

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor Andre Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores

para ensinar geografia - deslocamentos

C&A Alfa

Comunicação

VOLUME

VI



**C&A ALFA
COMUNICAÇÃO**

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão geral

Paulo Maretti

Capa

Simone Rocha da Conceição

Os créditos da capa dos volumes IV e V, equivocadamente identificados,
são de autoria de Simone Rocha da Conceição

Projeto gráfico

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

movi men tos

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

Organizadores



GOIÂNIA, GO | 2021

para ensinar geografia - deslocamentos

© Autoras e autores – 2021

Organizadores

Antonio Carlos Castrogiovanni

Ivaine Maria Tonini

Nestor André Kaercher

Roselane Zordan Costella

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Filipe Reis – CRB 1/3388)

M935 Movimentos para ensinar geografia – deslocamentos / Antonio Carlos Castrogiovanni ... [et al.] (Org.). – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2021.
208 p. : il. – (Movimentos, v. VI).

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

ISBN: 978-65-89324-18-8 (papel)

ISBN: 978-65-89324-17-1 (e-book)

1. Geografia - Ensino. 2. Geografia escolar. 3. Aprendizagem de Geografia. 4. Representações sociais do espaço. 5. Imagens no ensino de geografia. I. Castrogiovanni, Antonio Carlos. II. Série.

CDU: 37::91



9

O que o lugar do educando nos ensina? Saberes para aprendizagem da Geografia

¿Qué nos enseña el lugar del alumno? Conocimientos para aprendizaje de Geografía

**Juliana Garcia Nunes;
Roselane Zordan Costella**

Resumo

O texto retrata a importância da prática docente a partir do lugar de quem aprende. Reflete-se sobre o distanciamento produzido entre professores e estudantes na ausência do conhecimento do lugar, bem como a necessidade do empoderamento para a construção da cidadania. Apresenta o projeto #SomosMario, pesquisa-ação construída por educandos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do Bairro Mário Quintana, comunidade da periferia de Porto Alegre-RS. A intervenção teve como objetivo a elaboração de novos saberes geográficos pelos próprios educandos, com o intuito de enxergar a localidade como um Lugar.

Palavras-chave: Lugar. Ensino de Geografia. prática docente. pesquisa-ação.

Resumen

El texto retrata la importancia de la práctica docente desde el lugar del alumno. Refleja la distancia que se produce entre docentes y alumnos ante la falta de conocimiento del lugar, así como la necesidad de empoderamiento para la construcción de ciudadanía. Presenta el proyecto #SomosMario, una investigación-acción construida por alumnos de 6º de primaria en una escuela municipal del barrio Mário Quintana, comunidad de las afueras de Porto Alegre/RS. La intervención tuvo como objetivo el desarrollo de nuevos conocimientos geográficos por parte de los propios alumnos, con el fin de ver la localidad como un Lugar.

Palabras llave: Lugar. Enseñanza de la Geografía. Práctica Docente. Investigación para la Acción.

A docência exercida em escolas públicas de “vila” – como são conhecidos os bairros distantes das áreas centrais da cidade, local das classes trabalhadoras, predominantemente de população negra, onde a qualidade de vida é precária e a vulnerabilidade social é alta – é permeada por muitas dificuldades. Mesmo a duras penas, é com entusiasmo que compartilhamos com nossas(os) educandas(os) a importância da Geografia para compreender o que ocorre em nossas vidas, em nossos lugares.

O recorte espacial Lugar, na maioria dos livros didáticos e sob uma abordagem da Geografia Humanista, é apresentado como um ambiente que frequentamos, a exemplo da escola, da casa de vizinhos ou familiares, das ruas do bairro, parques etc. São ambientes nos quais interagimos com outras pessoas, além de viver experiências que tornam tais recintos significativos e afetivos para cada indivíduo.

Para Souza (2013, p. 114), o lugar é um espaço percebido e vivido, dotado de significado e com base no qual se desenvolvem e extraem-se os “sentidos de lugar” e as “imagens de lugar”. No entender de Santos (2006), o lugar é o nosso Próximo e contempla, numa relação dialética, tanto a ordem local – espaço da sociabilidade, proximidade, vizinhança, afetividade, cooperação, intimidade e copresença – como a ordem global, esfera que procura impor a todos os lugares uma única racionalidade, externa à escala do cotidiano, constituindo o campo da razão técnica e operacional e da linguagem matemática. É um espaço movediço, inconstante.

Na condição de categoria que evidencia a dimensão cultural-simbólica vinculada às identidades e intersubjetividades, o Lugar, nas vivências dos jovens do Bairro Mário Quintana, era associado a uma “vila de bandidos”, que viviam em “guerra”, com a presença constante de homicídios, assaltos, toques de recolher, permanentes reintegrações de posse e ocupações de terrenos por famílias de camadas populares sem moradia, entre outros fatos.

