

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Geociências
Licenciatura em Geografia

Helena Bonetto

As encruzilhadas do aprender geográfico na escola: Os imaginários Urbanos do
bairro - Restinga - Porto Alegre/RS

Porto Alegre

2021

Helena Bonetto

As encruzilhadas do aprender geográfico na escola: Os imaginários Urbanos do
bairro - Restinga - Porto Alegre/RS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em
Geografia do Instituto de Geociências da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientador: Professora Dra. Cláudia Zeferino
Pires

Porto Alegre

2021

Bonetto, Helena

As encruzilhadas do aprender geográfico na escola:
Os imaginários Urbanos do bairro - Restinga - Porto
Alegre/RS / Helena Bonetto. -- 2021.

58 f.

Orientadora: Cláudia Zeferino Pires.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Imaginários Urbanos. 2. Ensino. 3. Geografia. 4.
Educação. 5. Libertadora. I. Zeferino Pires, Cláudia,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Helena Bonetto

As encruzilhadas do aprender geográfico na escola: Os imaginários Urbanos do
bairro - Restinga - Porto Alegre/RS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em
Geografia Instituto de Geociências da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientador: Professora Dra. Cláudia Zeferino
Pires

Aprovada em: Porto Alegre, 01 de dezembro, de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr. Cláudia Zeferino Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora Dra. Andrea Cristina Conceição Lemos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professor Me. Bruno Xavier Silveira
Prefeitura de Porto Alegre – Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima

Dedico aos meus Orixás, Ao dono do meu
Ori – O grande rei de Keto - Odé e sua
companhia Otin, a dona do meu corpo –
Odoyá sem eles não estaria mais aqui.
Dedico à minha filha – Ana Luísa por ser
minha companhia de escrita já bastante
tempo...
Dedico a todas/todos
educadoras/educadores desse país que
resistem ao cenário de desvalorização,
miserabilidade e seguem acreditando na
única revolução possível: a educação.

AGRADECIMENTOS

Já passei pela experiência de escrever os agradecimentos de mestrado, de doutorado, mas não estou só escrevendo agradecimentos de um trabalho de conclusão de curso, estou finalizando uma história longa de amorosidade com Universidade Federal do Rio Grande do Sul que durou mais de uma década.

Agradeço todos os desafios que me foram colocados nesse período de tempo porque a Helena que escreve hoje com certeza não é a Helena que ingressou na universidade em 2004.

Agradeço a minha espiritualidade, por ter me dado força para seguir e não desistir da conclusão dessa etapa. Aos Orixás que regem meu orí – Odé e Otim, a minha mãe Odoya. E dona Maria Mulambo das almas que fortaleceu meu espírito e tem me ensinando a ser uma mulher forte e determinada com seu par Exu Ventania.

Agradeço à minha filha – Ana Luísa – que estava sempre pronta para fazer um cafezinho, tirar uma foto, cuidar das minhas dores nas costas, entender que depois de horas de sala de aula, eu preciso de silêncio. É um desafio ser tua mãe, mas te amo muito e para sempre.

Agradeço por ter sido acolhida pelo pai Xapanã, no Ilê Xapanã e Oba, pelo meu babalorixá e meu amigo Henrique – Pai - tem me ensinado a ver o mundo com outros olhares mais aguçados, mas sempre com muito amor, obrigada por todos os cafés que tomamos juntos sempre. Por me orientar nos caminhos religiosos com muito afeto e verdade! E por acreditar que posso ser uma versão melhor de mim a cada novo dia!

Agradeço ao meu dindo – Rafael - que sempre com muita alegria e atenção mostra que é possível enfrentar os nossos fantasmas e sair vitoriosos dessas batalhas.

Obrigada a minha amiga, irmã, afilhada - Lisandra Muller por ser minha companhia nos momentos mais difíceis que passei nos últimos anos, companhia também para rir, para jogar conversa fora e celebrar a amizade.

Agradeço a minha amiga e orientadora Cláudia, a orientação deste TCC, era uma dívida afetiva que eu tinha contigo, pois me adotastes durante o mestrado e nunca mais nos largamos. Admiro-te pela mulher, pela professora, pela pesquisadora, pela mãe que és!

Agradeço ao meu amigo Bruno Xavier Silveira que me inspira sempre a ser uma educadora diferente, que não me deixou desistir, construímos uma amizade baseada em verdades e sinceridades.

Agradeço a minha amiga Laís Menezes que contribui me ajudando a pensar e a produzir os mapas deste trabalho.

Agradeço a todos meus educandos e educandas que experimentaram a sala de aula comigo. Carrego cada um de vocês na minha vida e as lições que juntos aprendemos.

Agradeço a Yara minha irmã, amiga e inspiração! Que sempre me lembra de tenho que seguir e não ter medo! Agradeço pela contribuição com o resumo em espanhol.

Agradeço minha mana Priscila Martins por ser minha fortaleza nos momentos de crise, ventania das tristezas e parte do meu coração em Santa Catarina.

Agradeço toda família adotiva - Felix Martins sempre presentes na minha vida mesmo longe.

Agradeço minha amiga Luciane Alves Branco que sempre incentiva meus caminhos e escolhas e que gentilmente corrigiu este trabalho.

Agradeço aos meus irmãos – Sérgio Luís Bonetto e Daiana Bonetto mesmo longe amo vcs!

Agradeço a todos os professores e professoras da UFRGS que cruzaram minha trajetória acadêmica.

Agradeço a Lua – Nossa porquinha da índia adotada pela Ana Luísa e minha companhia nas madrugadas de escrita.

Agradeço a comunidade escolar do Colégio Engenheiro Ildo Meneghetti que me acolhe até os dias de hoje, me ensinando que não tem horário para luta e para resistência.

Agradeço aos membros da banca que avaliaram este trabalho, pela dedicação e carinho de aceitar o convite!

Agradeço por ter tido também oportunidade ter acompanhamento da minha psicóloga Zalússia que me fez entender o peso deste TCC na minha vida.

“Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivos pra seguir
Então levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz prosseguir
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda
Irmão, você não percebeu
Que você é o único representante
Do seu sonho na face da terra”
(Levanta e Anda-
Emicida)

RESUMO

O presente trabalho tinha como objetivo analisar como o conjunto de práticas pedagógicas adotadas no meu exercício de educadora na disciplina de geografia, no Colégio Estadual Ildo Meneghetti, entre os anos de 2015-2018, se constituíram como estratégias para construção/visibilização de representações tofólicas sobre a Restinga e dessa forma alimentar os imaginários urbanos desse lugar com suas lutas, suas conquistas, suas resistências, suas manifestações culturais e sua organização comunitária. Para a investigação foram adotadas: a revisão bibliográfica sobre os imaginários urbanos e a proposta metodológica dos hologramas espaciais para evidenciar as representações que alimentam os imaginários urbanos dominantes do bairro Restinga. Após, foram descritas e analisadas as práticas pedagógicas a partir de um referencial teórico composto pelo educador - Paulo Freire e a educadora - Bell Hooks. As práticas pedagógicas adotadas possibilitaram um caminho de visibilização das representações tofólicas do bairro Restinga e de intervenção nos processos de aprendizagem dos/das educando/educandas. Os resultados iniciais demonstram que as práticas pedagógicas adotadas possibilitam uma transformação nas representações que os/as educandos/educandas têm do bairro acabando por refletir nas formas que se referem ao lugar em que vivem e na sua estima em sala de aula.

Palavras-chave: Imaginários Urbanos. Ensino. Geografia. Educação. Liberdade

ABSTRACTO

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar cómo el conjunto de prácticas pedagógicas adoptadas en mi práctica como docente en la asignatura de geografía, en el Colégio Estadual Ildo Meneghetti, entre los años 2015-2018, se constituyeron como estrategias para la construcción/visibilidad de representaciones topofílicas sobre el Barrio Restinga y así alimentar los imaginarios urbanos de este lugar con sus luchas, sus logros, sus resistencias, sus manifestaciones culturales y su organización comunitaria. Para la investigación se adoptó una revisión bibliográfica sobre los imaginarios urbanos y la propuesta metodológica de los hologramas espaciales para resaltar las representaciones que alimentan la imaginación urbana dominante en el distrito de Restinga. Posteriormente, se describieron y analizaron las prácticas pedagógicas desde un marco teórico compuesto por el educador- Paulo Freire y la educadora - Bell Hooks. Las prácticas pedagógicas adoptadas permitieron un camino para visibilidad de las representaciones "topofílicas" del Barrio Restinga y de intervención en los procesos de aprendizaje de los/las estudiantes. Los resultados iniciales demuestran que las prácticas pedagógicas adoptadas permiten una transformación en las representaciones que los/las estudiantes tienen del barrio reflexionando sobre las formas en que se refieren al lugar donde viven y en su estima en el aula.

Palabras- clave: Imaginarios urbanos. Enseñando. Geografía. Educación. Libertad

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Manifestações Públicas 2016	12
Figura 2- Oficina para Professores sobre Mistério das Caixas	13
Figura 3 – Movimento dos Estudantes -Ocupação das Escolas/2016	14
Figura 4 – Mapa de Localização do Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti..	15
Figura 5- Representações do Jornal Correio do Povo 2015-2018	33
Figura 6: Incêndio do ônibus	33
Figura 7: atuação da Polícia Civil na Restinga	34
Figura 8- Qual bairro você evitarua em Porto Alegre	34
Figura 9 – Mosaico de Imagens Livro Didático.....	37
Figura 10- Leitura de “ O Mistério das Caixas”	46
Figura 11- Imagem do Bairro Restinga em A0	47
Figura 12 – Mapas-Narrativos	47
Figura 13 – Mapas-Narrativos Educandos/Educandas	48
Figura 14- Mapas-Narrativos Educandos/Educandas	48
Figura 15 – Paisagens da Restinga	49
Figura 16 – Paisagens da Restinga	50
Figura 17 - As quebradas da Tinga	51
Figura 18 – Paisagens da Restinga	52
Figura 19 – Paisagens da Restinga	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFGRS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

BNCC

BASE CURRICULAR COMUM NACIONAL

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	O QUE SÃO OS IMAGINÁRIOS URBANOS?.....	26
2.1	IMAGINÁRIOS URBANOS DA RESTINGA.....	30
3	UMA EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE: O ENSINO DA GEOGRAFIA EM AÇÃO 39	
3.1	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO “O MISTÉRIO DAS CAIXAS”	45
4	NA ENCRUZILHADA DE PERGUNTAS E NÃO DE CONCLUSÕES	55
	REFERÊNCIAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

No imaginário acadêmico, o que se espera de quem está concluindo um curso de graduação é que este seja o primeiro passo para o seu ingresso no “mercado” de trabalho e o início da sua vida acadêmica, entretanto, comigo os caminhos não foram tão lineares assim e o que estará evidenciado aqui é exatamente o contrário. Neste trabalho, minhas trajetórias pessoais, profissional e de formação acadêmica estavam presentes e aparecem às avessas do que normalmente se espera de um trabalho de conclusão de curso. Por isso, acredito ser importante evidenciar o lócus de enunciação que me encontro como professora desde o ano de 2004, e minhas experiências como educadora, que abrangeram desde cursinhos populares, Educação de Jovens e Adultos (EJA), escola privada com inclusão e até a escola pública nos últimos sete anos.

Atualmente, sou professora da disciplina de Geografia no Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti (Figura 01), localizado no bairro Restinga, município de Porto Alegre/RS. Esta escola funciona durante os três turnos e possui cerca de 1.700 alunos. A seguir, alguns registros dos anos de docência no colégio, que retratam o orgulho que tenho dessa comunidade.

