório de inteligência do ambiente urbana (LIAU)**: uma estratégia da rede municipal de educação de Porto Alegre que aproxima geografia e educação ambiental. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REIS, S. G. **A geografia escolar tem tudo pra ser e não é**. Por quê? 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.