Nesse contexto, sobressaiu-se a necessidade de ampliar a perspectiva de lugar. Assim, considerando que a Geografia é uma disciplina com amplo potencial para formar estudantes comprometidos e responsáveis com seus espaços de vida, em 2016 criamos o projeto #SomosMario (NUNES, 2018).

O projeto é uma intervenção pedagógica que, a partir das manifestações de topofobia¹ e não-lugar,² apresentadas nas aulas de Geografia, proporcionou uma escuta atenta às preocupações, angústias e medos das educandas e dos educandos. Identificou-se um sentimento de repúdio à localidade, advinda também da falta de conhecimento que as aulas de Geografia não oportunizavam sobre o bairro. Desse modo, o projeto #SomosMario focou a construção, pelos(as) próprios(as) educandos(as), de entendimentos antropológicos, espaciais e ambientais, que culminaram na transformação de seus saberes em conhecimentos geográficos.

A partir de muitas observações e pesquisas, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas, muitas vezes pautadas na memorização e reprodução do livro didático, provocam o reducionismo do pensamento dos(as) alunos(as), não permitindo a análise e compreensão do lugar. O que impera nesse tipo de ensino é a passividade, uma Geografia fragmentada, descontextualizada da realidade, enfim, o silêncio, a invisibilidade e o desconhecimento dos saberes e das experiências que as(os) educandas(os) vivenciam.

Na contramão dessa abordagem, o presente artigo refletirá sobre os ensinamentos provenientes do “lugar do educando”. Ao longo do texto, serão compartilhados princípios que a trajetória escolar foi evidenciando nas diversas experiências e em cada desafio pedagógico. Uma mudança metodológica foi sendo construída em meio aos processos educacionais, na caminhada intensa em busca de ensinar e aprender Geografia da melhor forma para estudantes e professores. Disso decorre uma nova postura, mais propositiva e intencional, a partir dos conhecimentos socioantropológicos do lugar de vivência, apreciação fundamental para compreender, analisar e interpretar o espaço de forma significativa.

O lugar do educando nos ensina a conhecê-los de forma socioantropológica

Conhecer as(os) educandas(os) de forma socioantropológica diz respeito a compreender o outro, entender o contexto e modos de vida, valores, imaginários, comportamentos, territorialidades e costumes. É como usar uma lente e enxergar possibilidades de aprendizagem, ampliando os horizontes para novos saberes e metodologias. De forma resumida, é conhecer o *habitus* das(dos) educandas(os).

1 Topofobia, segundo Guimarães (2002), é o desprezo, a aversão a alguns lugares na experiência ambiental dos indivíduos, guardados na memória, no mosaico paisagístico vivido.

2 “Os não lugares são espaços vazios de conteúdo, sem história. São neutros, são transitórios em geral, de uma arquitetura de desnudamento” (CALLAI, 2014, p. 103)

No entender de Bourdieu (1998), *habitus* são as estruturas sociais da subjetividade, formadas a partir das condições de nascimento e ao longo da vida. Ele é responsável pelo modo como as instituições sociais, os valores e as relações são introjetadas pelos indivíduos. Fazem parte do *habitus* as formas de perceber, sentir, fazer, pensar e repensar incorporadas, de maneira inconsciente, pelos agentes sociais.

A abordagem socioantropológica envolve a descoberta do *modus operandi*, tanto cognitivo quanto do mundo “social”, dos(das) educandos(as). Tais processos constituem matérias-primas para as aulas de Geografia, verdadeiras “municações geográficas” para tornar os conteúdos contextualizados com as suas existências. Observamos que, aplicando um “olhar antropológico” sobre as turmas do ensino fundamental, identificamos possibilidades de temas pertinentes para as aulas de Geografia, relacionados às suas experiências cotidianas. O tema “lugar” ganha força, já que a necessidade de transformar o Bairro Mário Quintana, nas aulas de Geografia, de um não lugar em lugar evidencia a importância de proporcionar aos educandos conhecimentos geográficos para interpretar os fenômenos do ambiente próximo e, a partir deles, ampliar as dimensões do espaço para outros lugares, construindo, assim, uma identidade do lugar ou uma leitura da espacialidade. No entender de Costella e Schäffer (2012, p. 65):

O lugar próximo é oferecido como leitura inicial, pois o entendimento do contexto do aluno, de como ele se vê, como se reconhece neste lugar, como reconhece os outros, é o primeiro passo para que compreenda outros elementos identitários, em diferentes escalas geográficas. Tais aspectos dão identidade a um lugar e podem ser tratados seja por sua presença, no lugar de vida dos alunos, ou por sua ausência.

O “olhar antropológico” nos fez enxergar os(as) educandos(as) de forma diferenciada. A partir da aplicação do questionário socioantropológico³, foi realizado um levantamento diagnóstico de informações para as intervenções pedagógicas, identificando potencialidades e alternativas, em um olhar atento à realidade das(dos) estudantes. Foi descoberto como viviam, aspectos afetivos, emocionais, espaciais e culturais, saberes fundamentais para a prática docente.

