

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**JULIANA GARCIA NUNES**

**#SOMOSMÁRIO: IDENTIDADE, TERRITÓRIO E CULTURA - O QUE O  
ENSINO DA GEOGRAFIA TEM A VER COM ISSO?**

**Orientadora:**  
**Prof.<sup>a</sup> Dra. Roselane Zordan Costella**

**PORTO ALEGRE**

**2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**#SOMOSMÁRIO: IDENTIDADE, TERRITÓRIO E CULTURA - O QUE O  
ENSINO DA GEOGRAFIA TEM A VER COM ISSO?**

**JULIANA GARCIA NUNES**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Roselane Zordan Costella

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Nestor André Kaercher (UFRGS)  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Regina Moraes Soster (PUCRS)  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Conceição Lopes Fontoura (UFRGS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Porto Alegre  
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Nunes, Juliana Garcia

#somosmario: identidade, território e cultura - O que o ensino da Geografia tem a ver com isso? /

Juliana Garcia Nunes. -- 2018.

148 f.

Orientadora: Roselane Zordan Costella.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Geografia. 2. Mário Quintana. 3. Identidade Negra.  
4. Lugar. 5. Território. I. Costella, Roselane Zordan,  
orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Àquelas e àqueles que vieram antes mim, meus ancestrais, para que eu estivesse aqui.

A todos e todas os (as) educandos (as) que participaram da investigação, antes de se tornar uma intervenção. Sem seus questionamentos, rebeldias, problematizações, questionamentos e falas durante as aulas de Geografia, não haveria o projeto #somosmario.

Aos familiares que incondicionalmente me apoiaram, representadas na figura de Elísia Maria Braz Nunes, minha avó, Adriana e Eliana Garcia Nunes, minhas irmãs.

A orientadora Roselane Zordan Costella que soube traduzir minhas ânsias e angústias de uma professora preocupada em como ensinar, ajudou a compreender como eles e elas aprendem.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Geografia, na figura de Nestor Kaercher. Sem o seu incentivo, não estaria aqui, no momento que acreditava ser impossível cursar o Mestrado. O professor acreditou no projeto e identificou que é possível uma Geografia com sentido e significado em comunidades populares.

Ao professor Rualdo Menegat, que incondicionalmente apoiou todos os projetos da brava professora desde muito tempo. Gratidão.

Aos colegas de curso, que me proporcionaram trocas tão importantes no exercício da docência, diálogos, reflexões e principalmente, a sua amizade e acolhimento à Cientista Social metida a Geógrafa. Gratidão Bruno Xavier Silveira.

Ao time de mulheres bravas e guerreiras que tanto me incentivaram e me ensinaram, me transmitiram tranquilidade e paciência para todos os enfrentamentos (de toda a ordem) que a pesquisa atravessou: Tânia Silva, Claudia Elis Nascimento, Paula Souza, Priscila Guterres (que acompanharam desde os primórdios a construção do anteprojeto, durante as férias, em Tramandaí (cidade do litoral gaúcho). Roseli da Silva Pereira, Maria Noelci Homero, Maria Conceição Lopes Fontoura, Jeanyne Xavier Garcia, que me ensinaram a lutar e ter coragem, a gostar e acreditar em mim, enfrentar esse mundo cruel. Não posso deixar de agradecer a Jossiane Boyen Bittencourt e Cassiane Aubin que comemoraram comigo cada pequena vitória e acompanham o meu trabalho a quase uma década.

Aos nossos entrevistados que dispuseram um pouco do seu tempo para compartilhar seus saberes sobre o Mário Quintana, compreendendo o significado que o trabalho tem para os alunos-pesquisadores em relação à construção de novos conhecimentos identitários do local de moradia: Professor Eduardo Jaques Soares Kersting, Dona Irene de Azevedo Adams, Seu Adão de Oliveira Costa e Carla Beatriz Nascimento.

À EMEF Deputado Victor Issler em suas duas gestões (2014-2016 e 2017-2019) que perceberam as necessidades dos nossos educandos e prontamente apoiaram e incentivaram o projeto #somosmario como um projeto de escola e não somente da professora Juliana.

Aos moradores do Mário Quintana. Fé em dias melhores.

## RESUMO

“#somosmario: identidade, território e cultura – O que o ensino da Geografia tem a ver com isso?”, é uma intervenção, construída por educandos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Bairro Mário Quintana, região que apresenta um dos menores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da cidade, estigmatizada como “território do crime” pelos constantes homicídios e “toques de recolher”, em virtude de conflitos entre grupos rivais por áreas de comércio e tráfico de drogas ilícitas, além das ocupações de famílias em busca de moradia, ocasionando permanentes reintegrações de posse. A pesquisa tem como objetivo abordar, através de conceitos geográficos (espaço, lugar, território), a história, a cultura, a identidade e a espacialidade da comunidade Mário Quintana, em que os educandos, a partir de suas dúvidas, curiosidades, problematizações e interesses, produzirão conhecimentos a respeito da localidade em que vivem, enxergando o Bairro como um Lugar, construindo regimes de visibilidades que valorizem e fortaleçam a identidade do Lugar e do sentimento de pertencimento, construindo uma cidadania espacial nos adolescentes participantes do projeto. A aplicação da metodologia da Pesquisa-ação, por meio de intervenções pedagógicas como saídas de campo, construção de mapas e trajetos por espaços de referência dos educandos e elementos naturais da região e do entorno da escola, e das técnicas e conteúdos presentes no Atlas Ambiental de Porto Alegre, são algumas das propostas que desenvolverão conhecimentos geográficos. Utilizando, assim, o ensino da Geografia para a “leitura social do mundo”, ou seja, uma aprendizagem significativa e relacionada diretamente à realidade dos jovens, interferindo nos problemas que o Bairro apresenta. Além disso, empregando a metodologia de História Oral, serão coletadas entrevistas com os antigos e novos moradores, identificando permanências e mudanças, reconstituindo o passado natural, sociocultural e territorial da localidade. Espera-se, com a pesquisa, provocar nos sujeitos-educandos interesse, encanto, curiosidade e participação ativa na escola e na comunidade, compreendendo e buscando soluções para as dificuldades que o Bairro apresenta, através de conhecimentos produzidos por eles e elas, mediado pela professora, fazendo sentido ao ensino da Geografia. A *hashtag* (símbolo que nas redes sociais significa a categorização de fato, sempre publicada em forma de *hiperlink*) “#somosmario”, neste trabalho, tem o valor da constituição de uma grande corrente, que convida os educandos e os moradores a conhecerem seu território e valorizá-lo.

**Palavras-chave:** Geografia. Mário Quintana. Identidade Negra. Lugar. Território.

## RESUMEN

"¿Qué es lo que la enseñanza de la Geografía tiene que ver con eso ?, a través de conocimientos geográficos construidos por jóvenes moradores de la Villa Mário Quintana de Porto Alegre" es una propuesta de práctica de enseñanza en Geografía, que se ha convertido en una de las más importantes de la historia de la humanidad en el siglo XXI, en el marco de la reforma agraria, , en virtud de conflictos entre grupos rivales por áreas de comercio y tráfico de drogas ilícitas, además de las ocupaciones de familias en busca de vivienda, ocasionando permanentes reintegraciones de posesión. El trabajo tiene como objetivo abordar, a través de conceptos geográficos (espacio, lugar, territorio), la historia, la cultura, la identidad y la espacialidad de la comunidad Mario Quintana, en la que los educandos, a partir de sus dudas, curiosidades, problematizaciones y problemas los intereses, producirán conocimientos acerca de la localidad que viven, viendo el barrio como un lugar, construyendo regímenes de visibilidades que valoren y fortalezcan la identidad del lugar y del sentimiento de pertenencia, construyendo una ciudadanía espacial en los adolescentes participantes del proyecto. Utilizando la metodología de la Investigación-acción, intervenciones pedagógicas como salidas de campo, construcción de mapas y trayectos por espacios de referencia de los educandos y elementos naturales de la región y del entorno de la escuela, utilizando técnicas y contenidos presentes en el Atlas Ambiental de Porto Alegre, son algunas de las propuestas que desarrollarán conocimientos geográficos, utilizando la enseñanza de la Geografía para la "lectura social del mundo", o sea, un aprendizaje significativo y relacionado directamente a la realidad de los jóvenes, interfiriendo en los problemas que el barrio presenta. Además, empleando la metodología de Historia Oral, se recogerán entrevistas con los antiguos y nuevos pobladores, identificando permanencias y cambios, reconstituyendo el pasado natural, sociocultural y territorial del barrio Mario Quintana. Se espera, con el proyecto, provocar en los sujetos-educandos interés, encanto, curiosidad y participación activa en la escuela y en la comunidad, comprendiendo y buscando soluciones a las dificultades que el barrio presenta, a través de conocimientos producidos por ellos y ellas, mediado por ellos y en el caso de las mujeres, El *hashtag* "#somosmario", símbolo que en las redes sociales significa la categorización de hecho, siempre publicada en forma de hipervínculo, en este trabajo, tiene el valor de la constitución de una gran corriente, que invita a los educandos ya los moradores a conocer su territorio y valorarla.