Figura 1- Manifestações Públicas 2016



Fonte: Autora

Figura 2- Oficina para Professores sobre Mistério das Caixas



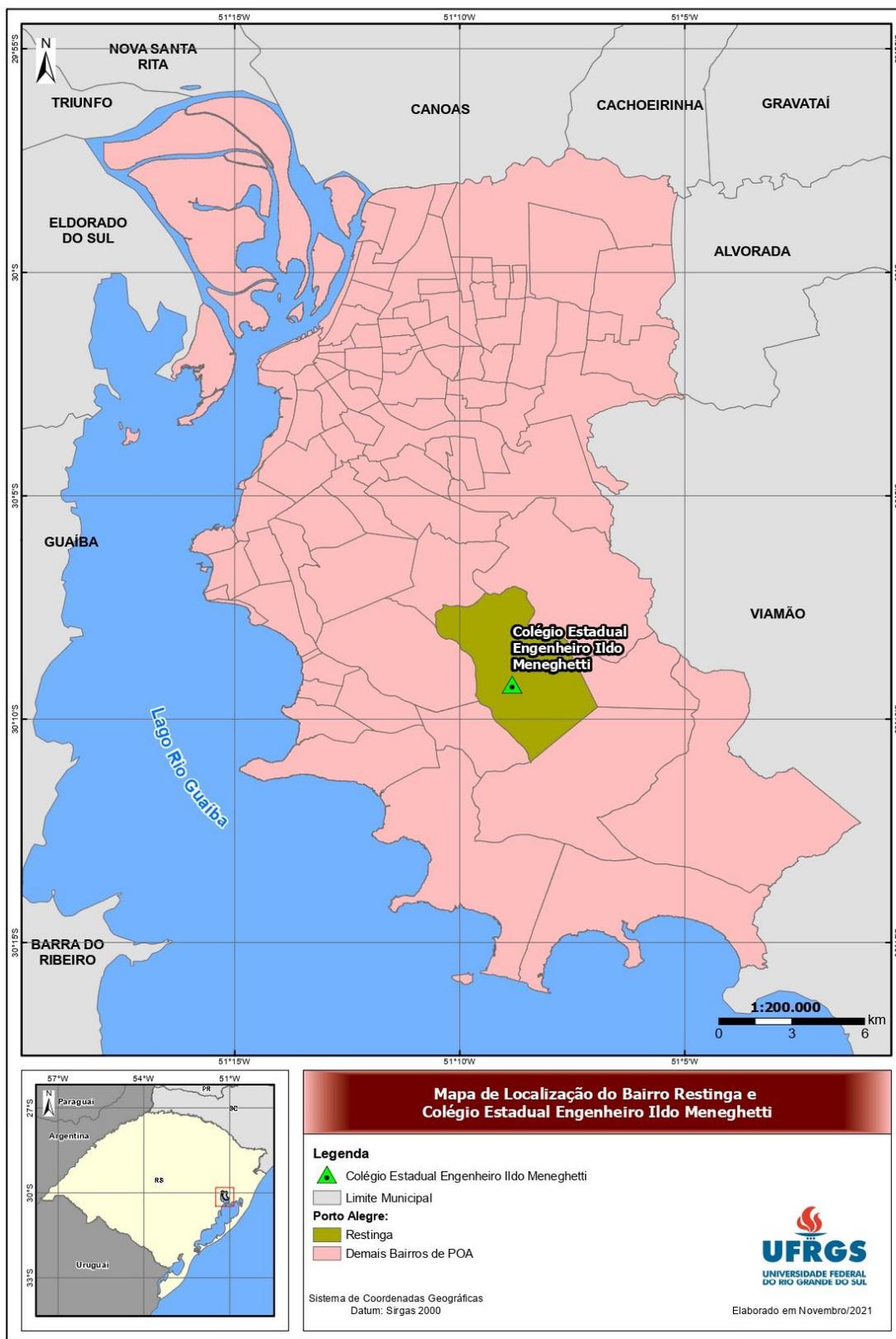
Fonte: Autora

Figura 3 - Movimento dos Estudantes - Ocupação das Escolas/2016



Fonte: Autora

Figura 4 – Mapa de Localização do Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti



Fonte: a autora

Minha trajetória acadêmica na Geografia se deu às avessas, pois, primeiramente, fiz licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Depois, paralelamente a realização da licenciatura em Geografia, cursei o mestrado e o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, também da UFRGS.

Portanto, este trabalho é uma dança entre minhas muitas experiências: antes de entrar na universidade, ainda como estudante do curso Pré-Vestibular Alternativa Cidadã; como educadora em cursinhos populares, pontuando aqui a construção junto à comunidade do curso Pré-Vestibular Esperança Popular da Restinga, em 2006, com parceria do Programa Conexões dos Saberes (UFRGS) e como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos sobre Geografia e Ambiente (NEGA). Minhas experiências, também, como pesquisadora na dissertação de mestrado defendida em 2013 sob o título: *As Percepções topofílicas/topofóbicas das lideranças comunitárias do bairro Restinga antes e depois da implementação do Orçamento Participativo e, finalmente, como pesquisadora na elaboração da tese de doutorado, defendida em 2019, sob o título: A Invisibilidade negra na cidade de Porto Alegre: uma pesquisa sobre imaginários urbanos*”.

Acredito que a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também me incentivou a manter viva as perspectivas do trabalho docente dentro de mim, que existem desde meus tempos de graduação quando estamos ingressando na universidade, nossos corpos e nossas mentes são encharcados de sonhos.

Escolhi a licenciatura por acreditar nela como a única revolução possível. Fui aluna de um cursinho popular chamado Alternativa Cidadã, localizado no Campus da Agronomia UFRGS, durante quatro anos.

Nesse espaço, não fui simplesmente uma aluna, pois lá tive contato com escritos de Paulo Freire, com as discussões sobre as desigualdades sociais e sobre a implementação das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras. Essa experiência me permitiu entender a potência da educação e compreender que ela não é apenas uma reprodução de conteúdos, o adestramento para passar em concurso vestibular ou uma ferramenta que não deve estar relacionada com a realidade dos estudantes.

Os educadores do curso popular lutavam pela democratização do acesso à universidade pública. Acreditavam que isso se daria por meio de uma perspectiva de educação que não adentra apenas para o vestibular, mas intervém na realidade dos

educandos/educandas, preparando-os para serem agentes de transformação social nos caminhos que escolheram para suas vidas.

Após entrar na UFRGS, como discente, no Curso de Ciências Sociais em 2004, retornei para o Curso Alternativa Cidadã, como educadora e passei a integrar o corpo docente. Entendo, hoje, que minha gestação como professora foi iniciada antes mesmo de ingressar na universidade.

Compreendo que vivenciar o curso popular contribuiu para construção do meu ser ontológico, pois transformou minha experiência bancária de educação escolar em uma experiência de construção de conhecimentos e de respeito à leitura do mundo dos educandos e das educandas. Houve, também, mudança na construção de uma práxis docente preocupada com a intervenção e com a formação de educandos e de educandas que não apenas possam ler o espaço geográfico criticamente, mas também que se sintam encorajados e preparados para intervir nele.

Foram longos anos de graduação, nos quais tive que lidar ao mesmo tempo com o trabalho, com a maternidade e com a rotina pesada de estudos. Sou a primeira pessoa da minha família a ingressar em uma graduação, a cursar o mestrado e o doutorado.

As perspectivas com relação à docência naquela época eram de certa “ingenuidade” acadêmica, uma vez que giravam em torno: do encantar meus educandos e minhas educandas por meio da sociologia, de que eles amariam estudar tal como eu amo que entenderiam as minhas palavras acadêmicas e que compreenderiam a importância da educação na vida deles para transformação das suas realidades. Acredito que estas perspectivas ainda permaneçam em mim e se expandiram para o trabalho conjunto com a Ciência Geográfica.

Apesar de ter construído aulas por mais de dez anos antes de ser nomeada no concurso para o Magistério do Estado do Rio Grande do Sul, em 2014, e, além disso, ter me transformado muito no decorrer desse período de exercício da docência, tenho ciência de que foi na escola pública que passei a compreender as profundezas da relação entre a transformação social e a educação.

O primeiro enfrentamento foi a precarização do trabalho docente, iniciando com a quantidade de educandos e de educandas, assim como a quantidade de turmas.

O regime de trabalho de 40 horas com um dos salários menores do Brasil, sendo que nos últimos sete anos os salários foram parcelados e descontados mesmo com recuperação de greves, acabam por adoecer uma classe inteira de trabalhadores que tem sofrido sistematicamente com a desvalorização econômica e social de sua categoria. Estes aspectos acabam interferindo no trabalho docente e com maior intensidade em educadores/educadoras que, assim como eu, partem da premissa de conhecer as histórias das vidas daqueles/daquelas que compartilham a sala de aula comigo.

Quando assumi o concurso do magistério estadual do RS, já havia ingressado no doutorado e sempre me considerei uma professora pesquisadora e reflexiva por ter uma trajetória afinada com os escritos do educador Paulo Freire. Por meio das leituras deste importante educador, aprendia importância de escutar meus educandos e das minhas educandas, a partir de suas realidades, para construir com eles e junto deles novos conhecimentos e novas possibilidades de intervenção em seus cotidianos e do nosso país.

Infelizmente, o dia a dia da sala de aula vai nos consumindo, a burocracia inerente a nossa profissão vai nos matando e a frustração de estar sozinho, muitas vezes nem contando com a valorização dos nossos educandos/educandas, gera muita dor emocional e física.

A sensação que tenho é que toda a estrutura da escola pública está construída para matar nossas perspectivas e silenciar nossos sonhos. Além dos baixos salários, há. Também, a falta de investimento em infraestrutura, além de uma série de determinações que são realizadas de “cima para baixo”, tais como: a mudança de grade curricular sem consulta dos educadores, a construção de leis que se realizam sem levar em consideração educadoras/educadores e sem contar com a universidade que ainda está muito distante da nossa realidade.

Nos atuais tempos pandêmicos, em que, infelizmente, nosso governador do Estado do Rio Grande do Sul está preocupado em justificar nossos salários e mostrar que estamos trabalhando para sociedade gaúcha, percebe-se que a educação/aprendizagem é um item que está fora da agenda política.

O ambiente da escola pública é formado pelos elementos acima, e ainda pelos professores e pelas professoras companheiros e companheiras de jornada, que, talvez, sem ter consciência, acabam por também boicotar aqueles/aquelas que seguem querendo um exercício da profissão voltado para uma educação libertadora,

emancipatória e transformadora. A leitura do texto do professor Nestor Kaercher -“A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fastfood?” (2007), durante o estágio quatro do curso de licenciatura em Geografia da UFRGS, trouxe exemplos desse boicote. Quando o autor escreve sobre não cair na lógica de “oferecer epistemologia pobre aos meus alunos pobres” usando a justificativa do desencanto da profissão, para mim esse é um dos meus maiores desafios. Não “oferecer epistemologia pobre aos meus alunos pobres”, ainda mais no contexto atual em que estamos vivendo com a desvalorização da educação e de seus profissionais, é, certamente, um ato de resistência.

A desvalorização da nossa profissão acaba gerando muitos ruídos nas nossas perspectivas iniciais, principalmente nos educadores e nas educadoras que, como eu, seguem acreditando na educação como ferramenta de transformação social e como prática da liberdade.

Hoje sigo alimentando minhas utopias para não deixar de ter perspectivas no trabalho docente. Elas, talvez, não sejam tão gigantes como no início da carreira, mas já compreendo que não estou na minha sala de aula com educandos e com educandas que amam a Geografia como eu, que têm suas próprias histórias e suas próprias experiências.

Nesse momento em que retomamos as aulas presenciais na rede estadual de ensino, procuro me alimentar de pequenas felicidades do cotidiano tal como o cantor Emicida nos fala em sua música “Pequenas Alegrias da Vida Adulta”.

Minhas pequenas alegrias do exercício da docência são a descoberta da minha aluna de o porquê de termos diferentes horários pelo mundo; o menino que lê o espaço em que vive rapidamente; a descoberta dos meus educandos e das minhas educandas que são as coordenadas geográficas que permitem o *whatsapp* ter um serviço de localização e a desconstrução de seus imaginários urbanos topofóbicos sobre a Restinga.

Entre outras tantas fagulhas que existem em mares de tristezas, misérias e dificuldades que nós, educadores e educadoras, educandos e educandas, estamos vivenciando, e para não desviar do meu caminho de sala de aula, continuo lendo Bell Hooks, Paulo Freire e Eduardo Galeano para alimentar minhas utopias. Galeano escreveu que:

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”(GALEANO, 1994, p.310)

Para continuar caminhando sem deixar que minhas perspectivas se apaguem, continuo alimentando minhas utopias. Ser educador-pesquisadora, reflexiva dentro de uma leitura de mundo em que a educação é libertadora, é ser um corpo de dor todos os dias. E, também, estar preparada para enfrentamentos solitários, como no de pensar práticas pedagógicas que, ao menos, provoquem algum tipo de perguntas, de curiosidades, de pontas de fios de aprendizagens em tempos de pandemia.

É nesse contexto que o presente trabalho é tecido pelos seguintes fios: toda professora é uma pesquisadora e os imaginários urbanos dominantes do bairro Restinga entre os anos de 2011-2018 são topofóbicos.

Entendo os imaginários urbanos a partir da definição construída em Bonetto (2018) como sendo um construto social, ou seja, um modelo/imagem criado mentalmente, formado a partir das representações materiais e imateriais de grupos sociais, de fatos históricos, de pontos turísticos ou paisagens naturais que marcam e qualificam através de signos e símbolos o lugar-cidade. Contudo, é importante fazer uma ressalva, pois os imaginários urbanos se traduzem materialmente, quando, por exemplo, em nossas práticas espaciais evitamos determinados espaços por termos imaginários topofóbicos em relação a eles.

Durante o mestrado, na construção das narrativas espaciais, constatei a presença desses imaginários urbanos na escuta das lideranças, pois todas elas falaram sobre as representações contidas nas mídias locais e até mesmo dos moradores que qualificaram a Restinga como “violenta”, largada, suja”. Lembro-me bem de uma frase de uma das lideranças: “a Restinga é o tapete verde que Porto Alegre coloca todo seu lixo”.

Devido a essas afirmações, as lideranças comunitárias deveriam, entre as suas práticas políticas, solicitar aos jornais locais que divulgassem acontecimentos que valorizassem o bairro e assim mostrando suas potencialidades. Em uma das entrevistas do mestrado, me lembro de uma das lideranças relatar que ligou para o Diário Gaúcho, jornal local que pertence ao grupo RBS, pedindo que parassem de colocar notícias negativas do bairro e que divulgassem aspectos positivos da Restinga.