Os(as) educandos(as) foram categorizados(as) em quatro grupos, o que explicou as contestações do conceito de lugar: 1. Estudantes “Raiz”: nasceram na localidade. Enxergam o espaço como um Lugar. Possuem identidade e pertencimento. 2. Estudantes moradores recentes, os *outsiders*⁴: chegaram

3 Para mais informações sobre o questionário socioantropológico, conferir a dissertação de Nunes (2018).

4 Estranho, intruso. A palavra foi usada no estudo etnográfico de Norbert Elias e John Scotson (2004).

no bairro há dois, três anos ou há poucos dias, representando a maioria da turma. As suas referências espaciais estão nos antigos bairros ou municípios de moradia (Viamão, Quintão, Guaíba, Alvorada, Balneário Pinhal, Alegrete, Gravataí, Passo Fundo, General Câmara etc.). Enxergam a violência e os problemas do Bairro. Em sua visão, o outro lugar é sempre mais seguro. Não demonstram tanto repúdio em estudar a história da comunidade. 3. Estudantes moradores de ocupações: esse grupo de educandos(as) são moradores(as) de loteamentos irregulares e ocupações. Apreensivos(as), nunca sabem se vão retornar para a escola na aula seguinte. A polícia (Brigada Militar ou a Polícia Civil) é uma presença constante pelo cumprimento da reintegração de posse do terreno ocupado. São destituídos de territorialidade, identidade e pertencimento. Não querem saber a história do bairro, já que, a princípio, vão ficar temporariamente no local. 4. Estudantes moradores da Nova Chocolateão⁵: grupo de maior manifestação de topofobia à Mário Quintana, pois suas identidades não estão na Nova Chocolateão (assentamento atual), mas na Velha Chocolateão, localizada na área central da cidade. Descrevem que eram felizes lá. Frequentavam a Usina do Gasômetro, o Shopping Praia de Belas e estudavam na Escola Estadual Rio Grande. Possuem um grande conhecimento do centro histórico da capital. Desterritorializados do seu lugar de vida (e sobrevivência, já que trabalhavam com materiais recicláveis), foram parar nessa “vila perigosa” e “longe de tudo”. Não querem saber do Bairro Mário Quintana. Querem retornar para a Velha Chocolateão.

Diante de tais dados, ficou nítida a necessidade de uma intervenção pedagógica, em busca de um processo de aprendizagem comprometido com a realidade das(dos) adolescentes. Nesse cenário, produzir conhecimentos positivados da localidade pelos próprios educandos e educandas no projeto #SomosMario só foi possível pelo “olhar antropológico”.

O lugar do educando nos ensina a alterar o regime de visibilidade

Como as(os) educandas(os) demonstravam sentimento de topofobia ao Bairro, foi necessário alterar o regime de visibilidade. Essa perspectiva se pautava por notícias deprimentes sobre a localidade em diferentes veículos de comunicação. Um jornal de grande circulação, em formato tabloide, voltado para o jornalismo-espetáculo, noticia constantemente fatos violentos,

5 Após vinte anos localizada no centro da cidade, na Avenida Aureliano de Figueiredo Pinto, ao lado dos prédios da Justiça Federal, a Vila Chocolateão foi (re)assentada em maio de 2011 para a zona norte, no bairro Morro Santana, em um residencial construído no final da Avenida Protásio Alves. O empreendimento foi fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e o Tribunal Regional Federal, que transferiu 181 das 225 famílias que viviam no terreno pertencente à União. Mais informações em Sanches (2016).

colaborando para uma imagem depreciativa do Bairro Mário Quintana. É importante pontuar que tal veículo de informação fortalece o estigma, o preconceito e a discriminação das populações pobres, ligando-as erroneamente à criminalidade, mostrada em grandes imagens em determinada classe social e racial (população negra), conforme Ronchetti (2003) destacou⁶. As classes populares são as maiores vítimas da necropolítica (MBEMBE, 2018), do uso sistemático e brutal da violência, do direito de matar, principalmente de parte dos agentes públicos de segurança, com a principal consequência de extermínio dos jovens de periferia, reconhecidos como uma “ameaça” para uma parcela da sociedade.

Para Gomes (2013), o regime de visibilidade é um exercício de interpretação geográfica, um olhar privilegiado do espaço. É uma leitura de sentido, de significação que nasce de uma posição dentro de um contexto espacial. Foi importante para os educandos identificarem preceitos como: “De onde vemos?”, “Como vemos?”, “O que se vê?”, “De onde ver?”, “Como compreender?”. Essas são excelentes perguntas para questionar os(as) educandos(as) no estudo do lugar.

Imagens das coisas não estão jamais separadas dos lugares onde elas são exibidas. Por isso, há, sem dúvida, uma geografia que participa diretamente da produção de significações que nos veiculam as imagens. É todo esse imenso campo de estudos que cabe aos geógrafos que trabalham, direta ou indiretamente, com imagens desbravar e investigar (Gomes, 2013, p. 31).