**Palabras clave:** Geografía. Mario Quintana. Identidad Negra. Lugar. Territorio.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa da cidade de Porto Alegre. A área apontada por uma seta é a localização do Bairro Mário Quintana na zona nordeste da cidade .....	29
<b>Figura 2:</b> Casebres removidos para a Chácara da Fumaça .....	31
<b>Figura 3:</b> As vilas do Bairro Mário Quintana .....	32
<b>Figura 4:</b> Visão panorâmica de parte do Bairro Mário Quintana .....	32
<b>Figura 5:</b> Precariedade das habitações do Bairro Mário Quintana .....	33
<b>Figura 6:</b> Maria Francisca Gomes Garcia -Vó Chica .....	34
<b>Figura 7 e 8:</b> Desenho do Bairro 1 .....	97
<b>Figura 9:</b> Desenho do Bairro 2 .....	98
<b>Figura 10:</b> Desenho do Bairro 3 .....	98
<b>Figura 11:</b> Desenho do Bairro 4 .....	99
<b>Figura 12:</b> Desenho do Bairro 5 .....	99
<b>Figura 13:</b> Desenho do Bairro 6 .....	100
<b>Figura 14:</b> Desenho do Bairro 7 .....	100
<b>Figura 15:</b> 1º Seminário #somosmario .....	101
<b>Figuras 16 e 17:</b> Figueira (passado geológico) .....	102
<b>Figura 18:</b> Butiazal .....	103
<b>Figura 19:</b> Asilo Gustavo Nordlund/ Rua 19 de Fevereiro .....	103
<b>Figuras 20 e 21:</b> Rua 6 de Novembro .....	104
<b>Figura 22:</b> Pitangueira/ Rua 6 de Novembro .....	104
<b>Figura 23:</b> Rua Martins da Maia/ Visão do Morro Santana .....	105
<b>Figura 24:</b> Rua Martim Felix Berta .....	105
<b>Figura 25:</b> Supermercado Brunetto .....	106
<b>Figura 26:</b> USB Chácara da Fumaça .....	107

<b>Figura 27:</b> EMEF Chico Mendes .....	<b>107</b>
<b>Figura 28:</b> Entrevista professor Eduardo .....	<b>107</b>
<b>Figura 29:</b> Presença da Força Nacional no Bairro Mário Quintana .....	<b>108</b>
<b>Figura 30:</b> Reintegração de Posse Rua 6 de Novembro/Manoel Elias .....	<b>109</b>
<b>Figura 31:</b> Ônibus incendiado em retaliação a morte de três jovens no Mário Quintana .....	<b>110</b>
<b>Figura 32 e 33:</b> Caminhada da Paz Bairro Mário Quintana .....	<b>111</b>
<b>Figura 34:</b> Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS .....	<b>113</b>
<b>Figura 35:</b> Mapa mudo do Bairro Mário Quintana .....	<b>116</b>
<b>Figuras 36 e 37:</b> Arroio e solo do Bairro Mário Quintana .....	<b>118</b>
<b>Figuras 38 e 39:</b> Biótipo Natural e Estrutura Geológica do Bairro Mário Quintana ...	<b>119</b>
<b>Figuras 40 e 41:</b> Pesquisadores construindo os mapas Geoambientais do Bairro Mário Quintana .....	<b>119</b>
<b>Figura 42:</b> Parque Chico Mendes .....	<b>120</b>
<b>Figura 43:</b> Lar Esperança .....	<b>122</b>
<b>Figura 44:</b> Dorcelíra Maria da Silva- Mãe Dorsa.....	<b>122</b>
<b>Figura 45:</b> Visita ao professor Rualdo Menegat/Instituto de Geociências.....	<b>124</b>
<b>Figura 46:</b> Linha do tempo da história do Bairro Mário Quintana.....	<b>125</b>
<b>Figura 47:</b> Mapa dos principais Lugares/Espaços do Bairro Mário Quintana .....	<b>126</b>
<b>Figura 48:</b> O valão.....	<b>130</b>
<b>Figura 49:</b> Becos do Mário Quintana .....	<b>130</b>
<b>Figura 50:</b> Pesquisadores em ação .....	<b>130</b>
<b>Figura 51:</b> Formas de manter organizado e limpo o beco .....	<b>131</b>
<b>Figura 52:</b> Habitações do Bairro Mário Quintana .....	<b>131</b>
<b>Figura 53:</b> Mapa da área de atendimento da USB Chácara da Fumaça .....	<b>132</b>



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> População Negra de Porto Alegre .....	29
<b>Quadro 2:</b> Gênero .....	77
<b>Quadro 3:</b> Idade .....	78
<b>Quadro 4:</b> Etnia/cor .....	79
<b>Quadro 5:</b> Naturalidade .....	79
<b>Quadro 6:</b> Sustento do núcleo familiar .....	78
<b>Quadro 7:</b> Maior preocupação .....	81
<b>Quadro 8:</b> Espaços que frequentam .....	81
<b>Quadro 9:</b> Atividades no turno inverso da escola .....	82
<b>Quadro 10:</b> Ambiente escolar .....	83
<b>Quadro 11:</b> Retenção .....	83
<b>Quadro 12:</b> Localidade de moradia .....	84
<b>Quadro 13:</b> Moradores de outras localidades .....	85
<b>Quadro 14:</b> Ambiente do bairro .....	85
<b>Quadro 15:</b> Tempo de moradia no Mário Quintana .....	86
<b>Quadro 16:</b> O que é Mário Quintana .....	87
<b>Quadro 17:</b> Mudança para outra localidade .....	88
<b>Quadro 18:</b> Principal problema da vila Mário Quintana .....	88
<b>Quadro 19:</b> Pontos positivos da vila Mário Quintana .....	89
<b>Quadro 20:</b> Se você fosse prefeito, o que mudaria? .....	89
<b>Quadro 21:</b> Preceitos da Pesquisa-ação para os pesquisadores .....	95
<b>Quadro 22:</b> Dinâmica do Retrato Falado .....	96
<b>Quadro 23:</b> Grupos de Trabalho de #somosmario .....	96
<b>Quadro 24:</b> Principais espaços do Bairro Mário Quintana .....	126
<b>Quadro 25:</b> Levantamento de dados sobre a população negra do Bairro Mário Quintana e do Brasil .....	129

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAR - Centro Administrativo Regional  
CEP - Código de Endereço Postal  
CESMAR - Centro Social Marista  
CIEM - Centro Integrado de Educação Municipal  
CPH - Centro de Pesquisa Histórica  
DEMHAB - Departamento Municipal de Habitação  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
ONG - Organização Não Governamental  
OP - Orçamento Participativo  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático  
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
SASE - Serviço de Atendimento Socioeducativo  
SMED - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre  
SMS – Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre  
SUS - Sistema Único de Saúde  
SUVE – Sociedade Vila dos Eucaliptos  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
USB - Unidade de Saúde Básica  
VARIG – Viação Aérea Rio-Grandense