Então, partindo da premissa de que sou uma professora-pesquisadora, que por meiodas pesquisas realizadas em outros momentos no bairro e pela experiência docente que tenho nos últimos anos, considero que os imaginários urbanos topofóbicos sobre o bairro Restinga interferem na vida dos educandos e das educandas e nos seus processos de aprendizagem. Assim sendo, Lindón (2007a) nos fala que os imaginários urbanos qualificam os lugares da cidade, sendo que ao falar mal do lugar em que moramos, estamos falando mal de nós mesmos.

O objetivo deste trabalho era analisar como o conjunto de práticas pedagógicas adotadas no meu exercício de educadora na disciplina de Geografia, no Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti, entre os anos de 2015-2018, se constituíram como uma estratégia para construção/visibilização de representações topofílicas sobre a Restinga. Além disso, dessa forma, alimentar os imaginários urbanos desse lugar com suas lutas, suas conquistas, suas resistências, suas manifestações culturais e sua organização comunitária.

Visibilizar aqui se trata de colocar em evidência representações relacionadas com aspectos positivos do bairro. Isso se torna essencial, tendo em vista que partimos da afirmação de que os imaginários urbanos dominantes sobre esse lugar são topofóbicos, isto é, as representações que predominam sobre a Restinga estão relacionadas à violência, ao tráfico, às ausências, à falta de infraestrutura, entre outros aspectos negativos. A permanência desses imaginários urbanos topofóbicos até os dias atuais interferem na relação que seus moradores e suas moradoras têm com o restante da cidade e acabam por moldar suas identidades.

Lembrando que parto da concepção de Lindón (2007a) o lugar aparece como sendo um construto das experiências no cotidiano, os sujeitos constroem o lugar, ao mesmo tempo em que são construídos, o lugar é centro de significados, de tramas, de sentidos que estão sempre em movimento e em constante transformação.

O lugar, para Lindón (2007a), pode abarcar materialidades e imaterialidades. Pelo constante movimento do lugar, os sujeitos podem construir lugares topofílicos ou topofóbicos, sendo que, conforme Bonetto (2013), esta relação não é binária e depende de muitos fatores, tais como: gênero, raça, idade, período do dia (noite/dia), distância e proximidade.

Os imaginários urbanos topofóbicos da Restinga estão presentes na minha sala de aula, principalmente no que tange à estima dos educandos e das educandas. A reflexão ora realizada busca contribuir para educação como prática da

liberdade, que parte da leitura de mundo dos educandos e das educandas sobre o lugar em que vivem e que ele possa ser visto a partir de outras lentes que não sejam as topofóbicas.

Diante desse contexto, a disciplina de Geografia na escola é uma oportunidade de construção de uma leitura crítica do espaço. O texto da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) apresenta a importância do desenvolvimento do raciocínio geográfico, conforme:

Uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.” (BNCC, 2017, p. 359).

Os princípios, segundo a BNCC, para exercitar o raciocínio geográfico são de Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e a Ordem¹, portanto, o desenvolvimento do raciocínio geográfico, na disciplina de geografia da escola básica, é de suma importância para desconstrução da estigmatização dos locais que foram denominados como periferias urbanas, pois ela oferece a possibilidade de combater preconceitos relativos a esses espaços da cidade, bem como outras formas de discriminações de classes sociais, de raça, de gênero, entre outras.

As práticas pedagógicas analisadas neste trabalho foram planejadas a partir da proposta metodológica elaborada durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa: “Identidades Territoriais e a Questão Ambiental” do NEGA. Essa metodologia o ganhou o nome de “mapas-narrativas” e teve como principal devolução do projeto para comunidade da Restinga - o livro de conto: O Mistério das Caixas.

¹Analogia: Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre. Da Conexão: Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes. Da Diferenciação: É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas. Distribuição Exprime como os objetos se repartem pelo espaço. Da Extensão: Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico. Da Localização Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais). Da Ordem: Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu (BNCC,2017,p.360).

É preciso explicar, entretanto, que as práticas pedagógicas não se detiveram apenas ao livro de contos, mas que ele se constitui como importante material em sala de aula. Outras estratégias também foram adotadas, pois era necessário compreender quais eram as representações dos educandos e das educandas anteriores a leitura do material para, após, provocar a visibilização de outras representações que não eram aquelas ligadas às dimensões negativas do bairro.

O conto foi um dos produtos gerados pelo projeto e foi organizado a partir das memórias dos moradores antigos do bairro. Seu objetivo era o de “cartografar contrastes socioambientais e analisar a diversidade territorial do bairro, o conto apresenta memórias sobre as relações dos moradores com o espaço em que vivem” (PIRES; PAULA; BONETTO, 2016). A proposta metodológica era a de mapas-narrativos e foi construída ao longo do processo de pesquisa. Partimos de duas ideias principais da produção de narrativas espaciais desenvolvidas nos trabalhos de Lindón (2007) e Bonetto (2013), ou seja, são reconstruções das experiências vividas a partir das espacialidades contidas nelas.

Para materializar o procedimento, utilizamos uma imagem no tamanho A0 do bairro, a qual era coberta por papel vegetal. Os narradores contavam suas memórias do bairro marcando na imagem suas espacialidades que não obedeciam a uma linearidade espaço-temporal. Após, verificamos os principais marcadores e construímos um percurso dentro do bairro que contavam a história da Restinga a partir das conquistas da organização dos seus moradores e de suas moradoras.

O livro, após seu lançamento, foi utilizado para realização de oficinas que reproduziam a proposta metodológica desenvolvida durante a execução do projeto de pesquisa. Dessa forma, ministrei algumas oficinas em escolas municipais, na biblioteca da Restinga, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) campus Restinga e no Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti, com os professores desta escola.

Durante essas oficinas, observei que ao perguntar sobre o bairro, primeiramente, vinham os aspectos negativos que incomodavam seus participantes de morarem nele e seu desconforto dessa visão negativa ser a única que muitas pessoas que não moravam na Restinga tinham dela.

A partir dessas provocações, resolvi estender as oficinas para minha sala de aula, com outro formato, que incorporaram outros procedimentos metodológicos, além da leitura do conto em grupo e da produção de mapas-narrativos. As práticas

pedagógicas dessas oficinas serão relatadas e analisadas no terceiro capítulo do deste trabalho.

A justificativa para este trabalho está na possibilidade de registrar o conjunto das práticas pedagógicas construídas a partir da utilização da metodologia desenvolvida para produção do conto – os mapas-narrativos – com as adaptações necessárias para visibilização de representações que qualificam esse lugar da cidade, a partir de suas lutas, resistências e suas potencialidades. Deste modo, evidenciando a importância da Geografia na escola, ainda mais no tempo em que ocorre a escrita deste trabalho, tempos de reformulação de carga horária da disciplina nas escolas estaduais, reforma do ensino médio e ataques sistemáticos às ciências humanas fora e dentro do ambiente escolar.

O ensino da Geografia intencionalmente pensado como uma prática de educação para a liberdade se constitui como uma importante ferramenta para combater o preconceito relativo ao lugar. Assim sendo, neste TCC, posso inspirar outras educadoras outros educadores e visibilizar o nosso papel como intelectuais e pesquisadores (as).

Outra justificativa mais de cunho pessoal é realizar um desejo que era para ter sido o tema principal do doutorado: o de pesquisar os processos de construção dos imaginários urbanos do bairro Restinga. No entanto, os caminhos da pesquisa do doutorado tomaram outras direções, mas a velha interrogação permanece latente em mim, emergindo, novamente, no momento que estava tendo dificuldades com a escolha do tema para esse trabalho, pois estava em uma aula sobre Geografia Urbana do Brasil, do segundo ano do ensino médio, em setembro de 2021. Naquele momento, em que voltamos às aulas presenciais no modelo híbrido, explico: os alunos e as alunas foram divididos em dois grupos de 15 pessoas. Os grupos foram formados após os pais terem sido chamados na escola pela equipe diretiva para optarem pelo retorno ou pela permanência de seus filhos no ensino remoto.

Estávamos “falando sobre a questão das periferias urbanas e uma das primeiras frases de um aluno sobre a Restinga foi que era” bala perdida, correria e tiroteio”. Naquele instante senti que o desejo de investigação, realizada em meados de 2014, deveria se tornar realidade. Por conseguinte, este TCC tornou-se uma ótima oportunidade de voltar a temática, mas dessa vez com ênfase no papel do ensino de Geografia como ferramenta para transformar as representações contidas nos imaginários urbanos topofóbicos da Restinga.

Este trabalho de conclusão de curso está dividido em três capítulos. O primeiro versará sobre os estudos sobre imaginários urbanos desenvolvidos durante o doutorado em 2018. No segundo capítulo, será apresentada uma geografia escolar como uma prática da liberdade e seu papel na construção de representações topofílicas dos lugares. Finalmente, o terceiro dissertará sobre as práticas pedagógicas e a metodologia aplicada nas oficinas com a utilização do livro “O Mistério das Caixas”, entre os anos de 2016-2018, e os resultados em sala de aula.

2 O QUE SÃO OS IMAGINÁRIOS URBANOS?

Os imaginários urbanos foram amplamente estudados por Bonetto (2018), que inicia a discussão a partir da palavra imaginário, que no senso comum está relacionado com aquilo que não é real. A definição de imaginário envolve uma polissemia nos trabalhos acadêmicos e acaba por ser considerado um conceito “guarda-chuva”, pois abriga qualquer definição embaixo dele.

Podemos afirmar que o imaginário está ancorado na realidade, na vida cotidiana, não pode ser um “outro”, ou seja, descolado completamente da realidade, pois se alimenta e tem seus pilares nela. Assim, ele não corresponde a algo que não existe, algo que difere da realidade ou é falso.

Na revisão dos autores sobre o imaginário em diferentes abordagens teóricas, tais como Hiernaux (2007a, 2007b, 2008), Lindón (2007a, 2007b, 2008), Castoriadis (1982), Durand (2002), Pesavento (1997, 1999, 2000, 2002) Silva (2001, 2006) e Silva (2017) entre outros, ora a definição de imaginário encontra-se mais perto da imaginação, ora como parte do real.

Para a compreensão dessa complexa realidade, foi necessário que a dimensão simbólica fosse retomada pelos estudos das Ciências Sociais, tendo em vista que durante muitos anos essa dimensão ficou esquecida ou secundarizada dentro dessas análises. Os estudos urbanos, até a década de 1990, são exemplos disso, pois para Lindón (2008, 2007, 2012, 2010) e Hiernaux (2007a, 2007b, 2008), outros autores da geografia estavam preocupados com as questões econômicas e com as formas da cidade, portanto, as pesquisas praticamente esqueceram-se desta dimensão como constituinte da cidade.

Uma ciência social que se furta de uma abordagem dos imaginários é uma ciência que se desvia da complexidade, do simbólico, da pluralidade da construção dos fenômenos socioespaciais. Em Lindón (2008) encontramos uma derivação para os imaginários urbanos, sendo que na América Latina o número de estudos tem crescido nos últimos anos, decorrentes dos giros na ciência geográfica.

No entanto, segundo a autora, não tem sido frequente a compreensão dos imaginários urbanos que levem a uma reflexão profunda sobre a cidade e o urbano. Para Lindón (2008) não podemos entender os imaginários como abordagens subjetivas da cidade, pois precisamos ir além desta afirmação.

Para desenvolvermos uma leitura crítica espacial da cidade, é de suma importância que compreendamos o papel dos imaginários urbanos na qualificação dos lugares da cidade. Por meio deles é possível estudar a cidade não apenas como um fragmento, mas na relação com os lugares que a compõe. Ao recuperarmos a cidade como objeto de estudo para além das suas formas materiais, passamos a entender seus constantes movimentos, sendo que, muitas vezes, ela inventa o seu passado para recriar o futuro.

A cidade, portanto, é objeto da produção de imagens e discursos repletos de significados, de sentidos e de representações, ou seja, de imaginários. Apesar de Bonetto (2018) ter realizado a revisão dos estudos sobre os imaginários urbanos e a questão da cidade de Pesavento (1999, 2007), Ferrara (2008), Martel (2006), irei me deter aos estudos da geógrafa Alicia Lindón e do geógrafo Daniel Hiernaux, os quais foram a base para a proposta do conceito de imaginários urbanos de Bonetto (2018), publicado na tese de doutorado, defendidas em 2018, tendo como título “A invisibilidade das representações negras nos imaginários urbanos na Cidade de Porto Alegre - RS entre anos de 2010-2014”.

A cidade é uma trama tecida pelos imaginários urbanos e não podemos confundi-los com os sociais. Os imaginários sociais podem não ter um componente espacial, por exemplo, em Hiernaux (2010), o medo que acomete as pessoas que habitam o urbano e o rural. Esse medo seria um sentimento que alimentaria o imaginário urbano, contudo não está relacionado somente a essa dimensão do espacial, podendo se relacionar aos desastres naturais, ao terrorismo, entre outros eventos.

A abordagem dos imaginários, a partir da Geografia Humana, é defendida por Hiernaux e Lindón (2012) devido às possibilidades que essa disciplina oferece, com suas ferramentas e suas análises quanto ao ponto de vista das espacialidades. Para os autores, há uma necessidade no contexto de renovação de temas de pesquisa geográficos, pois assumem que o espaço geográfico não se reduz apenas à materialidade, mas também ao enfrentamento da articulação analítica entre a materialidade e a imaterialidade.