No nosso caso, os elementos positivos do Bairro, como o patrimônio ambiental (Morro Santana, Parque Chico Mendes) ou os espaços identitários (como a escola) estavam fora do foco dos(das) educandos(as), sendo necessário “tornar determinadas coisas mais visíveis, tirá-las das zonas de sombra do olhar, despertar e manter o interesse voltado para elas, ou seja, vê-las”, como Gomes (2013, p. 41) explicou.

Foi necessário mudar o ponto de vista dos(das) estudantes, isto é, alterar seu regime de visibilidade. O olhar que possuíam era de moradores somente focados em aspectos pejorativos. Os saberes geográficos construídos por eles e elas ao longo do projeto como educandos(as)-pesquisadores(as) positiveram o bairro, ampliando o olhar geográfico para outros aspectos. A vasta vegetação, a história de vida dos moradores antigos, a luta dos movimentos sociais

6 Ronchetti (2003) questiona a responsabilidade social desse veículo de informação, direcionado às classes C, D e E. Com manchetes sensacionalistas sobre assaltos, homicídios, arrombamentos etc., apostam na disseminação do medo, no sentimento de insegurança e credibilidade imediata do terror, preocupando-se apenas com as vendas e a audiência obtidas com as notícias sobre violência. Além disso, tais notícias, incompletas, mal investigadas, reforçam o imaginário das classes populares acerca da ineficácia do Estado e da adoção de políticas mais repressivas de segurança pública, em nome da “lei e da ordem”.

populares por melhores condições de vida, principalmente por habitação e educação, foram elementos que auxiliaram a enxergar a comunidade como um Lugar. Foi produzido algo novo, criando o sentimento de identidade e pertencimento e instituindo, assim, a consciência espacial-cidadã (NOGUEIRA e CARNEIRO, 2013), ou seja, um compromisso com o local de vivência.

Paralelamente, podemos dizer que regimes de visibilidade nos informam sobre o que deve ser visível, como aquilo que é visto deve ser entendido e, simultaneamente, o que não merece ser visto. De certa forma, os regimes de visibilidade têm como meta nos informar sobre o que pode ser considerado importante e o porquê dessa avaliação. Eles nos informam também sobre as condições necessárias para a interpretação daquilo que está sendo exposto, sua legitimidade (Gomes, 2013, p. 52).

Com os estudos construídos por eles e elas, a visibilidade foi focada em aspectos positivados do Bairro. Os(as) educandos(as) foram empoderados(as), já que, por meio da cartografia do olhar, tiveram a chance de decidir o que deveria ser visto no Mário Quintana, não o que os meios midiáticos divulgavam. Em consequência disso, a prática docente tornou-se significativa.

O lugar do educando nos ensina a ser professoras-pesquisadoras das nossas próprias práticas

Os(as) professores(as) pesquisadores(as) compreendem a escola e o(a) aluno(a) como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Os(as) estudantes nos transformaram em professoras-pesquisadoras (Esteban; Zaccur, 2002), e professoras reflexivas (GIROUX, 1997; PIMENTA e GHEDIN, 2008). Há diversas abordagens e correntes de pensamento sobre o tema (GIROUX, 1986). Se quisermos conhecer nosso(a) aluno(a) para melhor trabalhar, é necessário investigar a própria prática, isto é, pensar o papel da reflexão no exercício profissional.

Professores-pesquisadores são aqueles que entendem a pesquisa como central na formação docente. Além disso, são profissionais que possuem uma prática reflexiva sobre o trabalho, estudam as suas próprias experiências e procuram compreender como o(a) educando(a) aprende, para melhor ensinar.

A prática reflexiva dos(das) professores(as)-pesquisadores(as) não é pautada somente pelo currículo oficial (formal, explícito, previsto), mas também pelo currículo oculto (informal). O currículo oculto são situações, discussões, assuntos, perguntas (sempre inesperadas e extracurriculares) que emergem dos educandos, merecem a atenção dos professores e têm a possibilidade de transformar-se em tema de estudo. É aquilo que está nos burburinhos dos corredores, no pátio, as experiências que carregam para a escola. Kaercher (2010) chama tais falas dos educandos de “cacos”, resmungos, frases

aparentemente desconexas que são muito bem-vindas para a Geografia, pois ali se revelam suas maneiras de ler e entender o mundo e, a partir da leitura, iniciar a aprendizagem.

Há uma falsa dicotomia entre o “fazer”, de responsabilidade dos professores da educação básica, e o “pensar”, encargo do ensino superior. Esse “fazer”, conforme Giroux (1997), é o lugar da prática, restringindo a atividade docente à mera execução do livro didático, aplicação de metodologias, baixa capacidade reflexiva e ao ato de ignorar a cultura dos(as) alunos(as). Esquecemos que a natureza da atividade docente é um trabalho intelectual e o objetivo é ampliar o pensamento dos(as) educandos(as), tornando-os críticos e ativos.