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 COMO VAI O ENSINO DE GEOGRAFIA? O QUE #SOMOSMARIO BUSCA PARA UMA GEOGRAFIA COMPROMETIDA COM A REALIDADE .....</b>	<b>19</b>
1.1 As aulas de Geografia nos tempos idos .....	19
1.2 Como andam as aulas de geografia .....	21
1.3 O que o currículo não vê: o contexto socioespacial do Bairro Mário Quintana .....	27
<b>2 CAMINHOS TEÓRICOS DE #SOMOSMARIO: LUGAR, TERRITÓRIO, IDENTIDADE - POSSÍVEIS TRAJETOS DA GEOGRAFIA PARA A CIDADANIA SÓCIO-ESPACIAL .....</b>	<b>35</b>
2.1 O conceito de Lugar e sua significância nas aulas de Geografia .....	37
2.2 O território aceito por eles e elas: as relações de poder visíveis na Mário Quintana .....	40
2.3 Que território é esse? .....	40
2.4 Mário Quintana: um território negro .....	43
2.5 Identidades e os pertencimentos que carregamos: “somosmario”, “somosnegros”, “somosjovens”, “sospobres” .....	50
2.6 Um novo olhar .....	53
2.7 Mário Quintana é um território ou um lugar? .....	54
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>58</b>
3.1 Método a nos guiar – A dialética: a medula óssea do trabalho científico – formas de enxergar os fenômenos .....	58
3.2 O método materialista dialético na educação .....	62
3.3 Geografia Escolar Crítica .....	64
3.4 Metodologia: uma investigação qualitativa baseada nos princípios da pesquisa-	

ação .....	67
<b>3.5 Metodologia da pesquisa-ação .....</b>	<b>69</b>
<b>3.6 O que é pesquisa-ação, afinal? .....</b>	<b>70</b>
<b>3.7 Ciclos, etapas, fases da pesquisa-ação .....</b>	<b>71</b>
3.7.1 A fase exploratória .....	71
3.7.2 Elaboração do Plano de Ação – Ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação .....	72
3.7.3 Fase Divulgação dos Resultados - Conferências, congressos, debate público, estender o conhecimento para a tomada de consciência .....	73
<b>4 QUEM SÃO ELES E ELAS? PERFIL SÓCIO-ANTROPOLÓGICO .....</b>	<b>74</b>
<b>4.1 Primeiro bloco – Questões de cunho pessoal .....</b>	<b>77</b>
<b>4.2 Segundo bloco – Escola .....</b>	<b>81</b>
<b>4.3 Terceiro bloco - Bairro Mário Quintana .....</b>	<b>83</b>
<b>5 A INCRÍVEL PROEZA DOS (AS) “PESQUISADORES” DO PROJETO #SOMOSMARIO”: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS SOBRE O BAIRRO MÁRIO QUINTANA E O ESPANTOSO PODER DA GEOGRAFIA .....</b>	<b>91</b>
<b>5.1 Seminários .....</b>	<b>94</b>
5.1.1 Primeiro seminário – Constituição do grupo de pesquisadores .....	94
5.1.2 Segundo seminário – Primeira saída de campo .....	101
5.1.3 Terceiro seminário – “Nós da vila somos tratados assim: tem que matar por que somos pobres, negros, vileiros e tratados como marginais” .....	108
5.1.4 Quarto seminário – Cidade dos Homens .....	111
5.1.5 Quinto seminário - Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS .....	112
5.1.6 Sexto seminário – Problemas cartográficos e Seu Adão .....	113

5.1.7	Sétimo seminário - O Dia da Geoambiental .....	116
5.1.8	Oitavo seminário – Parque Chico Mendes: valorizando nosso patrimônio ambiental .....	119
5.1.9	Nono seminário – Saída de campo ao Lar Esperança e à Vila Mirim (Mãe Dorsa) .....	121
5.1.10	Décimo seminário – Encontro com o professor Rualdo .....	122
5.1.11	Décimo primeiro seminário - Sistematizando entrevistas .....	124
5.1.12	Décimo segundo seminário – O Dia da Geoespacial .....	125
5.1.13	Décimo terceiro seminário – População negra do Bairro Mário Quintana .....	128
5.1.14	Décimo quarto seminário – Saída de campo à Unidade Básica de Saúde Chácara da Fumaça .....	129
5.1.15	Décimo quinto seminário – Despedida, rumo à 2018 .....	132
<b>5.2</b>	<b>Última fase da pesquisa-ação: divulgação dos conhecimentos construídos pelos pesquisadores de #somosmario .....</b>	<b>132</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS (PARA LÁ DE PROVISÓRIAS) .....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>140</b>

## APRESENTAÇÃO

Creio que toda a apresentação deve “apresentar” o lugar de fala de cada pesquisador (a). O lugar de fala dá-se no entender da filósofa Djamila Ribeiro (2017) como o lugar social que ocupamos a partir da matriz de dominação. É uma postura de rompimento de hierarquias institucionalizadas pelo discurso autorizado, que determinam quem tem direito a voz, em detrimento de grupos subalternos historicamente discriminados, os quais têm suas vozes silenciadas, inviabilizadas e impedidas de manifestar falas sobre si e por si, refletir sobre as suas próprias condições de opressão, sob suas próprias perspectivas. Lugar de fala busca outras referências e geografias com o intuito de construção de um discurso potente.

O meu lugar de fala é o da periferia de Porto Alegre, de uma mulher negra, professora de escola pública, militante por uma educação antirracista, e cientista social. Meu lugar de fala é mais de dentro da escola do que da Universidade, já que ambos os espaços são de construção do conhecimento.

Sou uma mulher negra, que aprendeu a ser negra frequentando, durante a adolescência, a ONG Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras<sup>1</sup>. Lá, aprendi que atuo em espaços onde sou vista como uma exceção e sempre com um olhar de “estranhamento”. Essa imagem, em especial das mulheres negras ao se tornarem professoras, conforme Nilma Lino Gomes (1995, p. 28), denota que elas “saíram do seu lugar” predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição, que por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal. Tal postura interfere na minha atuação como professora, como pesquisadora, o que faz uma luta constante contra o racismo e o preconceito, além da luta por adoção, tanto do espaço escolar como universitário, de práticas institucionais e políticas de educação das relações étnico-raciais.

Por último, meu lugar de fala é de uma professora pesquisadora da sua própria

---

<sup>1</sup> Primeira organização de Mulheres Negras do Estado do Rio Grande do Sul, fundada no dia 8 de março de 1987. Com atuação na Vila Cruzeiro do Sul, possui as seguintes linhas de ação: SOS Racismo – atendimento jurídico e psicossocial a vítimas de discriminação étnico-racial -, atendimento a mulheres vítimas de violência doméstica, acolhimento a adolescentes em situação de vulnerabilidade social, informação e formação através de publicação de cartilhas e palestras sobre Direitos Humanos para educadores.

prática. Em meio ao “caos escolar” que diariamente professores e professoras atravessam no trabalho docente, a “salvação” é criar novas formas de ensinar, dar valor às experiências em sala de aula, aos temas trabalhados, como também às reações dos educandos, questionamentos que eles e elas trazem, fazer uso das potencialidades que o entorno da escola possui, extremamente importantes para as aulas de Geografia. Isso atrai a atenção deles e delas, uma tarefa hercúla, já que lá fora é mais interessante, vamos lá para ver o que tem e transformar isso em conhecimento, pois isso é construir conhecimento e tornar a prática docente uma coisa gostosa e fascinante, não um fardo a ser carregado como comumente vemos. Nós, professores da educação básica, também construímos conhecimento em nossas escolas, conjuntamente com os nossos educandos. Ghedin (2008, p.135) é contundente quando afirma que “Desse modo, o conhecimento que o educador ‘transmite’ aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático- teórico) ”.

A Geografia entrou na minha vida como aluna do ensino fundamental de forma chata e enfadonha, como brevemente relatei no 1º capítulo desta dissertação. Carrego até os dias de hoje essa Geografia sem o compromisso com o que ocorre em nossas vidas, no cotidiano, tentando encontrar explicações pelos fatos e acontecimentos que estão por aí. Tento por todos os meios não reproduzir essa Geografia, um dos objetivos ocultos desse trabalho.

Meu segundo encontro com a Geografia foi durante o curso de Ciências Sociais na PUCRS, na disciplina “Cidade e Organização Territorial”, ministrada pela professora Ana Soster. Suas aulas me forneceram respostas sobre processos presentes na organização e (re) organização espacial das cidades, planejamento e desenvolvimento urbano. Li, pela primeira vez, Milton Santos. Naquele momento, a Geografia me trazia mais respostas sobre o mundo do que as Ciências Sociais.