A inclusão dos imaginários possibilita compreender a relação que a sociedade possui com o espaço através de diferentes dimensões, fugindo do concreto, trazendo também para a Geografia. É necessário destacar que os imaginários estão

relacionados com a subjetividade social, constituindo-se como um desafio para uma disciplina que tradicionalmente esteve relacionada com a materialidade.

A Geografia, para Lindón e Hiernaux (2012), não poderia se abster do campo das imagens/imaginários. Para Lindón (2007a, 2007b), os imaginários urbanos são processos de qualificação dos lugares por meio das experiências sociais e das práticas socioespaciais dos sujeitos que habitam a cidade. Assim, é a partir dos imaginários urbanos socialmente construídos e compartilhados que determinados lugares são classificados como inseguros ou seguros, entre outros.

Dessa forma, os imaginários urbanos são processos de qualificação dos lugares da cidade e que, segundo Lindón (2007a), unem simbolicamente práticas, lugares, objetos e sujeitos, os quais permitem contar histórias, atribuir valores e significados, imaginar futuros e reconstruir passados. Na formação dos imaginários urbanos, Hiernaux (2006) destaca que eles atravessam os tempos e as espacialidades, podendo fazer referências a materialidades que não existem mais na cidade, mas que continuam presentes nas memórias de seus habitantes.

É dentro deste contexto que Hiernaux (2008, p. 18) define como imaginários urbanos “a aquellos imaginarios sociales construidos social y esencialmente a partir de las imágenes y representaciones de la ciudad”. Para Lindón (2007a), os imaginários são construções sociais, coletivas, as quais são compartilhadas socialmente, influenciando e orientando as práticas e discursos dos sujeitos sociais e, conforme Hiernaux (2008), os imaginários urbanos são formados através de processos dinâmicos, os quais conferem significados às representações da cidade.

Hiernaux (2007) disserta que é nesses processos que se encontra a força criativa dos imaginários, pois eles vão além das simples representações, criando imagens que guiam e orientam as ações dos sujeitos sociais. Destaca, também, que por meio dos estudos sobre o imaginário do espaço urbano, é possível reconstruir lugares da cidade como um todo ou não apenas fragmentos dela.

Segundo Lindón (2007a), a cidade é como um mosaico de lugares que foram socialmente construídos em um processo inacabado. O espaço urbano, com seus lugares, condensa valores, normas, símbolos e imaginários sociais. Hiernaux (2007c) ressalta que as diferentes formas de habitar a cidade acabam por expressar diferentes imaginários urbanos, ou seja, sujeitos sociais de diferentes grupos constroem diferentes imaginários. Assim, existem imaginários urbanos masculinos, femininos, noturnos, diurnos, entre outros.

Em Hiernaux (2007a), encontramos o papel dos meios de comunicação de massa na construção dos imaginários urbanos atuais. Esse fenômeno ocorre pelo bombardeio de imagens oferecidas ao público que as consomem.

Podemos fazer uma síntese sobre as considerações mais relevantes para compreensão dos imaginários urbanos por meio de Lindón (2008a), que são tramas de sentido, magma de significados sociais relativos ao espaço urbano em geral e as diferenças de lugares; que estão ancorados nas instituições sociais da cidade, no cotidiano dos habitantes e nas formas espaciais; participam da construção da cidade socialmente e, em termos materiais, não são representações em si, mas sistemas de representações;

Os imaginários, segundo Hiernaux (2010), não são elementos passivos, mas atuantes, pois conduzem os seres humanos a determinados comportamentos, neste caso, com e no espaço. Em seus estudos, o autor ainda evidencia que os imaginários urbanos estão ligados ao prazer ou gosto que os sujeitos sociais tenham com determinados lugares, os quais são denominados como topofílicos. Por outro lado, encontramos imaginários que estão relacionados ao rechaço a certos lugares, os quais são chamados de topofóbicos.

Os imaginários urbanos além de serem classificados em topofílicos e topofóbicos, podem ser classificados como dominantes e de resistência. Os imaginários dominantes são aquelas imagens e sistemas de representações que persistem na cidade e orientam práticas socioespaciais, as quais contribuem para determinadas decisões dos habitantes da cidade.

Os imaginários urbanos de resistência atuam, muitas vezes, apropriando-se de lugares, recorrendo à memória para se contrapor aos imaginários urbanos dominantes, com o objetivo de marcar a cidade com outros sistemas de representações. Assim, conseqüentemente, outras práticas sociais e espaciais emergem, contrapondo-se aos imaginários dominantes.

As relações entre imaginários urbanos dominantes e de resistência nos interessam para quebrar com a ideia de que os imaginários urbanos seriam neutros ou não estariam relacionados a conflitos de representatividade no espaço urbano da cidade. Após a revisão do conceito de imaginários urbanos e a realização da pesquisa de doutorado, os imaginários urbanos são compreendidos como um conjunto de representações a partir da literatura de Lindón e Hiernaux já amplamente revisada neste trabalho.

Quais seriam as representações que temos de determinada cidade, mesmo nunca tendo a visitado? Ou, como determinados fragmentos de cidade são evitados, mesmo que nunca se tenha ido até lá? A análise de Hall (2016) sobre as representações se desenvolve a partir da observação, da indagação de imagens que serão entendidas como representações raciais em sua obra.

É importante destacar que Hall (2016), por meio de um interrogatório da imagem (expressão usada pelo autor), constrói sua análise com a finalidade de entender como as imagens que nos circundam funcionam como produtoras de realidades, valores, identidades e outros atributos. Isso ocorre, principalmente, na situação particular da população negra no processo de produção de imagem.

Para Hall (2006) uma das principais fontes produtoras de imagem é a mídia, pois ela produz efeitos em diferentes contextos sociais, tornando visíveis determinados conteúdos e outros não. Esse fato torna concreta sua relação de poder, por meio do interrogatório das imagens veiculadas em revistas, jornais e campanhas publicitárias.

2.1 IMAGINÁRIOS URBANOS DA RESTINGA

Os imaginários urbanos da Restinga apresentados nesta seção foram pesquisados a partir da aplicação da proposta teórica metodológica elaborada por Lindón (2008a) e que foi ampliada por Bonetto (2018), que são os Hologramas Espaciais. Segundo Lindón (2008a), a base para a construção dos Hologramas Espaciais são as narrativas espaciais, os quais são definidos pela autora como:

As narrativas para Lindón (2008) permitem a reconstrução das experiências vividas, tendo em vista que as pessoas recorrem ao espaço e a espacialidade de diferentes formas, por exemplo: Ao narrar se faz uma referência a um lugar particular podendo ser uma simples forma de indicar uma localização dos acontecimentos, ou em outros casos estão relacionados a atribuição de significados sociais de certos lugares e práticas espaciais associados aos lugares. A referência ao lugar passa a fazer parte dos significados dos lugares sendo transferíveis às experiências espaciais dos sujeitos que os habitam (LINDÓN, 2008, p. 24).

A narrativa em Lindón (2008, 2008a) está relacionada intrinsecamente com os sujeitos habitantes e aos seus relatos que atribuem significados aos lugares que habitam. Nesta pesquisa, contudo, ousamos para além das narrativas que possuem os sujeitos habitantes que expressam, por meio da linguagem, suas experiências

espaciais e suas tramas de significados. Nesse sentido, entendemos a relação entre narrar e a linguagem através de Stuart Hall.

Hall (2006) destaca que a linguagem não é apenas palavras faladas e escritas, pois ela faz uso de signos e símbolos, sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos, para significar ou representar nossos conceitos, ideias e sentimentos para os indivíduos. Assim sendo, para a construção do Holograma Espacial, utilizei as narrativas espaciais do período de 2011- 2016 realizadas, com as lideranças comunitárias da Restinga, durante os estudos de campo do mestrado. Ao total, foram doze narrativas, que foram transcritas integralmente e investigadas por meioda análise de conteúdo na época. Contudo, para este TCC, escolhi a entrevista da líder comunitária Djanira Corrêa e do líder comunitário já falecido Beleza, pois os dois participaram da construção do livro de contos “O Mistério das Caixas”.

O Holograma Espacial, proposta teórico-metodológica de Lindón (2007a) para compreender os imaginários urbanos, é definido por Bonetto (2018), a partir dos estudos de Lindón e Hiernaux, como um conjunto de representações que são marcadas pela linguagem. Dessa forma, são palavras escritas, faladas, signos e símbolos compartilhados pelos sujeitos habitantes da cidade de Porto Alegre.

Por isso, entendemos as narrativas espaciais para além da proposta de Lindón (2008a), que restringe as narrativas dos sujeitos habitantes à linguagem falada e estão ligadas com suas biografias no lugar em que vivem. Assim sendo, ampliamos a concepção de narrativa utilizando a concepção de Hall de linguagem, que nos permite trabalhar com signos e símbolos que marcam o cenário urbano escolhidos para investigação.

O Holograma Espacial dos imaginários urbanos da Restinga ora apresentado, foi construído a partir das narrativas espaciais de duas lideranças comunitárias, da narrativa espacial que emerge do jornal Correio do Povo e do questionário on-line aplicado durante a pesquisa de doutorado de Bonetto (2018). Este questionário teve como finalidade identificar as representações topofóbicas e as representações topofílicas as quais alimentam os imaginários urbanos sobre o referido bairro.

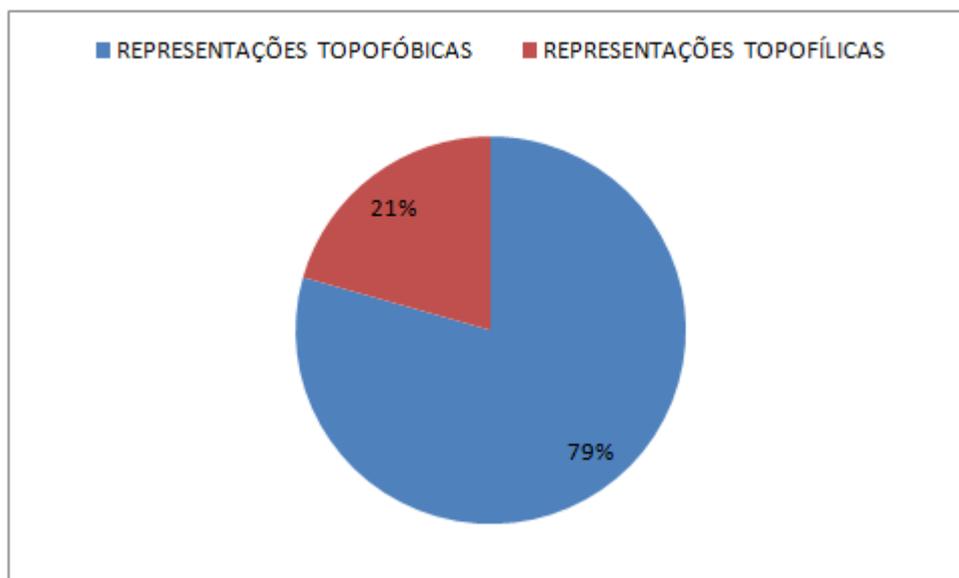
Tendo em vista que os imaginários urbanos foram definidos por Bonetto (2018) como sendo: construtos sociais alimentados por representações materiais e imateriais de lugares da cidade, entendemos que as representações são compostas por uma linguagem que abrange a escrita, a fala, as imagens, os gestos. E, ainda,

os imaginários urbanos transformam locais em lugares da cidade, pois compreendemos o lugar a partir das perspectivas. Para Lindón (2005), Tuan (1983) e Bonetto (2013), os imaginários urbanos são a dimensão do espaço geográfico mais próximo de nós, ou seja, o lugar que atribuímos memória e sentimentos.

A partir do objetivo complementar das narrativas espaciais das lideranças comunitárias e entendendo que as representações contidas nas mídias locais, assim como Hall (2006), são importantes para compreender os significados atribuídos ao lugar, pois alimentam os imaginários urbanos relativos ao bairro Restinga, realizei o levantamento no jornal Correio do Povo dos anos de 2015-2018, período em que foram realizadas as práticas pedagógicas com o apoio do livro “O Mistério das Caixas”. Esse levantamento foi realizado utilizando as palavras-chaves Restinga, Porto Alegre, anos 2015, 2016, 2017 e 2018. As edições do jornal Correio do Povo estão disponíveis para acesso on-line por meio do site: <https://www.correiodopovo.com.br/topicos/Tag/Restinga?page=7#1545137625000>.