Giroux (1997) defende que professores que visam em suas práticas à dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos(as) jovens resistem à intencional desvalorização e desabilitação do trabalho docente, e lutam para superar injustiças econômicas, políticas e sociais. Esses profissionais conhecem seus(suas) educandos(as), compreendem suas necessidades, sofrimentos, singularidades e aprendizagens, procurando conhecer e respeitar suas bagagens culturais. Admitem que o diálogo e a escuta são fundamentais para a prática educativa.

É de extrema importância que professores(as) de Geografia conheçam, pesquisem, abram o diálogo com seus(suas) educandos(as) e descubram as leituras de mundo que possuem. Fala-se aqui de indagar a realidade sociocultural, provocar um estranhamento, chamar a atenção para outros “saberes” sobre o cotidiano, fenômenos e acontecimentos, tanto sociais como ambientais. É importante a reflexão crítica, evidenciando as contradições providas dos(as) educandos(as) para um trabalho que realmente transforme a realidade, uma intervenção no mundo.

O lugar do educando nos ensina a ter amorosidade pela prática docente e pela Geografia

A frustração com a carreira docente é crescente. O cansaço, estresse e desvalorização que os(as) professores(as) sentem, como Arroyo (2000) aponta, são resultantes de um imaginário social que secundariza, desvaloriza e deixa para o segundo plano o reconhecimento e a carreira, distantes e fora de foco, como um apêndice das políticas públicas educacionais. Fatores como carga horária de trabalho exaustiva, remunerações parceladas, excesso de turmas, exigências de “competência” e “eficiência”, ausência de reuniões pedagógicas, planejamentos burocráticos, entre outros tantos problemas, tornam os(as) professores(as) rígidos, fechados, apáticos, insatisfeitos, infelizes, com pretensão, muitas vezes, de abandonar o magistério. Desiste-se de ensinar,

abandona-se a vontade de conhecer de perto seus(suas) alunos(as), o “brilho nos olhos” desaparece, o tesão acaba, chegando ao ponto de se eximir do compromisso social que a prática pedagógica implica e da responsabilidade diante daqueles que muito esperam da educação. Arroyo diz:

Diante dessa sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com quem trabalhamos, a infância, adolescência, juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender [...]. Nossa frustração é constatar logo no início do curso que a nova turma não é mais interessada por nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender (Arroyo, 2000, p. 56).

Por toda essa conjuntura, o ambiente escolar torna-se um não lugar para professores e estudantes. Contudo, o que encanta o(a) professor(a) é enxergar que seus(suas) alunos(as) mudam seus comportamentos diante da interpretação de seus lugares, para entender outros lugares. Os professores, muitas vezes por inúmeros fatores, não escolhem o magistério, mas são escolhidos por ele em função da falta de oportunidades. Freire, em uma palestra proferida na década de 1990, ouviu de uma professora a seguinte frase: “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”. Em resposta, Freire afirma:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com a nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, preparo científico e gosto de ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

Para afastar o medo e a incerteza, é necessário restituir o que Freire (1987, 1996) chamou de amorosidade. A amorosidade é uma potência, uma vontade de fazer algo diferente, uma intervenção pedagógica com o intuito de não reproduzir um ensino sem compromisso, mas envolvê-los, acolhê-los, construir novos conhecimentos, sair da mesmice, da rotina da leitura do livro didático, distante da realidade dos adolescentes. Progressivamente, na medida em que as aulas têm maior participação e diálogo, ficamos felizes com os resultados e as aprendizagens, e o fardo começa a ficar menos pesado. Freire afirmou que, apesar de difícil, “quem ama não desiste”.

O entusiasmo e a amorosidade pela ação docente vêm quando, após repensar as práticas de ensino, conseguimos transformar a sala de aula em um

espaço comunitário ou, como hooks⁷ (2020) conceituou, em uma comunidade de aprendizagem, um lugar de entusiasmo pelo aprendizado e desejo de aprender. As comunidades de aprendizagem são turmas em que os educandos se sentem seguros para expressar suas vozes, questionamentos de ideias, em um clima de abertura e partilha. O conhecimento inicia a partir deles e delas, sem perder o rigor intelectual que qualquer espaço de aprendizagem deve ter, tornando-se um compromisso de todos e todas. Para hooks,

As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (HOOKS, 2020, p. 120).

Amorosidade, para Freire, é querer bem aos educandos e educandas, ter compromisso com a vida, esperança e alegria, uma sensibilidade apurada perante as vivências dos estudantes e suas experiências com a espacialidade. Não lidamos somente com o cognitivo, lidamos com gente, com suas leituras de mundo, com emoções, desejos, sonhos que estão presentes em sala de aula. Falar sobre esses sentimentos não leva à perda da rigorosidade metódica, necessária para a aprendizagem, e isso pode ser visto nitidamente no projeto #SomosMario.