Meu terceiro encontro com a Geografia não foi dos mais alegres. Fruto do sistema educacional brasileiro, licenciada em Ciências Sociais, ministrando aulas de Ciências Sócio históricas, deparei-me dando aulas de História, Filosofia e Geografia. Para dar conta do desafio, me debrucei sobre livros e Parâmetros Curriculares Nacionais para aprender, de forma quase autodidata, sobre Geografia. Evitei reproduzir o que estava nos livros didáticos (que seria o caminho mais fácil, porém, desonesto em “tentar” ensinar algo que não domino), estudar os livros de metodologia de ensino da Geografia, aliás, obras que se

encontravam intactas na biblioteca da escola. Conheci, na leitura de suas obras, Kaercher, Castrogiovanni, Cavalcanti, Costella, Rego, Callai. Esses mestres me deram a real dimensão do que é ser uma professora de Geografia, das diversas metodologias que utilizo até hoje, desenvolvendo um trabalho coerente e articulado com as demandas que os educandos carregam para a sala de aula.

#somosmario nasce e justifica-se dessas duas demandas: fugir da aprendizagem que obtive no ensino fundamental e médio e buscar uma Geografia comprometida com a realidade deles e delas, nossos educandos, e a Geografia que tive que aprender a duras penas a ensinar.

Como professora de Geografia das turmas de B30<sup>2</sup>, entre os anos de 2015 e 2016, notei o repúdio que os educandos apresentavam em falar sobre a localidade que viviam, o Bairro Mário Quintana.

Mário Quintana, além de ser o poeta gaúcho natural do município de Alegrete, falecido em 1994, também é o nome de uma comunidade localizada na zona nordeste de Porto Alegre. Com densidade demográfica<sup>3</sup> de 5.491,74 habitantes por Km<sup>2</sup> e uma população de 37.234 mil habitantes, conforme os dados do último Censo Demográfico de 2010. Todavia, as recentes estimativas já apresentam uma população de aproximadamente 60 mil pessoas. É o Bairro com maior população negra de Porto Alegre. O local é marcado pelo alto índice de homicídios, conflitos entre quadrilhas pelo comércio de entorpecentes, assaltos, constantes ocupações de famílias por moradia e reintegrações de posse, o que traz uma movimentação grande para a localidade. A mídia, principalmente a sensacionalista<sup>4</sup>, amplamente divulga os acontecimentos da comunidade, constituindo o imaginário de “território do crime”.

Durante as aulas de Geografia, os ânimos se acirravam no momento que explicava o conceito geográfico de Lugar, aquele que amamos, conhecemos, e está intimamente ligado com a nossa história, nossa identidade e pertencimento. Palavras proferidas pelos

---

<sup>2</sup> As turmas de B30 fazem parte do último ano do segundo ciclo, já que as escolas da rede municipal de Porto Alegre atuam por Ciclos de Formação. As turmas de B30 correspondem ao 6º ano do ensino fundamental.

<sup>3</sup> Densidade demográfica (População relativa ou densidade populacional) é uma medida da distribuição espacial da população e permite o estudo da concentração ou dispersão dessa população no espaço geográfico considerado. É calculada em habitantes por quilômetro quadrado. Fonte: IBGE.

<sup>4</sup> A mídia sensacionalista é um tipo de comunicação dirigida para as camadas populares, explorando demasiadamente reportagens sobre acontecimentos violentos que constituem um imaginário negativo sobre comunidades periféricas da cidade. No entender de Pedrosa (2001, p. 52), é um “Modo de produção discursiva da informação de atualidade, processado por critérios de intensificação e exagero gráfico, temático, linguístico e semântico, contendo em si valores e elementos desproporcionais, destacados, acrescentados ou subtraídos no contexto de representação e construção do real social”. Mais sobre mídia sensacionalista em Guareschi & Biz (2003).



alunos como “aqui só tem traficante e toque de recolher”, “aqui não tem nada de bom”, “estamos vivendo uma guerra”, me deixaram sem ação, e aquele pensamento de como poderia mudar o regime de visibilidade que eles e elas apresentavam sobre a comunidade. Porém, estudando com mais atenção à história do Bairro, eles e elas estavam com toda a razão e mais, a Geografia teria um papel crucial na construção de novos conhecimentos sobre a localidade, alcançando a cidadania espacial, objetivo desta pesquisa.

A necessidade por ampliar os conhecimentos sobre a localidade, para compreender melhor o olhar que os educandos apresentavam sobre a localidade, foi de extrema importância para o conhecimento da vivência desses alunos. É relevante para o trabalho pedagógico saber o entorno da escola, e para os professores de Geografia ainda mais, pois, é a matéria prima, a argamassa para o nosso ofício. No momento que tentamos nos colocar no lugar dos alunos, a prática docente torna-se frutífera e a relação com os educandos ultrapassa o conteúdo posto nos livros didáticos.

Dessa forma, #somosmario é uma tentativa de evidenciar o poder da Geografia, alterando regimes de visibilidade e enxergando o Bairro Mário Quintana como um lugar bom de se viver. Os educandos repudiavam o bairro não pela violência constante, mas por falta de conhecimento sobre a história, ou melhor, pela falta de construção de novos conhecimentos sobre a localidade.

Com tal quadro, busca-se, nesta pesquisa, responder à seguinte questão: *Como a Geografia pode auxiliar jovens de camadas populares a conhecer o seu lugar, ou seja, o território ao qual vivem, construindo suas culturas e identidades positivas na Vila Mário Quintana?*

O objetivo geral do projeto é abordar, através de conceitos geográficos (espaço, lugar, paisagem, natureza, território), a história, a cultura e a identidade do Bairro Mário Quintana, através dos quais os educandos da comunidade, a partir de dúvidas, curiosidade, problematizações e interesse, produzirão conhecimentos a respeito da localidade em que vivem.

Quanto aos objetivos específicos queremos: analisar o ensino da Geografia nas escolas no passado e no presente, como também, as novas estratégias e metodologias de aprendizagem do componente curricular Geografia; caracterizar a comunidade Mário Quintana: localização, passado, primeiros moradores, desenvolvimento do lugar, espaços e referências socioculturais e naturais, assim como, os problemas enfrentados pela

localidade; analisar a constituição de imaginários sobre os espaços e lugares de camadas populares em Porto Alegre, construídas pela mídia, e o papel da escola e da Geografia na desconstrução de tais representações; desenvolver a intervenção pedagógica com os educandos, seguindo a metodologia da Pesquisa-ação, isto é, os próprios educandos construindo conhecimentos sobre a comunidade Mário Quintana, valorizando os aspectos naturais, culturais e de identidade negra do Lugar; divulgar o estudo e as descobertas para a comunidade local e acadêmica.

A *hashtag* (símbolo que nas redes sociais significa a categorização de fato, acontecimento ou até uma campanha, sempre publicada em forma de *hiperlink*) “#somosmario”, neste projeto, tem o valor da constituição de uma corrente, que convida os educandos e a comunidade Mário Quintana a conhecerem seu território e valorizá-lo. Perder a vergonha de habitar um lugar historicamente de exclusão e evidenciar as potencialidades maravilhosas que compõe esse espaço. Cultura e identidade precisam estar dentro da escola e serem ressignificados de forma positivada, pois constituem excelente recurso para aprendizagem.

No primeiro capítulo, faço um breve balanço das aulas de Geografia ontem e hoje, como também, os seus obstáculos. Além disso, apresento uma proposta de ensino que traga para a escola a realidade dos educandos, transformando em conhecimento o projeto #somosmario. Um pouco da história socioespacial do Bairro Mário Quintana é relatada.

No segundo capítulo, apresento os caminhos teóricos de #somosmario, discutindo os conceitos de Lugar, Território, Identidade, Cultura, Pertencimento, Regime de Visibilidade. A busca pela construção da identidade não se restringiu somente ao Bairro. O pertencimento étnico-racial sobressaiu durante diversos momentos da execução da investigação, merecendo um trato teórico sobre o que é raça, o que é racismo, como é ser negro (a), morador de periferia e suas implicações na escola.

No terceiro capítulo, discuto os caminhos metodológicos. O trabalho assume o método dialético diante do problema de pesquisa e, como metodologia, adotou a Pesquisa-ação.

No quarto capítulo, reflito sobre quem são os educandos participantes do projeto. Apresento o perfil sócio antropológico que evidencia o problema de pesquisa, bem como o que está presente no imaginário social deles e delas, fundamental para qualquer prática educativa comprometida com a emancipação dos (as) educandos (as).