Foram encontradas 34 ocorrências da palavra “Restinga” entre os anos de 2015a 2018. Neste período, as notícias apresentaram os seguintes conteúdos: homicídio, crime, feminicídio, tráfico, falta de água, cultura (amostra fotografia Centro Multimeios), política partidária (desvio de dinheiro), saúde – vacina gripe, saúde (restrição), morte, estupro, gestão do hospital e transporte (incêndio ônibus). Posteriormente, essas ocorrências foram agrupadas em representações topofóbicas e topofílicas para construção do gráfico abaixo (figura 05) a seguir:

Figura 5- Representações do Jornal Correio do Povo 2015-2018



Elaborado por: Autora

Fonte: <https://www.correiodopovo.com.br/topicos/Tag/Restinga?page=7#1545137625000>

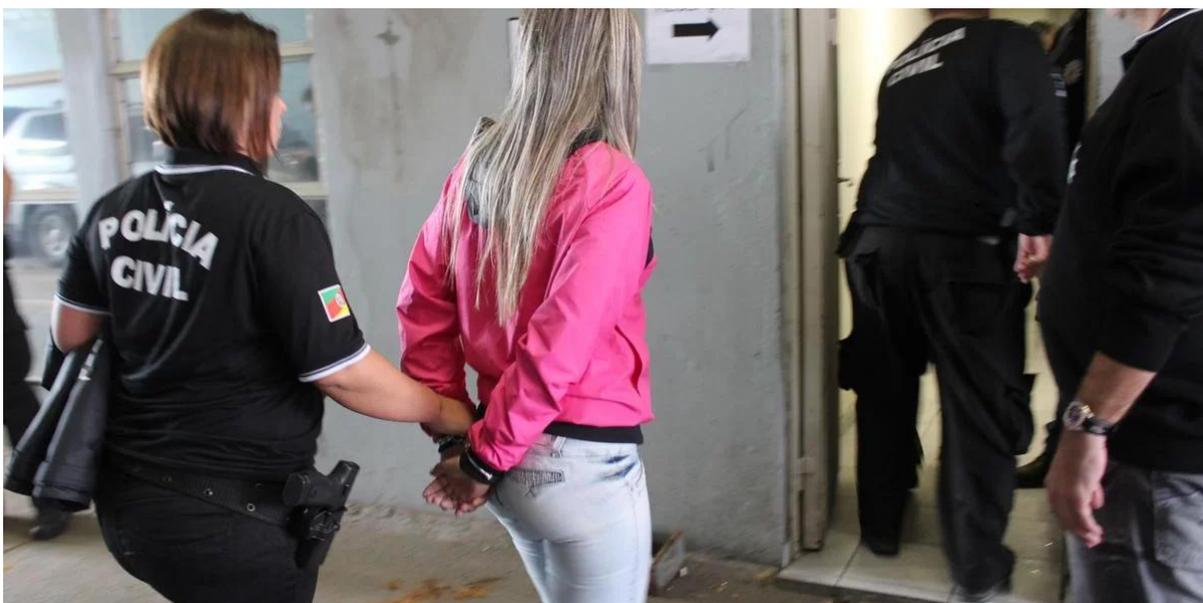
Por meio desse levantamento, foi possível verificar que as representações vinculadas através da mídia, que qualificam o bairro, são de 79% totofóbicas, isto é, negativas sobre a Restinga. Portanto, nesse período, o bairro era representado como o lugar de violência, de crime, de feminicídio, de tráfico, entre outros aspectos negativos. As imagens veiculadas nas notícias giram em torno de pessoas presas, ônibus incendiados (Figura 06), atuação do tráfico e da atuação policial no lugar (Figura 07).

Figura 6: Incêndio do ônibus



Fonte: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/%C3%B>

Figura 7: atuação da Polícia Civil na Restinga



Fonte: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADcia/v%C3%ADdeo-mostra-opera%C3%A7%C3%A3o-que-prendeu-mais-de-40-pessoas-na-restinga-1.184133>

As notícias sobre o bairro Restinga conferem na sua grande maioria representações topofóbicas desse bairro, podem ser um dos aspectos que explica as respostas dadas no questionário on-line, realizado durante a pesquisa de doutorado, para a pergunta: “Quais os bairros você evitaria em Porto Alegre?”. As respostas estão no gráfico 02 (Figura 08).

Figura 8- Qual bairro você evitaria em Porto Alegre

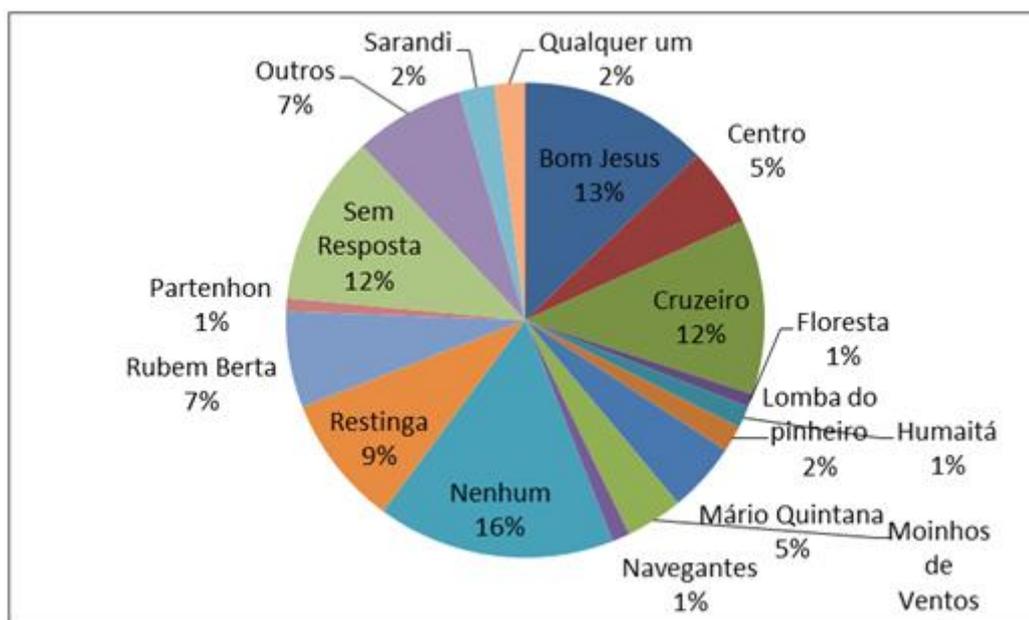


Figura 08 - Respostas para a pergunta “Qual bairro você evitaria em Porto Alegre?”
Fonte: Bonetto (2018)

O questionário obteve 366 respostas e os bairros apontados pelos participantes como aqueles que evitariam são: Bom Jesus (1º lugar), Cruzeiro (2º lugar) e Restinga (3º lugar). As representações topofóbicas veiculadas nas mídias locais alimentam os imaginários urbanos do bairro Restinga com representações topofóbicas. Por consequência, seus moradores são qualificados por meio desse imaginário dominante.

Ao longo das entrevistas com as lideranças, no mestrado, eram frequentes afirmações como “eu não queria morar aqui”, “eu cheguei a ligar para o jornal Diário Gaúcho para dar um tempo dessas notícias da Restinga”, “a Restinga é o tapete verde da cidade onde os governantes colocam o lixo da cidade”, entre outros discursos. Essas lideranças comunitárias lutavam e ainda lutam para vincular outras representações do bairro na mídia local para, assim, visibilizar outras representações da Restinga que possam transformar os imaginários urbanos topofóbicos dominantes relativos a esse bairro.

No decorrer do processo de escuta dos moradores e das lideranças antigas do bairro Restinga, para a construção do livro de conto “O Mistério das Caixas”, essa preocupação também era constante. Maria Clara, uma das lideranças, cunhou o termo “tinguerreiros” e essa palavra define a sua população, pois são pessoas que lutam constantemente por melhorias para o bairro e que, infelizmente, sofrem com estigmatização.

Hall (2006) fala sobre a importância de uma política de representações, que confirmam aspectos topofílicos aos lugares da cidade chamados de periféricos pela literatura produzida pela geografia urbana. Dessa forma, abrange, também, a organização dos seus moradores em reivindicação de melhores condições de vida desses locais.

Uma política de representações é uma ferramenta para combater os preconceitos de lugar que se formam a partir do recebimento de notícias negativas pelos de "fora do bairro". Assim sendo, alimentamos nossos imaginários urbanos com estas representações, mas este tipo de imaginário topofóbico tem reflexo diário na vida dos moradores, uma vez que são taxados de criminosos, não conseguem empregos e evitam, até mesmo, revelar que são moradores da Restinga.

Nesse contexto, é muito importante uma política de representações, pois, assim, seria possível romper um ciclo de representações negativas relativas ao

bairro e intervir com uma virada de representações positivas que incidisse na forma como os moradores se sentem e como o restante da cidade imagina a Restinga.

Em uma escala nacional, as representações contidas nos livros didáticos utilizados no Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti², quando entram nos conteúdos relativos à geografia urbana brasileira, utilizam fotos de lugares periféricos retratando somente suas ausências (Figura 04). Desse modo, não mostram, por exemplo, que nesses locais nascem grandes iniciativas populares de organização e resistência. Não estou aqui querendo relativizar a pobreza, mas, sim, chamar atenção para o que Santos (2000) e Freire (2019) nos falam sobre a transformação social vir dos "esfarrapados da Terra".

As constatações realizadas anteriormente já foram identificadas também por Xavier (2018), em sua pesquisa de mestrado intitulada: "Da Bonja pro mundo: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia". Nesta pesquisa, juntamente com seus educandos e suas educandas, são construídos, por meio da intervenção no bairro, caminhos de visibilização das representações de resistência, de lutas e de organização dos moradores do bairro Bom Jesus, o qual sofre também com processos estigmatização através da propagação de apenas de representações das ausências da periferia.

² Araribá mais: geografia: manual do professor / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor responsável Cesar Brumini Dellore. -- 1. ed. -São Paulo : Moderna, 2018. Silva, Angela Corrêa da Geografia: contexto e redes/Angela Corrêa da Silva, Nelson Bacic, Ruy Lozano - 2.ed - São Paulo: Moderna, 2016.

Figura 9 – Mosaico de Imagens Livro Didático



Fonte: Silva, Angela Corrêa da Geografia: contexto e redes/Angela Corrêa da Silva, Nelson Bacic, Ruy Lozano - 2.ed - São Paulo: Moderna, 2016.

Assim sendo, é necessário compreender que essas representações topofóbicas acabam por alimentar os imaginários urbanos dos educandos e das educandas e desqualificando-os como pessoas que são. Assim, transformando-os em “coisas”, as quais são extensões das ausências da Restinga e esse fato interfere em seus processos de aprendizagem.

Portanto, somente constatar a relação entre imaginários topofóbicos, desqualificação dos moradores e processos de aprendizagem, sem intervenção na realidade, não levaria a uma prática de educação libertadora na concepção freiriana

de educação. Para Freire (2019, p.52), não basta tomar conhecimento da realidade, é preciso uma práxis, ou seja: é uma reflexão e uma ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

No meu exercício como docente de uma escola pública na Restinga, identificar a presença dos imaginários topofóbicos do bairro foi essencial para o planejamento e para a intervenção na realidade dos meus educandos e das minhas educandas. Todos eles carregam as marcas das representações topofóbicas nas suas falas e na sua corporeidade, pois a desvalorização do lugar de sua moradia acaba refletindo na percepção que possuem de si mesmos.

Sabemos que aprender vai além de memorizar os conteúdos jogados em uma lousa na sala de aula e enfrentar as percepções que educandos e educandas têm de si mesmo permite humanizar a educação e, por extensão, o lugar em que vivem. Entender os aspectos materiais e imateriais que estão presentes no processo de aprendizagem é de suma importância para construir caminhos para a valorização dos espaços ditos periféricos da cidade e para a visibilização das lutas dos seus moradores pelos seus direitos.

No próximo capítulo, serão descritas e analisadas as práticas pedagógicas planejadas no período de 2015-2018 para intervir nos imaginários urbanos topofóbicos dos educandos e das educandas do Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti. Esse procedimento tem por objetivo visibilizar/construir representações topofílicas sobre o lugar em que vivem.

3 UMA EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE: O ENSINO DA GEOGRAFIA EM AÇÃO

Neste capítulo foram descritas e analisadas um conjunto de práticas pedagógicas adotadas entre os anos de 2015 - 2018 no meu exercício como educadora na disciplina de Geografia no Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti. Essas práticas pedagógicas se constituíram como estratégias para construção/visibilização das representações topofílicas da Restinga e, dessa forma, para discutir os imaginários urbanos desse lugar com suas lutas, suas conquistas, suas resistências, suas manifestações culturais e sua organização comunitária.

O conjunto das práticas pedagógicas descritas aqui foram intencionalmente pensadas para a intervenção na realidade dos educandos e das educandas. Vejamos: por meio das vivências em sala de aula, era possível observar a persistência de manifestações dos educandos e das educandas quando falavam do bairro em que viviam e entre essas falas sempre estavam: “a Restinga não tem nada de legal”, “Restinga é longe de tudo”, “A Restinga é só tiroteio”, “bandido”, entre outros discursos.

Quando falo em intencionalidade no planejamento do conjunto das práticas pedagógicas, não posso deixar de relatar que sou uma educadora forjada nos princípios freireanos de educação. Confesso que não sei se os pratico integralmente, pois entendo a educação como uma ferramenta de transformação social e de libertação.

É preciso alertar, também, o leitor que chegou até aqui que fiz uma opção teórica de refletir sobre as práticas pedagógicas descritas a partir das obras do autor Paulo Freire, tais como Pedagogia da Pergunta, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática da Liberdade essas obras me acompanham ao longo da minha trajetória acadêmica e de luta por uma educação libertadora e de qualidade para todos e para todas.