A incrível proeza da Geografia: o projeto #somensario

#SomosMario é um projeto de intervenção, iniciado em 2016, construído por educandos(as) do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do Bairro Mário Quintana, comunidade da periferia de Porto Alegre-RS. A investigação teve como objetivo abordar, através de conceitos geográficos (lugar, paisagem, território, pertencimento), a história, a cultura, a identidade e a espacialidade das(dos) estudantes. A partir de suas dúvidas, curiosidades, ansiedades, problematizações e interesses, elas e eles produziram conhecimentos geográficos a respeito da localidade, enxergando o espaço como um Lugar.

Assim, “o lugar do educando nos ensinou” a necessidade de intervir na realidade, apostando numa Geografia mais propositiva, intencional, engajada, próxima das demandas de conhecimento dos estudantes. Buscou-se partir dos saberes que eles e elas carregavam para as aulas de Geografia, oportunizando a transformação desses saberes em conhecimento geográfico, tendo como referência as escutas das experiências complexas de jovens de periferia no espaço urbano, como o perfil socioantropológico apontou.

7 Escrito com a inicial minúscula, conforme a própria hooks deseja.

Como foi dito, durante as aulas de Geografia, os(as) educandos(as) traziam saberes e imaginários sobre o Bairro como um espaço onde imperavam a violência e o perigo de “levar um tiro”, estigmatizado como “território do crime”. Sentimentos de repúdio e topofobia eram muito comuns durante as aulas. Porém, por meio de estudos geográficos realizados pelos e pelas estudantes, ocorreu uma alteração no olhar, uma nova visibilidade que fortaleceu e valorizou a identidade do lugar e o sentimento de pertencimento. A aplicação da metodologia da pesquisa-ação, entendida como uma intervenção pontual num problema coletivo a ser solucionado, proporcionou às(aos) educandas(os) voz sobre as vivências na localidade. Desse modo, passou-se a compreender o papel do ensino de Geografia: “Entender o lugar para compreender e intervir no mundo”.

E assim desenvolveu-se o projeto #SomosMario. Após reflexões, estudos sobre a história socioespacial da localidade e uma mudança pedagógica nas práticas de ensino em Geografia, foi possível compreender que, no fundo, o principal problema que os(as) educandos(as) traziam para a sala de aula (a violência) era fruto da falta de conhecimento que os adolescentes possuíam sobre o território em que viviam. Era necessário desconstruir o imaginário pejorativo do Bairro Mário Quintana e enxergar o espaço como um Lugar de identidade e pertencimento. Isso se deu através do conhecimento dos seus territórios, da produção de saberes, de Itinerários de Descoberta, trilhas, mapas, maquetes, organização de entrevistas com moradores antigos e novos. Também se promoveu o desbravamento da paisagem, vegetação, clima, arroios, estrutura geológica, a atuação de movimentos sociais populares, compreensão de processos e transformações da região, enfim, uma gama de atividades que produziu uma “cartografia do espaço”, para romper com a autoestima baixa dos/das alunos(as).

A *hashtag* #SomosMario, símbolo que nas redes sociais significa a categorização de algum fato, acontecimento ou campanha, é sempre publicada em forma de hiperlink. Nessa intervenção, tem o valor de constituição de uma corrente, que convida os(as) educandos(as) e a comunidade Mário Quintana a conhecerem o território e valorizá-lo.

A Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação não é “qualquer metodologia”. Ela é especial, singular e particular. Os(as) participantes (professores e educandos) do processo de conhecimento têm que estar envolvidos e sensibilizados na investigação, participando de todas as etapas ou ciclos do projeto, desde a construção do problema, a coleta de dados, divulgação, organização das atividades e avaliação, com o intuito de resolver a situação – que, além de ser proposta e investigada

por eles e elas, também os toca, afeta e engaja na busca de mudanças e transformação. Thiollent (2008) afirma que a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008, p. 16).

Podemos dividir a pesquisa-ação em três fases: a fase exploratória, a fase de elaboração e execução do Plano de Ação e a fase de Divulgação dos Resultados.

A primeira etapa da pesquisa-ação é a fase exploratória, o ponto de partida da investigação. Nesse momento, são identificados o problema e o tema da pesquisa. São feitos debates e dinâmicas de grupo, mapas mentais são construídos, assim como “explosão de ideias”, para desacomodar preceitos e imaginários. Essa fase teve a duração de quatro semanas. Foi aplicada a estratégia pedagógica “O que eu conheço como a palma da minha mão”. Os(as) educandos(as) tinham que escolher cinco espaços do bairro que eles e elas conheciam muito bem, frequentavam diariamente, pelos quais possuíam afeto e que faziam parte das suas histórias de vida. As(os) estudantes usaram as próprias mãos como molde e, nos dedos, escreveram os lugares. Para jovens que não possuíam nada “positivado” para falar sobre o território, foi um avanço.