No quinto capítulo, é apresentada a aplicação da metodologia e o trabalho

desenvolvido pelos alunos-pesquisadores, além dos desafios, estratégias e conquistas em busca de um regime de visibilidade que mostrou o Mário Quintana de uma forma que habituamos não enxergar.

## 1 COMO VAI O ENSINO DE GEOGRAFIA? O QUE “#SOMOSMARIO” PRETENDE PARA UMA GEOGRAFIA COMPROMETIDA COM A REALIDADE

Esse capítulo busca traçar, com o auxílio de Kaercher (2010, 2014), Menezes (2016), Costella (2012, 2016, 2017), Callai (1999, 2014) e Cavalcanti (2010, 2015), como são as aulas de Geografia na Educação Básica. Diante do atual quadro da educação brasileira, de um ensino que não leva a aprendizagem significativa, desmotivador e cansativo, entre outros problemas, #somosmario é uma proposta de intervenção pedagógica em que os protagonistas da aprendizagem são os educandos. Busca uma Geografia que vem deles e delas, isto é, do lugar de vivências. O lugar próximo é o recurso para a produção de saberes, que visa responder como a Geografia pode promover conhecimentos positivados sobre o Mário Quintana, alterando a visão dos alunos a respeito do bairro, levando-os a uma Cidadania Espacial<sup>5</sup>. Somente transforma a realidade quem a conhece, quem possui identidade e sentimento de pertencimento ao lugar. A justificativa, bem como os objetivos do projeto, será exposta neste capítulo.

### 1.1 As aulas de Geografia nos tempos idos

*Os tempos idos/ Nunca esquecidos*

*Trazem saudades ao recordar/ É com tristeza que eu relembro*

*Coisas remotas que não vêm mais*

(Cartola)

As aulas de Geografia que tive foram inesquecíveis, “trazem saudades ao recordar”, como disse o compositor da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, mestre Cartola, no samba *Tempos Idos*, ao lembrar os antigos carnavais da cidade do Rio de Janeiro, na antiga Praça Onze. Lembro-me do Celso Antunes, dos textos que líamos para depois responder às perguntas e entregar no final da aula. Às vezes, a professora trazia mapas que pendurava no quadro para explicar o relevo, as bacias hidrográficas e o clima do Brasil. Não posso me esquecer de citar as inenarráveis aulas sobre o clima, o relevo e a

---

<sup>5</sup> Cidadania Espacial, conforme Nogueira & Carneiro (2013) tem como objetivo a construção ativa, através das práticas de ensinar e aprender Geografia, a formação de uma cidadania crítico-participativa, voltada aos ambientes de vivência dos educandos e ao cotidiano sócioespacial, problematizando os fatos e acontecimentos da vida humana, intervindo no espaço. O educando é visto como um sujeito-cidadão responsável por suas ações comprometido com a realidades local-global. Constitui-se em um processo sócio-histórico cultural sustentado nas seguintes dimensões: o saber-pensar o espaço como geográficidade; o saber-apreender o espaço como totalidade-mundo complexo, multiperspectivado e o saber-agir no espaço como ação-reflexão-ação, práxis transformadora.

hidrografia do Rio Grande do Sul. Não compreendia o porquê de tal conteúdo. Odiava a Geografia Física! Também havia muitos mapas para colorir. Jamais podíamos usar azul, pois o azul é somente utilizado para colorir os oceanos.

Meu maior drama, e ainda passo por essa situação quando necessito ensinar, foram as tais Coordenadas Geográficas. Nunca consegui acertar... Norte, sul, oeste, leste, paralelo, meridiano, latitude, longitude, para quê? Ninguém me explicou o porquê daquilo.

Nestes tempos, na década de 1990, gostava de Geografia Humana. No segundo grau (hoje Ensino Médio), discutia Geopolítica, a política dos continentes, a Guerra Fria, a situação de Kosovo (sempre temos um país da moda nas aulas de Geografia, na minha época foi Kosovo), meio ambiente, Neoliberalismo e Globalização. A situação dos países africanos me contemplou, enfim, na disciplina. Essa exposição não quer criticar as professoras de Geografia que tive nos ensinos fundamental e médio. Longe disso. Tudo é fruto dos tempos.

A falta de explicação das coisas, nas aulas de Geografia, me incomodava. Como incomoda os alunos atualmente. Eles e elas não suportam mais um ensino que, chamamos aqui, de tradicional, como “aceitava” nos anos 1990. Chamo de tradicional uma educação cujo objetivo é a memorização dos conteúdos para “tirar notas boas nas provas”, uma aprendizagem que não leva à reflexão, sem contextualização, não busca um pensamento ampliado que visa a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, para evidenciar as contradições da realidade e atuar sobre ela.

O ensino tradicional não estimula habilidades<sup>6</sup> e competências<sup>7</sup> dos educandos, mais conectado às ansias, desejos, incertezas e medos que os estudantes trazem para a sala de aula, do jeito deles, querendo saber o que está fora dos muros da escola. Sabem o que está acontecendo na rua, no país, em outras localidades do mundo, porém, querem transformá-lo em conhecimento, querem explicações do que anda acontecendo no lugar que vivem, enxergar além do que está posto, por isso do espaço escolar. Por tudo isso, no entender de Callai:

Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes, as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos

---

<sup>6</sup> Um aluno habilidoso é aquele que consegue estabelecer relações, identifica a organização espacial e se coloca nela. Ele somente é habilidoso (COSTELLA, 2008).

<sup>7</sup> Um aluno competente é aquele que alcança um novo patamar do conhecimento vai além do que está posto, extrapola o conteúdo. Possui um olhar diferenciado do espaço geográfico. Realiza várias relações (com as habilidades) até alcançar a síntese. Consegue ler o espaço com autonomia e agir sobre os conteúdos. O aluno é competente com ele mesmo (COSTELLA, 2008).

tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar (CALLAI, 2014, p. 72).

Na década de 1990, iniciava-se nas escolas um ensino mais voltado para a criticidade, com uma nova abordagem sobre a Geografia, um movimento que vinha desde a década de 1970, chamado de Geografia Crítica. Ainda temos dúvidas sobre a Geografia Crítica estar presente nas escolas atualmente. Nos tempos idos, ainda prevalecia o ensino descritivo e mecânico, e já existia oposição tímida, vinda dos estudantes, a esse tipo de ação pedagógica, como relatei anteriormente.

Hoje, a juventude contemporânea não tolera esse tipo de educação e responde de forma violenta a um ensino que não traz um vínculo com as suas realidades. Os casos de indisciplina, conflitos na relação professor-aluno, elevados índices de evasão escolar, demasiada agitação (diferente de bagunça, como apontou Kaercher), apatia, falta de vontade de estar na escola (tanto de professores quanto dos sujeitos-alunos), a rotina cansativa (pois o todo o momento é necessário chamar a atenção do aluno para uma atitude não adequada para uma sala de aula, a todo o momento ameaçar que se não mudar de postura vai ser convidado a se retirar da aula, a todo o momento conquistá-los, fazer se interessar ao tema da aula, não deixar de cuidá-los, de “tirar o olho” - as conversas em volume alto, discussões iniciam - como se a docência fosse um trabalho de um carcereiro, um eterno “Vigiar e Punir”<sup>8</sup>), partem disso. Esses fatos escolares estão aí para nos mostrar que é necessário pensar o porquê da escola e para quem ela está voltada.

#somosmario é uma tentativa de não reprodução do ensino que obtive no ensino fundamental e médio e nem do passado, uma tentativa de envolver os educandos em um problema que os afeta e encontrar soluções. Estudos apontam que professores reproduzem o ensino que receberam no momento que estiveram presentes nos bancos escolares. Contrariamos essa teoria, pois buscamos outras formas de ensinar, não por mera busca, mas por necessidade profissional, tanto dos professores quanto dos educandos. Fazer uma prática diferenciada, tentar uma metodologia que os mantenha motivados, seduzidos, já que tem objetivo e tem significado que faz sentido, que evidencie as contradições da nossa existência, para eles e elas e para a comunidade onde estão inseridos. Isso é o que busca #somosmario.