Nas minhas leituras também está à autora Bell Hooks, com suas obras Feminismo é para todo mundo, Tudo Sobre o amor: novas perspectivas e Ensinando a transgredir: a educação como uma prática da liberdade. Hooks chegou até mim pelos meus estudos sobre feminismo e, mais especificamente, sobre o feminismo

negro e também estabelece um diálogo importante com Freire em seu livro: *Ensinando a transgredir: a educação como uma prática da liberdade*.

Não quero que pensem que estou ignorando a produção de outros autores sobre educação e ensino de Geografia, mas dessa vez quis experimentar uma escrita mais próxima de um ensaio. Esta opção por Freire e Hooks justifica-se pois eles alimentaram minha alma para continuar o trabalho docente e me trouxeram alento para não desistir de ser educadora nesses anos todos de sala de aula.

Os educandos e as educandas não são frascos vazios para serem preenchidos, mas sujeitos na construção de conhecimento. Dessa forma, em minha sala de aula, procuro construir um ambiente seguro em que possamos nos manifestar livremente.

Assim, conforme Hooks (2017), “quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca fortalecer e capacitar o aluno.” (HOOKS, 2017, p. 35).

O educador, para Hooks (2017), ao compartilhar suas trajetórias e experiências, torna a sala de aula um ambiente seguro para os educandos e as educandas compartilharem suas histórias, suas experiências e suas percepções.

Com o respeito às próprias leituras de mundo dos educandos e das educandas, estou diante de sujeitos e não de objetos sem histórias, sem memórias e sem vivências. Assim sendo, a leitura de mundo dos educandos e das educandas são sempre o ponto de partida para a construção do planejamento para aulas, independente do ano que estejam cursando. Todos os anos, quando inicio um ano letivo, procuro conhecer meus educandos e minhas educandas, suas histórias, suas trajetórias e suas perspectivas de vida.

Parto do princípio que estou diante de sujeitos que possuem suas histórias, seus saberes e suas percepções espaciais. A partir dessa premissa, procuro não reproduzir a educação bancária que tive na escola e, muitas vezes, na Universidade, onde, segundo Freire: “a única margem de ação que se oferece aos educandos é receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2019a,p.80-81).

Na educação bancária, os professores são os detentores do saber e os educandos e as educandas são aqueles que devem ser alimentados pelos sábios, pois são ignorantes e desprovidos de conhecimento. Infelizmente, esse é o discurso de muitos profissionais da educação, principalmente no contexto da escola pública,

ainda mais naquelas que estão localizadas em pedaços da cidade nomeados de periféricos.

Para educadores como eu, que buscam uma práxis que não reproduza a educação bancária, é necessária a vigilância constante das nossas práticas educativas em sala de aula. O processo de ação, de reflexão e de intervenção deve ser permanente, afinal, mora em nós o opressor, tal como Freire (2019a) diz em sua *Pedagogia do Oprimido*, e para superá-lo, isso exige ação e reflexão, ou seja, práxis.

Escrevo o presente trabalho em meados de novembro de 2021, tempos em que vivemos dois anos de pandemia em função da Covid-19, sendo um exercício de dor. Nós, professores do estado do Rio Grande do Sul, vivemos um contexto de miserabilidade e de não valorização da nossa profissão, portanto, não cair na armadilha da reprodução devido às más condições de trabalho é uma resistência diária.

É a partir dessa concepção de educação que nasce o tema deste trabalho de conclusão e a sequência intencional de práticas pedagógicas adotadas para visibilizar as representações tofólicas sobre a Restinga, juntamente com os educandos e as educandas durante anos 2015-2018.

A seguir, descrevo a sequência didática adotada para intervir na prática de reprodução dos imaginários tofóbicos dominantes da Restinga, por meio das representações externadas cotidianamente nas falas dos educandos e das educandas em sala de aula.

O conceito geográfico que me permitiu trabalhar com essa questão em sala de aula foi o de **lugar**, pois o entendo como a dimensão mais próxima de nós, carregada de memórias e sentimentos, o qual me permite trabalhar com a realidade dos educandos e das educandas e, por consequência, não construir conhecimentos que estejam descolados da realidade delas. O conjunto das práticas pedagógicas adotadas para visibilizar representações tofólicas do bairro Restinga foram:

1. Escuta dos educandos e das educandas sobre os significados atribuídos ao bairro - Quando falamos da Restinga, o que vem na cabeça de vocês? Os educandos e as educandas foram divididos em grupos e após se manifestavam livremente.
2. Foi solicitada uma entrevista com pai ou mãe ou alguém da família para saber dos motivos pelos quais foram morar na Restinga e as vantagens e as desvantagens do bairro.

3. Os educandos e as educandas trouxeram as perguntas respondidas para aula e fizemos um levantamento das vantagens e desvantagens de residir no bairro.
4. Foi estimulada uma roda de conversa sobre a formação histórica do bairro - Como se formou? De onde vieram seus moradores? Como a Restinga foise construindo?
5. Leitura Coletiva do livro “O Mistério das Caixas - Ora do Conto” – foi uma leitura coletiva, no caso dos sextos anos, e uma leitura em grupos pequenos para ensino médio e no magistério. Após, os educandos e as educandas apontavam suas “surpresas” ao lerem o livro com relação ao bairro Restinga.
6. Oficina de Cartografia participativa – Primeiramente, foram trabalhados os elementos constituintes dos mapas: título, legenda, norte e escala. Foram trabalhados, também, elementos de orientação espacial, principalmente com as turmas dos sextos anos. Depois desse trabalho inicial, eles construíram seus próprios mapas-narrativos, por meio do uso da imagem A0 do bairro e a sua sobreposição com papel vegetal, em que marcavam os pontos que acreditavam ser 'legais' de serem conhecidos no bairro. Para a visualização dos mapas-narrativos, organizei um mapa síntese com os pontos mais recorrentes ao longo do período de 2015-2018.
7. Além dos mapas-narrativos, outra produção dos educandos e das educandas foi uma exposição de fotos intitulada: “As Paisagens da Restinga”. Realizei uma oficina de fotografia trabalhando algumas dicas para melhorarem suas fotos tiradas com celular, tais como: enquadramento, cuidado com a luz, entre outros elementos básicos. Na sequência, os educandos e as educandas foram convidados a fotografar as paisagens da Restinga. As fotografias deveriam registrar imagens “legais” do bairro. As fotos foram reveladas e organizadas em um painel que se transformou em uma exposição e aconteceu, conjuntamente, com uma oficina realizada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Restinga, sobre os saberes da Restinga.

Para preparar o terreno para construir/visibilizar representações topofílicas na sala de aula, partir das seguintes perguntas: Quais os significados de morar na Restinga para vocês? Como vocês definiriam em algumas palavras a Restinga?

As práticas pedagógicas descritas nos tópicos 1, 2 e 3 foram adotadas para a escuta das representações que os educandos e as educandas tinham do bairro em que moravam e, assim, pensar em estratégias para visibilizar outras representações da Restinga.

As falas se repetiam e davam ênfase aos episódios policiais, à guerra do tráfico, à falta de infraestrutura no bairro “sem asfalto”, “sem luz”, “sem água”, mas

também vinham perguntas: Porque não tem um teatro na Restinga? Porque não tem cinema? Porque não tem um ponto turístico na Restinga? Nesse sentido, fica evidente a importância da curiosidade na construção de uma educação para liberdade, pois quando nego a curiosidade dos meus educandos e das minhas educandas, nego, também, a minha curiosidade como professora.

É preciso escutar os pontos de interrogação sem podá-los, pois eles fazem parte da construção do conhecimento, como diz Freire (2019b), pois é por meio da curiosidade ingênua que construímos a curiosidade epistemológica. Portanto, ao valorizarmos as perguntas, estamos reconhecendo seus saberes e abrindo o caminho para a curiosidade epistemológica, isto é, para a criticidade, para a reflexão e para a intervenção na realidade.

Para construir uma práxis que visibilize as representações topofílicas do bairro Restinga, realizei as práticas pedagógicas expressas nos tópicos 4, 5, 6 e 7. Na prática sobre a formação do bairro, acessei minha experiência como pesquisadora, na qual estudei o bairro e entrevistei as lideranças comunitárias trazendo para sala de aula a dissertação e dados produzidos a partir dela.

A maioria dos educandos e das educandas desconhecia que a história da constituição desse bairro está marcada pelas políticas de remoção empregadas pela Prefeitura de Porto Alegre entre as décadas de 1960 e 1970. Essa política recebeu o slogan de “Remover para Promover” que, em linhas gerais, era a de “limpar os pobres do centro da cidade para ninguém os vê-los”. As políticas dessa época, apesar de terem como principal objetivo a modernização de Porto Alegre, acabaram por promover a segregação socioespacial dos moradores e ainda criaram um imaginário topofóbico que envolve o bairro até hoje.

Podemos relacionar a definição de Marcuse (2004) para a segregação com o processo de constituição do bairro Restinga, que acabou resultando na guetização de uma população que se encontrava em condições precárias no centro da cidade. Esses fenômenos socioespaciais foram determinantes para constituição dos imaginários dominantes topofóbicos que os moradores e não moradores possuem com relação ao referido bairro.

Portanto, trabalhar em aula com a formação histórica da Restinga, é poder trabalhar com o que Freire (2019) chamou de pedagogicidade, ou seja, “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2019b, p.45). O

ensino de Geografia na escola não pode ignorar que a cidade ensina e muitas vezes reproduzem discriminações em suas materialidades.

A pedagogicidade precisa se valer da materialidade da cidade e mostrar as representações que marcam seus espaços, saindo, por exemplo, das dualidades em que: a periferia é lugar das ausências e a áreas nobres o lugar das presenças. Pensar a pedagogicidade faz parte da práxis de educador/educadora que entende a educação como liberdade. Uma vez que a Assunção do ser, de acordo com Freire (2019b):

Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, capaz de amar. Assumir-se como sujeito de reconhecer-se como objeto. A Assunção de nós mesmos não significa excluir o “outro.” É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me fez assumir radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2019, p.43)

A assunção do ser social e histórico perpassa pelos lugares em que vivemos. Ela é atravessada pela cidade, nos casos dos moradores de zonas ditas periféricas, portanto, trabalhar por uma pedagogicidade que visibilizem as lutas e as conquistas desses locais intervêm na minha assunção como sujeito e não mais como objeto.

Por conseguinte, a prática da valorização das periferias acaba por refletir na aprendizagem dos educandos e das educandas na escola. Ao valorizar seus locais de moradia, tenho sujeitos em minha sala de aula, humanizo minha práxis e coloco em ação o ensino de Geografia que se torne uma ferramenta para a percepção de outras representações da Restinga que não sejam topofóbicas.

São gestos como esses que marcam a construção de conhecimento na escola, pois eles passam a ter significado e não estão descolados da realidade. Não basta ser um educador que fala dos valores democráticos, precisamos dar o exemplo por meio de nossas ações.

3.1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA LEITURA DO LIVRO “O MISTÉRIO DAS CAIXAS”

Após abordar as questões de formação do bairro Restinga, iniciamos a leitura do livro conto “Os Mistérios da Caixa”. Essa leitura foi seguida de muitas manifestações de alegria e de surpresa sobre as conquistas do bairro, pelo reconhecimento dos espaços da Restinga, como, por exemplo, a esplanada, o morro São Pedro, as escolas de samba, entre outros espaços ainda não conhecidos por eles.

Ao demonstrar a importância da relação com cotidiano dos educandos e das educandas, ver fotos, mapas, imagens de um lugar no qual eu vivo é diferente de ver imagens de cidades distantes que desconhecemos suas paisagens e suas realidades. Infelizmente, os livros didáticos ainda continuam não se preocupando com as questões de representação imagética. Cabe novamente ao educador buscar construir uma pedagogicidade com imagens locais e que façam sentido para seus educandos e suas educandas.

Logo depois de realizar a leitura coletiva do livro conto “Os Mistérios da Caixa”(Figura 10), foram trabalhadas questões de cartografia com os educandos e as educandas, como a história da cartografia, a composição dos mapas, os elementos constituintes dos mapas e a localização. Listo aqui alguns conteúdos, pois acredito que na escola precisamos ancorar nossas práticas nos objetos de conhecimento esperados para cada ano de ensino.

Dessa forma, são realizadas pontes entre a realidade dos educandos e das educandas e os objetos de conhecimento, sempre os problematizando juntamente com todos. Não podemos ignorar essa realidade e simplesmente não trabalhar com os objetos do conhecimento.