Após a fase exploratória, iniciaram-se a elaboração e a execução do Plano de Ação. Os encontros, nesta etapa, são chamados de seminários. É o espaço no qual o diálogo é exercitado, bem como as decisões sobre a investigação. Os encontros são registrados em atas. Nesse momento, ocorreu a elaboração das diretrizes (hipóteses de pesquisa), votações, relatórios de síntese, preparo dos(das) educandos(as)-pesquisadores(as). É permitida a visita de palestrantes, professores, moradores da comunidade. Nessa fase, há coleta de dados (por exemplo, entrevistas, saídas de campo, observações participantes, construção de maquetes e mapas da localidade) e a produção de diários de campo é socializada. Os(as) educandos(as) exercem a função de pesquisadores(as).

Os(as) educandos(as)-pesquisadores(as) foram divididos(as) em três grupos, dando início à investigação: o Geoespacial, o Geoantropológico e o Geoambiental.

O Geoespacial

O grupo Geoespacial ficou responsável pela investigação e procura dos principais espaços identitários da comunidade. Os(as) alunos(as)-pesquisadores(as) desconheciam o território marcado na Figura 1. Começaram a valorizar e descobrir outras espacialidades: o Parque Chico Mendes (um dos maiores

parques de Porto Alegre), a casa de Vó Chica (Maria Francisca Gomes Garcia, mulher negra, que foi benzedeira, contadora de histórias e liderança comunitária, falecida em 1983), a escola como um espaço de identidade e o Morro Santana, patrimônio ambiental da cidade, foram pontuados de forma positiva pelos(as) educandos(as)-pesquisadores(as). Começaram a enxergar comunidade como um Lugar.

Figura 1 – Mapa geoespacial/espços identitários

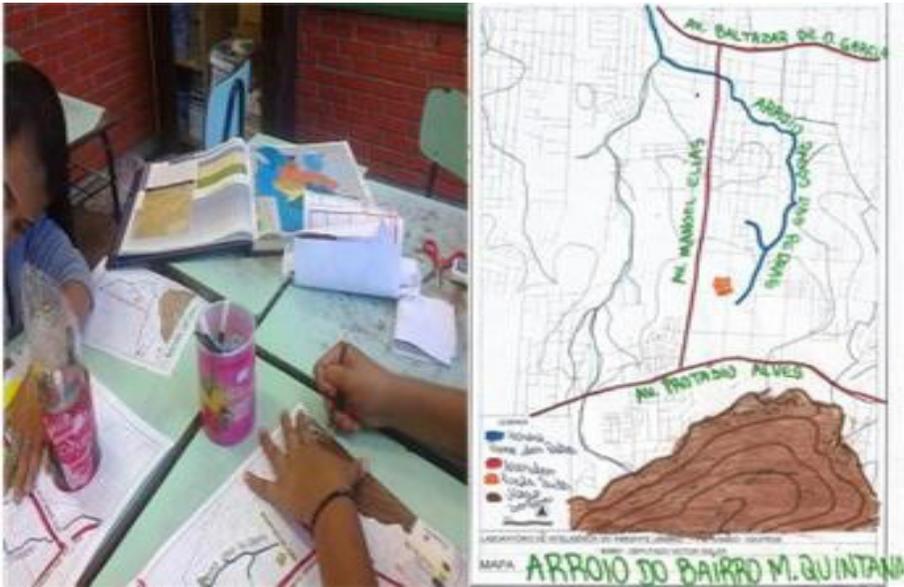


Fonte: Observa Poa.

O Geoambiental

O grupo Geoambiental produziu um levantamento ambiental sobre o território. Foi construída uma mapoteca ecológica com o clima, a vegetação, o biótipo natural, a estrutura geológica, morros e arroios (Figura 2) que compõem a paisagem da comunidade. Os(as) alunos(as)-pesquisadores(as) utilizaram os estudos a partir dos conhecimentos do Atlas Ambiental de Porto Alegre (1999) e visitas ao Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), na Faculdade de Geologia, com o professor Rualdo Menegat, um dos autores do atlas. Saídas de campo foram realizadas para a identificação do solo e do “valão” (Figura 3), vertente do arroio Passo das Pedras, que, casualmente, termina seu curso na esquina da escola. Os problemas ambientais ganharam destaque, como o descarte irregular de resíduos. O conhecimento construído pelo grupo e as descobertas foram de extrema importância para a valorização do patrimônio ambiental do Bairro.

Figura 2 – Construção da mapoteca ecológica



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

Figura 3 – Saída de campo ao Arroio Passo das Pedras



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017).

O Geoantropológico

O grupo Geoantropológico ficou responsável pelas entrevistas, empregando a metodologia da História Oral⁸. Moradores do entorno da escola, professores, funcionários, pais e mães, ex-estudantes deram os seus depoimentos sobre a história do bairro, bem como suas experiências e vivências locais. Foi construída uma Linha do Tempo com os principais fatos da localidade. O grupo descobriu que muitas lutas e conquistas foram realizadas por movimentos sociais populares em busca de melhores condições de vida e direitos (educação, saúde, segurança, habitação). O entorno da escola é carregado de elementos que devem estar presentes nas aulas de Geografia.