## 1.2 Como andam as aulas de Geografia

---

<sup>8</sup> FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

#somosmario é uma experiência de fugir de um ensino que não traz aprendizagem para a vida. Geografia fala sobre vida, fala sobre como vivemos neste mundo, explica o porquê dos fenômenos, tanto naturais como sociais, tanto do espaço local como global. Por isso, a Geografia é uma ciência fascinante e complexa. Não dá para “dar aula” de Geografia, desvinculado dos acontecimentos do entorno da escola, da comunidade onde está inserida, da história construída pelos seus habitantes, das transformações do passado e do presente. Sendo assim, para Callai:

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele convivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem o lazer. Isso resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental nesse processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornem significativo o seu estudo (CALLAI, 2014, p. 72).

Muito se debate uma ação pedagógica que privilegie os saberes da comunidade, do Bairro aonde nossos alunos vivem. O ensino se torna ativo e serve para a aprendizagem de espaços mais distantes, espaços ausentes, em outras escalas e para todo o ensino básico. Pode-se estudar qualquer assunto da Geografia a partir do espaço próximo.

Quando estudantes do ensino superior, nas licenciaturas, não temos a dimensão da importância do lugar onde a escola está inserida, espaço do nosso trabalho docente. A Geografia acadêmica nos mostra e ensina uma aprendizagem crítica, comprometida com a realidade e com a função social do ensino, construindo os conhecimentos com os sujeitos-alunos, enfatizada nas práticas de ensino e estágios curriculares.

Ainda quando estudantes, a dicotomia entre os cursos de licenciatura e bacharelado é nítida. O bacharelado possui um status maior perante os acadêmicos que estão se preparando para atuar como professores do ensino fundamental e médio. Enquanto os bacharéis se se formam para ser “Geógrafos”, trabalhando em empresas públicas (como o IBGE) ou privadas (assessoria nas áreas de mineração, petrolífera, agricultura), centros de pesquisa, consultoria, ONG’s ambientais, planejamento territorial e mobilidade urbana, cartografia digital, geoprocessamento e sensoriamento remoto produzindo dados sobre solo, relevo, clima, vegetação e recursos hídricos, os licenciados se formam para ser somente “professores”. O magistério se torna um “bico” para aqueles e aquelas que não conseguem encontrar uma colocação no vasto mercado de trabalho do Geógrafo. 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 a).

Já profissionais, dentro da rotina escolar, a Geografia não mais a acadêmica, vinculada ao mundo da ciência e da teoria e dos bacharéis, mas, Geografia agora escolar, entendida aqui como coloca Cavalcanti (2010), “conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula” se torna um problema. Aplicar um ensino crítico-dialético, ou outra abordagem teórica (como, por exemplo, a Geografia Cultural) é um desafio. Há um desencontro, um descompasso entre essas duas geografias. Já a escola não é vista como espaço de pesquisa, nem de construção de conhecimentos. Esse é o primeiro choque dos professores de Geografia no espaço escolar.

Esse entendimento traz a ideia de que a teoria é a dimensão própria da ciência e dos cursos de formação universitária, nas licenciaturas por exemplo, e a prática, a dimensão das escolas e dos professores; a teoria é produzida pela pesquisa e veiculada pelos processos formativos, enquanto a prática dos professores nas escolas é vista como desprovida de saberes ou portadora de um saber “menos confiável”, por que mais próximo do senso comum. Assim, há uma crença de que o mundo da teoria tem o papel de contribuir para melhorar o mundo da prática (CAVALCANTI, 2010, p. 29).

A escola muitas vezes parece tratar o conteúdo como senso comum. Os professores de Geografia precisam saber os conteúdos da sua ciência. #somosmario é uma pesquisa que mostra que é possível produzir conhecimento na escola, no “chão de fábrica”. É evidente que a rotina escolar desmotiva seus educadores, em meio a planejamentos burocráticos, uma infinidade de horas a cumprir, lutas e mobilizações por melhores condições salariais e de trabalho, desvalorização da profissão, a agitação dos alunos, percebe-se a emergência constante da utilização da linha de pensamento tradicional. Isso se torna uma “bola de neve”, que o próprio educador apresenta algidez, se tornando um “tradicional”, mostrando as “coisas pelas coisas”, os “dados pelos dados”, a “Geografia pelo número”. Às vezes, passava um bom tempo produzindo uma aula, como no meu caso, uma aula sobre o conceito de lugar, e os alunos repudiavam o tema, pois apesar do esforço da educadora, o conteúdo não tem sentido, significado, nem é ligado à realidade deles e delas, como o perfil socioantropológico apresentado no 4º capítulo evidenciou. Alguns colegas desistem de ensinar, somente escrevendo textos para os alunos copiarem e responderem às perguntas para serem entregues no final da aula e “valendo nota”.



Deixamos de acreditar que há uma epistemologia sobre nosso ofício, uma pedagogia particular. Epistemologia significa ciência, de modo que podemos subir com segurança e firmeza e olhar com melhor visão o que buscamos, um ensino que leve à reflexão. Menezes aponta que:

Portanto, salienta-se que a prática profissional do professor não deve se restringir a aplicação de técnicas e métodos, mas é essencial que esteja assentada em uma epistemologia. Isso exige o constante questionamento acerca do que é Geografia, para que (m) serve, por que ensiná-la. Aliada a corrente de pensamento da Geografia que embasa a ação pedagógica do educador, deve-se apoiar também em uma orientação teórico-metodológica da Educação, tendo em vista que o encontro dos pressupostos da Geografia e da Educação irá caracterizar o trabalho docente e poderá propiciar um ensino de Geografia crítico, reflexivo e, sobretudo, realmente significativo para os educandos (MENEZES, 2016, p. 55).

O livro didático é distante da realidade que eles e elas vivem, mas permanece como a base, não somente das aulas, mas do planejamento e do currículo. Quanto as aulas, prevalece a “Geografia do silêncio”. Poucos debates e problematizações, às vezes, são distribuídos mapas dos continentes para colorir, às vezes um caça palavra ou uma cruzadinha, relacionadas ou não com o conteúdo estudado. Às vezes, a exibição de algum documentário da *National Geographic* (natureza, paisagem, animais) ou da *Discovery Chanel*. Falta uma conexão com a realidade dos educandos, com as suas vidas, compreendendo os fatos presentes em seus “cotidianos” que deveria ser o tema primordial das aulas de Geografia.

Nesse contexto, o educador se torna desmotivado, cansado, estressado, com carga horária de trabalho exaustiva chegando até 60 horas semanais, excesso de turmas e alunos por sala. O profissional, infelizmente, acabada reproduzindo o modelo tradicional, pouco vinculado com a realidade complexa e rica de conhecimentos dos sujeitos-alunos, apesar de nem sempre eles e elas demonstrarem isso de forma nítida. Ao aprender Geografia, o sujeito-aluno precisa aprender a desnaturalizar os acontecimentos, a entender por que ocorrem. A Geografia tem que se prestar à desconstrução de naturalizações como, por exemplo, o Bairro Mário Quintana é “lugar de bandido”, “estamos vivendo uma guerra”, precisa evidenciar e compreender o que está acontecendo ao nosso redor e evitar aulas expositivas sem debates ou problematizações, uma geografia estática. Nas palavras de Kaercher (2010, p. 67):

Ela fica parecida com a vegetação, com o clima, etc. Está lá. Ponto. Logo, não há muito o que pensar, muito menos, modificar. Somos seres imersos na realidade sem entendê-la. Parece que os alunos são conservas num vidro. Dentro da sala um mundo hermético, reduzido à visão do professor que, no

geral, é a visão do livro. Lá fora a realidade muito mais complexa e ameaçadora.

Por tudo isso, acreditamos na Geografia Crítica. Kaercher (2014, p. 23-24), explica o que era (e acreditamos que ainda seja, e o projeto #somosmario busca incansavelmente essa Geografia) a Geografia Crítica:

[...] É/era uma utopia que queríamos alcançar: um ensino renovado, que fizesse o aluno “pensar” (=diferente do status quo), que “politizasse” as temáticas, enfim, que fizesse da Geografia uma disciplina atraente e de maior caráter reflexivo. Um sonho a perseguir. Busca do paraíso aqui na Terra? (Grifos do autor).

Felizmente, o projeto #somosmario busca o “Paraíso na Terra”, acreditando numa utopia “realizável”, aplicável, e apostando que ensinar ainda pode ser atraente tanto para o sujeito-aluno quanto para a professora, inserida na investigação.