Figura 10- Leitura de “ O Mistério das Caixas”

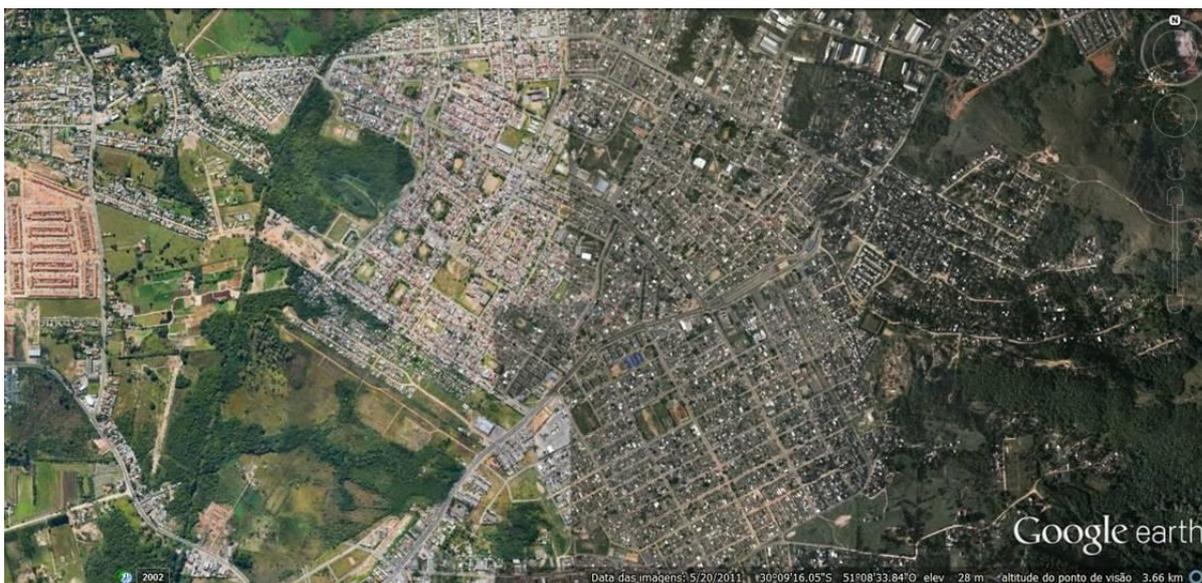


Fonte: Autora

Garantir que nossos educandos e nossas educandas tenham acesso aos objetos de conhecimento também é uma forma de poder, pois, no Brasil, para ingressar nas universidades públicas precisarão realizar o vestibular. Juntamente com objetos do conhecimento relacionados com ensino da cartografia na escola, os educandos e as educandas elaboraram seus mapas da Restinga por meio da utilização da metodologia dos mapas-narrativos, ou seja, os participantes no momento em que estão narrando suas experiências espaciais marcam-nas em uma folha de papel vegetal, como na (Figura 12), do bairro. Assim sendo, “[...] através da narrativa procuramos identificar marcas (materiais e simbólicas) presentes ao longo do processo de vivência dos moradores com o bairro.” (PIRES; PAULA; BONETTO, p. 56, 2016)

Os educandos e as educandas iam conversando e marcando os lugares que gostavam de passear e de ir dentro da Restinga, utilizando a imagem A0 da Restinga (Figura 11), com a cobertura de papel vegetal. As imagens a seguir são de alguns mapas-narrativos elaborados durante nossas aulas.

Figura 11- Imagem do Bairro Restinga em A0



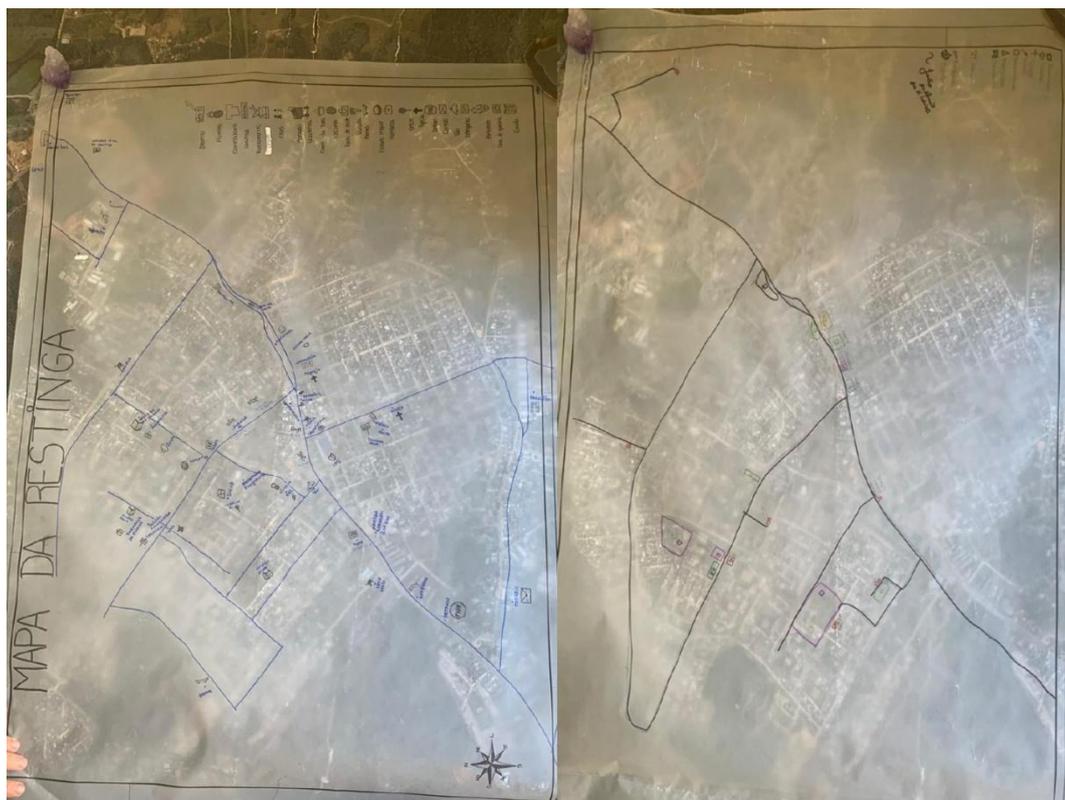
Fonte: Google Earth

Figura 12 – Mapas-Narrativos



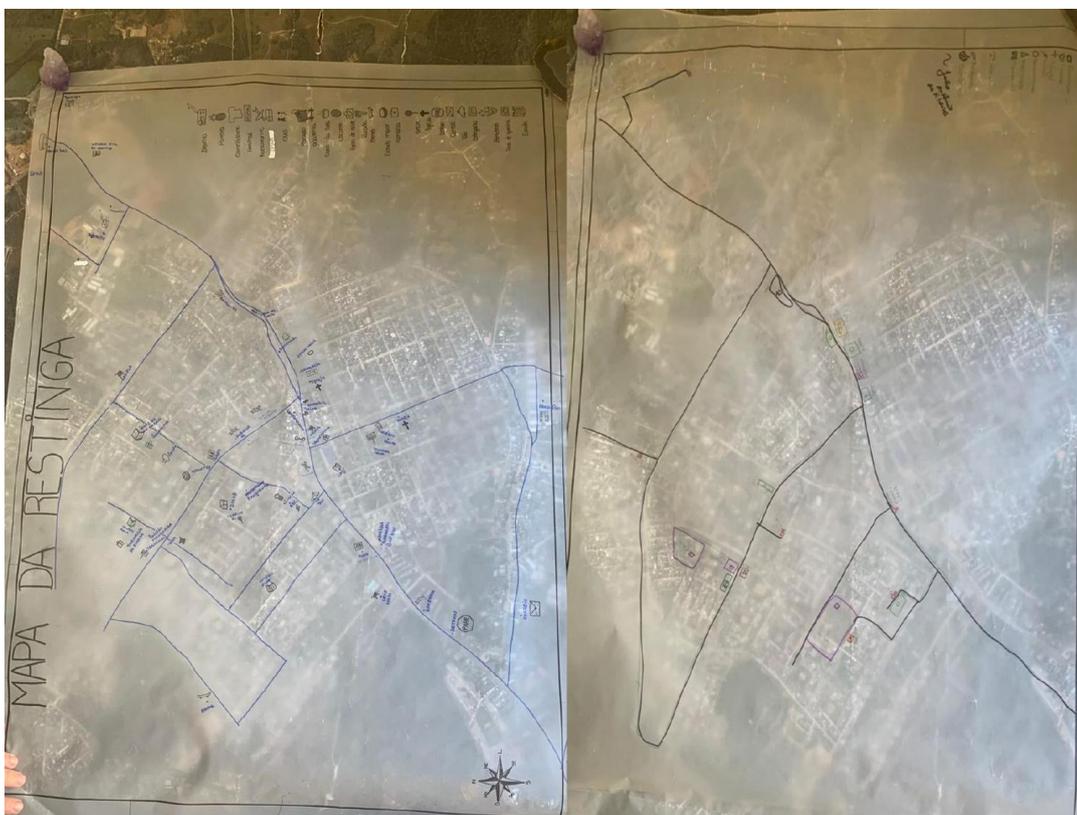
Fonte: Autora

Figura 13 – Mapas-Narrativos Educandos/Educandas



Fonte: Autora

Figura 14- Mapas-Narrativos Educandos/Educandas



Fonte: Autora

A partir dos mapas-narrativas que guardei nesses últimos sete anos de docência, organizei um mapa-narrativo síntese (Figura 17) para que pudesse ficar registrado e materializado para leitores. O ponto de partida era o Colégio Estadual Engenheiro Ildo Meneghetti. Partimos sempre da escola como ponto de referência e depois eles/elas iam contando suas experiências e marcando os lugares “legais” em seus mapas.

Além da elaboração dos mapas-narrativas, houve um projeto, em 2016, chamado: “Paisagens da Restinga” (Figura 15), no qual os educandos e as educandas foram convidados a registrar imagens legais do bairro com seus celulares, e essas fotos foram reveladas e organizadas em uma exposição. As imagens que seguem são registros da exposição que foi realizada conjuntamente com uma oficina do IFRS sobre os saberes da Restinga.