Divulgação dos resultados

A última fase da metodologia da pesquisa-ação é a Divulgação dos Resultados. Trata-se da comunicação do estudo realizado no Plano de Ação, tornando pública a experiência vivenciada pelos(as) alunos(as) educandos(as)-pesquisadores(as). As apresentações iniciaram no segundo semestre de 2018, com participação da comunidade (Figura 4). Em 2019, participaram do Salão Jovem da Ufrgs (Figura 5), divulgando os estudos. Isso denota a proeza, a coragem e façanha que o ensino da Geografia proporcionou às(aos) educandas(os), que se sentiram estimulados e instigados a comunicar seus resultados de forma empoderada. Desde então, o grupo não apresenta sentimentos de tofobia ou repúdio ao Bairro Mário Quintana. Trazem para as aulas as dificuldades da localidade e seus medos, mas querem, de alguma forma, intervir na realidade e resolver os problemas. Isso é a consciência socioespacial, como Nogueira e Carneiro (2013) apontaram, papel da Geografia.

8 História Oral, para Alberti (2004, p. 19), “tem por objetivo ampliar o conhecimento sobre os acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares”, ou seja, de tomar as formas como passado, apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações.

Figura 4 – Apresentação dos estudos do projeto #SomosMario



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Figura 5 – Salão Jovem UFRGS



Fonte: arquivo pessoal da autora (2019).

Considerações

Diante do exposto, o objetivo do texto foi compartilhar aprendizagens pedagógicas e experiências geográficas possíveis de serem aplicadas em sala de aula. O projeto #SomosMario evidencia que vale a pena fazer uma Geografia Escolar comprometida com a realidade dos(das) educandos(as). As intervenções geográficas podem alterar regimes de visibilidade. #SomosMario foi uma forma de viabilizar a consciência espacial, ou seja, pensar a espacialidade na formação de cidadãos e cidadãs atuantes e conhecedores da comunidade, que vivem e constroem as suas existências.

Tal intervenção é um desafio, uma proeza, que somente professores-pesquisadores da sua própria docência, angustiados com os rumos que, muitas vezes, a Geografia Escolar vem tomando, têm coragem de executar. Ver sua prática pedagógica fazendo alguma diferença para o grupo discente e para a comunidade onde a escola está inserida é muito gratificante.

Apesar da rotina escolar exaustiva, é de extrema importância fazer emergirem outras formas de ensinar e de aprender Geografia. A leitura do lugar do educando partindo dele mesmo é importante para que posteriormente ele possa ler o mundo. Afinal, como se sentir bem se só enxergamos situações de tristeza, impotência e falta de perspectiva à nossa volta?

Para que os(as) educandos reconheçam que tudo pode ser transformado e que nada está definitivamente organizado, é necessário refletir o espaço de forma crítica e consciente, compreendendo as suas invisibilidades e potencialidades. A Geografia permite isso, uma reflexão sobre o lugar, levantando possibilidades de resgate da cidadania. Dos três grupos que encontramos no início da nossa jornada nesta pesquisa, conseguimos enxergar transformações visíveis em relação ao filtro do olhar que os diferentes educandos(as) tiveram ao reconhecer e viver o lugar Mário Quintana. O maior aprendizado na realização dessa pesquisa foi a importância que devemos dar à trajetória de vida de nossos educandos(as), dar voz aos conhecimentos que a própria Geografia nos proporciona.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER,

Nestor André (Orgs.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do livro didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O livro didático de Geografia**: os desafios da docência para a aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares**: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os estabelecimentos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora**: umapráxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Teorias críticas e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

GOMES, Paulo Cesar da. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

GUIMARÃES, Solange. Reflexões a respeito da paisagem vivida, topofilia e topofobia à luz dos estudos sobre a experiência, percepção e interpretação ambiental. **GEOSUL**, Florianópolis, v. 17, n. 38, p. 117-141, jan./jun. 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

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

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1, 2018.

MENEGAT, Rualdo (Org.). **Atlas ambiental de Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs/PMPA, 1999.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

NUNES, Juliana Garcia. **#SomosMario**: identidade, território e cultura – o que o ensino de Geografia tem a ver com isso? Porto Alegre: Ufrgs, 2018. 148 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OBSERVA POA. Observatório da cidade de Porto Alegre. **Porto Alegre em mapas**. Porto Alegre, [s.d.]. Disponível em: http://www.observapoa.com.br/default.php?p_secao=46. Acesso em: 10 maio 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

RONCHETTI, Gustavo. Mídia, violência e sistema penal: o caso do Jornal Diário Gaúcho. In: GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo (Orgs.). **Diário Gaúcho**: que discurso, que responsabilidade social? 2. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2003.

SANCHES, Nanashara D'Ávila. **Desterritorialização da Vila Chocolateiro no contexto de fragmentação do espaço urbano de Porto Alegre/RS**. Porto Alegre: Ufrgs, 2016. 147 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.