Ainda sobre os desafios pedagógicos da Geografia, há a pouca percepção de professores sobre o que seja Geografia. Pesquisas mostram que educadores do componente curricular tem dificuldades de responder o que é Geografia. De forma genérica respondem que significa a “relação do homem com a natureza”. Sabemos que a Geografia vai muito além desses preceitos. Conforme a base nacional comum curricular<sup>9</sup>:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BNCC, 2017, p. 357).

As palavras anteriores são bonitas para colocar nos currículos, nos projetos pedagógicos, nos planos de estudo ou no esquecido Projeto Político Pedagógico da escola. Executá-las exige experiência, vontade política, coragem e ousadia. Concordamos com Dubet (1997, p. 225), quando diz, e respeito da realidade educacional francesa, em entrevista, que os programas ou currículos são feitos para um aluno que não existe, pois relata algo muito parecido com a realidade brasileira. É feito para alunos extremamente

---

<sup>9</sup> Homologada no dia 20 de dezembro de 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental. Ocorreram três versos do documento, com um processo conturbado e não claro de participação da população, já que muitas propostas foram retiradas da primeira versão. As discussões não foram suficientes para a escuta de todas as intervenções, principalmente dos principais interessados na proposta: educadores e alunos. Mas o documento é uma base, ou seja, serve de orientação para os currículos escolares, tanto em nível municipal e estadual, em todo o território brasileiro.

inteligentes, “É feito para um aluno cujo pai e mãe são pelo menos professores de Filosofia e de História. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente”.

Dubet tem razão. Os sujeitos-alunos são silenciados e invisíveis, na BNCC, no PCN e até no PNLD. Somente existem no que chamamos de currículo oculto. O currículo oculto é aquele assunto que os sujeitos-alunos trazem para a sala de aula e merece a atenção da professora e transforma-se em tema de estudo. É aquilo que está nos burburinhos dos corredores, no pátio, as experiências que eles e elas carregam, o que está acontecendo na vida deles e delas, no meio social. O currículo oculto é a realidade. O currículo oficial é a teoria, um parâmetro, e não é constituído para os saberes dos sujeitos-alunos, para as suas identidades. Isso é de extrema importância para as aulas de Geografia. Moreira observa que:

Dar às experiências do/a estudante um local de destaque no currículo e na sala de aula demanda entender o currículo como uma configuração de conhecimentos, métodos, relações sociais e valores que contribui para a introdução a uma forma particular de autoridade textual e para a legitimação dessa forma (MOREIRA, 1995, p.12).

Outro ponto que vai de encontro com o currículo oculto é o conhecimento por parte dos professores das Ambiências que os sujeitos-alunos fazem parte, seus espaços vividos. Rego (2000), explica que os estudantes possuem um conjunto de relações e interações que habitualmente enxergamos somente a macroestrutura. Porém, essas relações são complexas e levam ao conhecimento e estudo do que está em volta, no entorno, e é o que Rego chama de Ambiência, ou seja, aquilo que está no transbordo, em volta de nós e deles, entre as pessoas. Há uma coisa em comum entre as pessoas da ambiência que tem que agir e mudar essa realidade, construir uma intervenção para a geração de uma nova ambiência, pelos próprios educandos. Ambiência para Rego são:

Conjuntos dentro de conjunto, vasos comunicantes, formando a ideia de teceduras concêntricas nas quais, no centro, localizam-se em cada situação determinados sujeitos coletivos/individuais em comunicação com a Geografia das redes do entorno, condicionado essas redes e sendo condicionados por elas (REGO, 2000, p. 8).

No currículo oculto, nas práticas sociais dos sujeitos-alunos desta pesquisa, a Ambiência do espaço vivido apresenta violência, toque de recolher, tiroteios, assassinatos, homicídios, perseguição, tráfico de entorpecentes, medo de tomar um tiro, entre outros fatos do Bairro Mário Quintana. Com intervenção pedagógica, construção de conhecimentos positivados sobre a localidade, descortinação de outras realidades da

localidade - como a história de lutas por melhores condições de vida para os moradores (energia elétrica, educação, saúde, saneamento básico) - as mudanças e transformações da paisagem, o Morro Santana, o Parque Chico Mendes, o legado de Vó Chica (mulher negra contadora de histórias, benzedeira e parteira, símbolo do Mário Quintana) a identidade o pertencimento, a memória, podemos gerar uma nova ambiência do Mário Quintana. Isso foi o que #somosmario construiu com os adolescentes participantes do projeto.

### 1.3 O que o currículo não vê: o contexto socioespacial do Bairro Mário Quintana

*A lei do Morro... A lei  
Não é mole não  
Se você “caguetar”  
Tem que ter muita disposição  
Pra meter a mão na turbina  
E apertar com precisão  
(Bezerra da Silva, Lei do Morro)*

Observamos que atravessamos um momento muito propício e frutífero para a promoção de reflexões sobre o ensino da Geografia. Os cursos de formação de docentes, encontros e publicações vem problematizando o cotidiano da escola, os conteúdos, o alvo das nossas ações, os educandos, adolescentes em fase de transição que questionam (e muito) o mundo que vivemos. Eles e elas trazem isso para a escola e não podemos deixar de abraçar essas ideias, conflitos, medos, principalmente relacionados ao Lugar que vivem e ao cotidiano, rico de assuntos para a aula de Geografia. É a saída para aulas que tenham sentido tanto para as professoras quanto para os educandos.

Conhecer a história socioespacial da comunidade em que atuamos é de extrema importância para o nosso ofício. Já é sabido que iniciar o conteúdo de Geografia pelo lugar próximo produz uma excelente sensibilização para o ensino e o trato pedagógico com os temas. Além disso, compreender processos, fenômenos, transformações, permanências da localidade onde os alunos constroem suas vivências e a própria história da escola, direciona a prática educativa para as necessidades dos educandos, suas particularidades, comportamentos, identidades e traz conhecimento acerca dos imaginários que os afetam.

Em outras palavras, é necessário, para nós educadores, não ficar alheio aos acontecimentos do bairro, o “*modus operandi*”, às suas “leis”, apesar da lei do silêncio (não falar dos acontecimentos, dos homicídios, não efetuar denúncia sobre os atos

violentos, muito presente nas periferias, como o cantor nordestino, radicado na cidade do Rio de Janeiro, Bezerra da Silva expressou na música *A Lei do Morro*) que interferem na condução do trabalho em sala de aula, através do comportamento dos alunos que afirmam que estão em uma “guerra” na comunidade.

Buscar conhecimento sobre a localidade, através do perfil socioantropológico dos educandos (apresentado no 4º capítulo desta dissertação), o Projeto Político Pedagógico da escola, documentos sobre a história do bairro (às vezes guardados na biblioteca da escola), reportagens de jornal, entre outras fontes, são de grande valia para conhecer a realidade que atuamos.

Conforme informações do CRAS – Centro Regional Administrativo, uma espécie de sub-prefeitura em cada uma das 17 regiões de Porto Alegre, a comunidade Mário Quintana está localizada na parte nordeste da cidade, como mostra a seta na figura 1:

**Figura 1:** Mapa da cidade de Porto Alegre. A área apontada por uma seta é a localização do Bairro Mário Quintana na zona nordeste da cidade. Escala 1:35.000.



Fonte: Observa POA.

O bairro possui uma população de aproximadamente sessenta mil moradores, de maioria afrodescendente. Aliás, a maior população negra de Porto Alegre está no Bairro Mário Quintana, segundo dados do último Censo demográfico de 2010, conforme quadro 1:

**Quadro 1:** População Negra de Porto Alegre

Bairro	População Negra %
<b>Mário Quintana</b>	38,62
<b>Restinga</b>	38,50
<b>Lomba do Pinheiro</b>	32,05
<b>Cruzeiro</b>	31,59
<b>Partenon</b>	28,49

<b>Bom Jesus</b>	26,60
<b>Passo das Pedras e Rubem</b>	23,86
<b>Berta</b>	
<b>Sarandi</b>	22,81

**Fonte:** Censo Demográfico 2010/Observa POA.

Seu passado remonta ao final do século XIX, área distante do centro de Porto Alegre e pouco habitada. Era uma grande chácara com mata fechada, onde as árvores forneciam lenha para as fábricas da zona norte, além de fogareiro para os moradores. Até hoje encontramos pela localidade “ambientes rurais”, como plantação de hortaliças, criação de animais, carroças, o que Milton Santos chamou de rugosidades<sup>10</sup>. Segundo a obra Memória dos Bairros, ao final da década de 1980 ainda preservava a paisagem rural:

A paisagem é composta por cavalos, carroças, criação de galinhas, plantação de mandioca, batata doce, eucaliptos e figueiras que completam o cenário. Com poucos recursos de infraestrutura, a vida é pacata (Memória dos Bairros, 1999, p. 45).