Figura 15 – Paisagens da Restinga



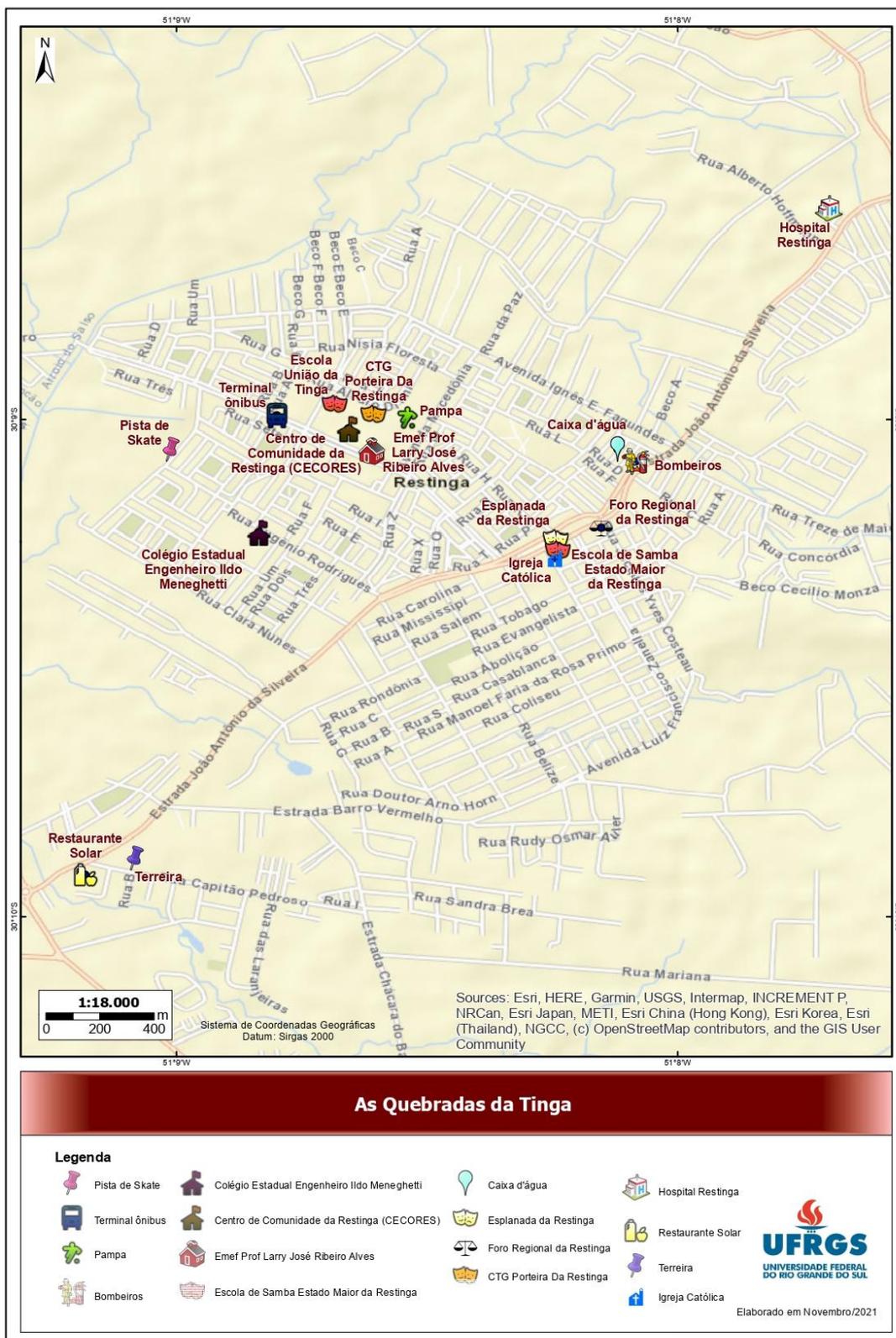
Fonte: Autora

Figura 16 –Paisagens da Restinga



Fonte:Autora

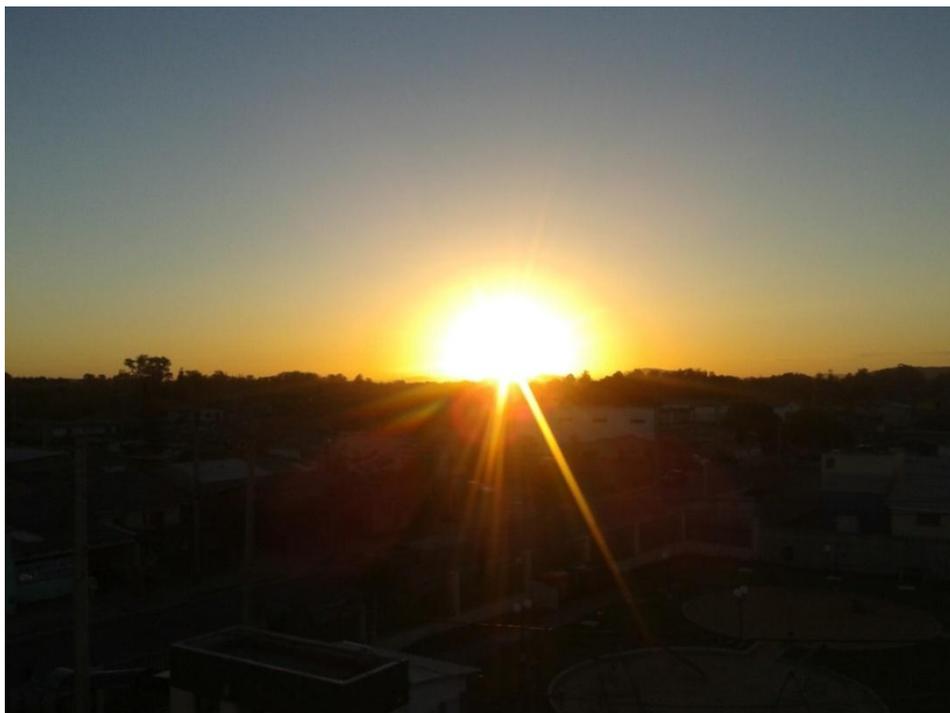
Figura 17 - As quebradas da Tinga



Fonte: Autora

Freire (2019b) nos fala dos gestos dos educadores e das educadoras, que ele classifica como informais na escola, os quais incentivam os educandos e as educandas. Neste ponto, discordo de Freire, pois acredito que não precisamos dicotomizar em gestos formais e informais, uma vez que a educação para liberdade é atravessada por gestos de educandos e de educadores.

Figura 18 – Paisagens da Restinga



Fonte: Autora

Figura 19 – Paisagens da Restinga



Fonte: Autora

O interesse do educador e da educadora pelas histórias, pelas perguntas e pelas memórias que vão sendo verbalizadas na sala de aula e pela corporeidade fazem parte da educação transformadora e não bancária. Os gestos que vi no dia da exposição “Paisagens da Restinga” eram lindos: os sorrisos, as conversas em volta das fotos e a correria para mostrar suas paisagens da foto ao colega.

As paisagens das fotos eram carregadas de significados de valorização dos pedacinhos do bairro fotografados, saindo da lógica que conhecemos das imagens negativas dos jornais e da internet. Assim, os educandos e as educandas visibilizaram para comunidade escolar as representações tofólicas do bairro Restinga e contribuíram para alimentar os imaginários urbanos com imagens de valorização, não reproduzindo, assim, a estigmatização desse lugar da cidade.

Ali estavam seus eus nos seus lugares e com os lugares, tornando a Geografia não só texto lido, mas ferramenta para combate da estigmatização das periferias. Precisamos, como educadores e educadoras dessa disciplina, nos dar conta da importância da pedagogicidade e como ela pode tornar-se uma prática para liberdade.

Nessas linhas compartilhei com vocês as minhas experiências, mas tenho certeza de que por esse Brasil inteiro há milhões de educadores e de educadoras construindo outros caminhos tão importantes como os meus. As práticas pedagógicas aqui descritas e analisadas evidenciam a importância de uma política de representações que valorizem os locais ditos periféricos da cidade.

O ensino de Geografia é uma ferramenta importante, pois nós, como educadores e educadoras, não podemos ignorar as diferentes formas de estigmatização desses espaços. Essas formas reverberam a construção dos imaginários urbanos dos nossos/educandos educandas e acabam na nossa sala de aula materializados nos processos de aprendizagem.

Nesse punhado de linhas, levantei uma série de possibilidades de perguntas, uma pitada de reflexões e alguns caminhos de intervenção na realidade. No livro: “A Pedagogia da Pergunta”, Paulo Freire trava diálogo com chileno Antonio Faundez sobre a importância de perguntar, ao falarem sobre os trabalhos de dissertação e mestrado e Faundez diz:

creio que o valor de uma tese está na descoberta e na formulação de perguntas essenciais que despertem a curiosidade de outros pesquisadores. O valor não está tanto nas respostas, porque as respostas são sem dúvidas provisórias, como as perguntas. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.50).

Espero ter provocado muitas perguntas aos leitores com a leitura desse trabalho e o desacomodar também para que outros educadores continuem materializando caminhos para uma práxis libertadora. Sigamos na resistência para que possamos ter ventos de alegria mesmo diante do cenário da educação em nosso país.

4 NA ENCRUZILHADA DE PERGUNTAS E NÃO DE CONCLUSÕES

O presente trabalho de conclusão carrega o peso de encerrar mais de uma década como estudante da UFRGS. Usarei a expressão encruzilhada com o significado usado pelos praticantes das religiões de matriz africana, como eu, estar em uma encruzilhada, não é estar perdido, é estar diante de múltiplos caminhos.

Portanto, meu objetivo neste trabalho de finalização de curso: não é concluir nada e sim abrir caminhos para outros educadores/educadoras que se sintam atraídos pela relação entre os imaginários urbanos e a aprendizagem dos educandos/educandas que vivem em espaços ditos periféricos.

E ainda, provocar perguntas que nos possibilitem avançarmos nos estudos sobre como os imaginários urbanos tofóbicos acabam atravessando a vida dos moradores dos locais da cidade chamados de periferias e os desvalorizando quanto sujeitos produtores do espaço urbano.

Pois, infelizmente são sujeitos marcados por representações da violência, da ausência, do tráfico e outros aspectos negativos, os quais acabam estigmatizados por moradores de outros lugares da cidade.

O objetivo geral desse trabalho era analisar como o conjunto de práticas pedagógicas adotadas no meu exercício de educadora na disciplina de geografia, no Colégio Estadual Ildo Meneghetti, entre os anos de 2015-2018, se constituiu como uma estratégia para construção/visibilização de representações tofílicas sobre a Restinga e dessa forma alimentar os imaginários urbanos desse lugar com suas lutas, suas conquistas, suas resistências, suas manifestações culturais e sua organização comunitária.

Foi possível observar que no decorrer da realização do conjunto de práticas pedagógicas os educandos/educandas passaram a se referir ao bairro a partir de outras representações que não eram apenas negativas. O fato de ainda estar na escola me possibilita vivenciar os efeitos do trabalho realizado há anos atrás nas turmas que lecionava.

A leitura do livro: O Mistério das Caixas, a produção de mapas-narrativos e o projeto Paisagens da Restinga foram ferramentas importantes nesse processo de aprendizagem, pois ela precisa produzir significados nos educandos/educandas para provocar transformações nas suas realidades.

Na última semana que passou fui parada pela minha primeira turma de sexto ano que lembrou com carinho dessas três atividades que realizaram. Atribuir significado aos objetos do conhecimento trabalhados em sala de aula, os relacionando com o cotidiano dos/das educandos/educandas é um elemento importante para construção de uma educação que liberta e não aprisiona.

Um ensino de geografia engajado não pode ignorar que os imaginários urbanos topofóbicos fazem parte do cotidiano dos moradores nos locais chamados de periféricos e que se constituem em fator que atravessa a aprendizagem nas escolas públicas.

Não basta apenas identificá-los é preciso adotar uma práxis para combatê-los, além disso, visibilizar representações topofílicas desses lugares. Por isso, foi necessário adotar práticas pedagógicas que valorizassem os aspectos de luta, de resistência e de organização dos moradores da Restinga.

Ao valorizarmos as experiências dos sujeitos moradores do bairro, estamos construindo caminhos que contribuem para constituição de imaginários urbanos a partir de representações topofílicas do bairro.

E ainda, ao valorizar as experiências dos moradores no lugar estamos os valorizando como sujeitos produtores do espaço urbano. O ser sujeito materializa-se na sala de aula através das demonstrações de prazer de aprender, nas perguntas e nas manifestações de curiosidades.

O ensino de geografia precisa enfrentar a questão dos imaginários urbanos topofóbicos das periferias, não podendo mais se furtar deste debate, pois é uma disciplina que oferece ferramentas para reflexão do cotidiano e posteriormente para construção de ações de intervenção contra a discriminação dos lugares “periféricos” da cidade.

Para isso, o ponto de partida deve ser a realidade dos/das educandos/educandas é crucial para construção de uma pedagogicidade que se alinhe ao combate ao preconceito de lugar.

Portanto, não bastava apenas identificar a existência de imaginários urbanos topofóbicos da Restinga, era necessário intervir nessa realidade para a visibilização de imaginários topofílicos e assim valorizar meus/minhas educandos/educandas e suas experiências espaciais.

A visibilização das representações de valorização da Restinga ainda é uma tarefa presente todos os dias na minha sala de aula, pois é essencial para

valorização dos/das educandos/educandas quanto sujeitos na cidade de Porto Alegre, tão potentes quantos outros sujeitos que habitam lugares que não sofrem com a estigmatização das periferias.

Espero ter provocado ao leitor a formulação de perguntas, de desconfortos e quem sabe o desejo de compreender os imaginários urbanos e como as políticas de representação dos lugares da cidade perpassam a sala de aula e a construção de práticas pedagógicas que partam da realidade dos/das educandos/educandas e intervenham nela para valorizar a luta, resistência e a organização das comunidades urbanas em Porto Alegre.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BONETTO, Helena. **A Invisibilidade negra na cidade de Porto Alegre: uma pesquisa sobre imaginários urbanos**. 2018. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a. 253 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b. 143 p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158 p.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. 5.ed. Porto Alegre : L&PM, 1997. 316 p.: il.

HIERNAUX, Daniel. **Los Imaginarios Urbanos: De la teoría y los territorios a los estudios urbanos**. EURE: Revista Latinoamericana de Estudios Urbano-Regionales, Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales, Pontificia Universidad Católica de Chile v.l. XXXIII, n. 99, agosto, 2007a, p. 17-30. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art04.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012a.

HIERNAUX, Daniel; LINDÓN, Alicia. "Imaginarios urbanos desde América Latina. Tradiciones y nuevas perspectivas" In: **Imaginarios urbanos en América Latina: urbanismos ciudadanos**, Fundación Antoni Tapies, Barcelona, 2007b, p.157-167.

_____. Los imaginarios urbanos de la dominación y la resistencia: un punto de partida. Iztapalapa 64-65: **Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, Iztapalapa - México, D. F., n. 29, p.7-12, jan-dez 2008. Disponível em: <http://danielhiernaux.net/publicaciones/index2.php>>. Acesso em: 11 set. 2012b.

HIERNAUX, Daniel; LINDÓN, Alicia (Org.). **Tratado de Geografía Humana**. Barcelona: Antropos, 2006. 652 p.

LINDÓN, Alicia. Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. **Revista Eure**, Santiago de Chile, v XXXIII, n. 99, p.31-46, ago. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art04.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas. **Revista de Geografía Norte Grande**, Santiago de Chile, n. 3, p.5-21, jun. 2007b. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071834022007000100001&script=sci_arttext . Acesso em: 12 jul. 2012. 89

_____. La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. Revista **Eure**, Santiago de Chile, v. XXXIII, n. 99, p. 7-16, ago. 2007c. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art02.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2012.
HOOKS, Bell. 2. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2017. (273). Tradução: Marcelo Brandão Cipolla.

PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; PAULA, Cristiano Quaresma de; BONETTO, Helena. Mapas-narrativos e um Conto Geográfico. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino (org.). **Abordagens e Práticas da Pesquisa Qualitativa em Geografia e Saberes sobre Espaço e Cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. p. 49-84.

SILVA, Angela Corrêa da Geografia: contexto e redes/Angela Corrêa da Silva, Nelson Bacic, Ruy Lozano - 2.ed - São Paulo: Moderna, 2016.

SILVEIRA, BRUNO XAVIER. **Bonja Pro Mundo: O Território Vivido como Potência Identitária no Ensino de Geografia**. 2018. 238 F. Dissertação (MESTRADO) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.