Por isso do antigo nome do bairro “Chácara da Fumaça”, alterado em 1999 via Orçamento Participativo<sup>11</sup> para Mário Quintana, em homenagem ao famoso poeta gaúcho, além de uma tentativa de fuga da denominação Chácara da Fumaça estar ligado ao imaginário social da cidade como bairro violento e “território do crime” - o que não obteve sucesso.

As ações que a municipalidade precariamente efetivou, de forma abrupta, na solução do problema de moradia das populações de classes populares de Porto Alegre, removidas e expulsas dos seus espaços de referência, tanto de subsistência como culturais, é ainda o que marca a história do local e de seus moradores legais, ilegais (que vivem em lotes ou ocupações) ou em vias de legalização. A localidade é um receptáculo de famílias

<sup>10</sup> Rugosidades são formas duráveis onde o espaço é visto como um fator, pois é uma acumulação de trabalho, uma incorporação de capital na superfície (MORAES, 1999, p. 123).

<sup>11</sup> O Orçamento Participativo (OP) foi uma experiência de democracia direta implementada pela Administração Popular do Partido dos Trabalhadores em 1989. O OP oportunizou a criação de fóruns de participação popular nas discussões das políticas públicas e de aplicação do orçamento. Assim, esses fóruns se constituem em espaços pedagógicos que possibilitam a apropriação, pela população, das contradições entre realidade vivida em seu cotidiano e a realidade percebida via meios de comunicação. Nas reuniões do OP, as moradoras e moradores da cidade realizam discussões, abertas a todos, sobre seus problemas comunitários e as prioridades de cada lugar; além disso, fiscalizam as ações do Executivo Municipal, travam debates com todos os secretários da Administração Popular e cobram de forma direta do executivo, quando alguma previsão foge do controle, coletivamente (KRUG, 2002, p. 87-88). Após 16 anos, em 2004, outra administração assume o município de Porto Alegre, mantendo o Orçamento Participativo de maneira bem alterada da descrita por Krug.

desterritorizadas.

A política habitacional da prefeitura era contraditória. Remover contingentes de famílias, ditas em situação irregular, para loteamentos na Chácara da Fumaça, sem ter as casas edificadas, foi emblemático. Sempre em caráter emergencial e provisório, ocorre a compra de casas pré-fabricadas de compensado. Em alguns casos, o DEMHAB financia o traslado dos casebres até a Chácara, tamanha a urgência em acabar com a vila Borges e com a vila Ipiranga e vê-los longe do centro<sup>12</sup> da cidade. Havia no bairro um galpão onde as famílias moravam provisoriamente até construírem as suas casas, como mostra figura 2.

**Figura 2:** Casebres removidos para a Chácara da Fumaça.



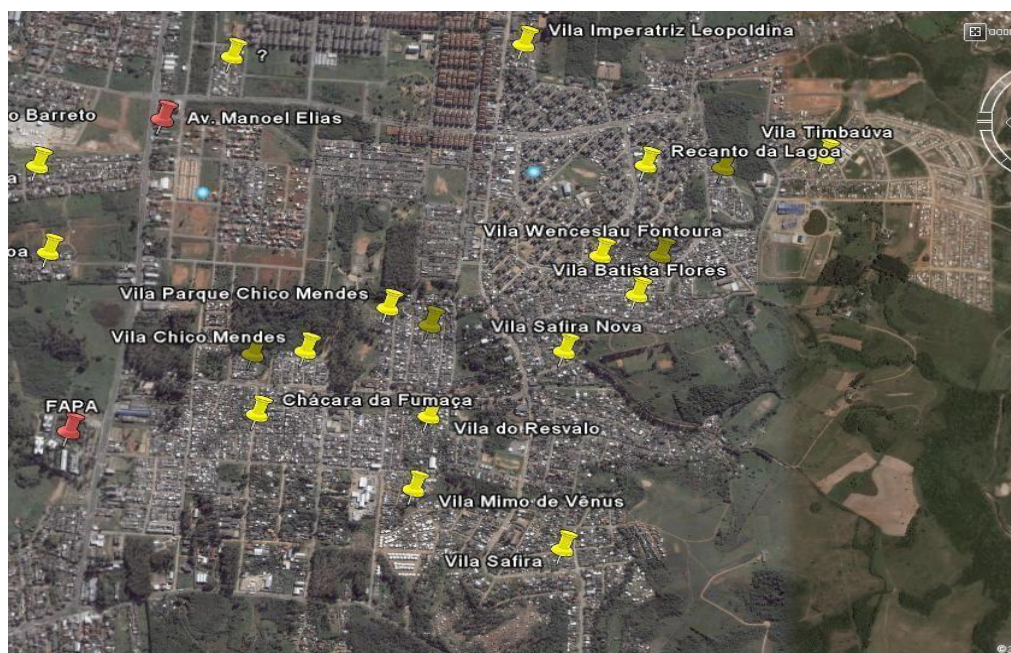
**Fonte:** Memória dos Bairros – Chácara da Fumaça/PMPA/SMC/CPH (1999).

Compõem a localidade 36 vilas (segundo o levantamento dos educandos o o número cresceu para 43), conforme a figura 3, das quais apenas cinco são regularizadas. As demais são caracterizadas por invasões ou ocupações irregulares (entre as ocupações estão a Campo Bom, vila Athemis, Marcos Klassmann, vila Mimo de Vênus, ocupação Montepio e Alzira Rosa), com habitações que apresentam estrutura física precária ou localizadas em áreas de risco, sem saneamento básico entre outros recursos (energia elétrica, segurança, educação, saúde, lazer). É comum a fala de “Aonde não é construído, é Mário Quintana”, como mostram as figuras 4 e 5.

<sup>12</sup> Ainda na tentativa de “melhorar” a vida dos moradores da Vila Borges, removidos para a Chácara da Fumaça, o prefeito Collares criou o projeto “More Melhor”. Os “removidos” foram contratados pelo DMLU, para trabalhar no Centro de Reciclagem, localizado na Usina do Gasômetro. Seus carrinhos de trabalho eram guardados na usina e ainda os trabalhadores possuíam gratuidade da passagem de ônibus (Memória dos Bairros, 1999).



**Figura 3:** As vilas do Bairro Mário Quintana.



**Fonte:** Google Maps.

**Figura 4 -** Visão panorâmica de parte do Bairro Mário Quintana.



**Fonte:** Mário Quintana em foco.

**Figura 5:** Precariedade das habitações do Bairro Mário Quintana.

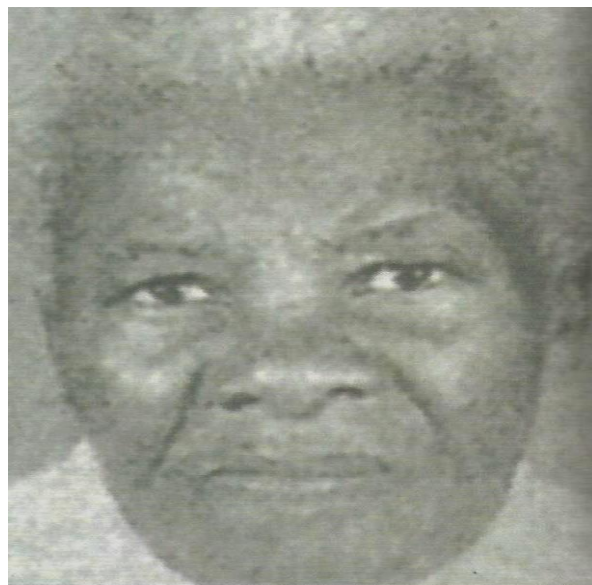


**Fonte:** Jornal Zero Hora (2014).

Minhas primeiras atuações como professora na comunidade foram movidas por curiosidade, como expostos na apresentação desta dissertação, já que buscava conhecimento sobre o local que morava. Organizei um projeto pedagógico com o objetivo de buscar conhecimentos e saberes sobre o Bairro Mário Quintana, com o auxílio do Atlas Ambiental de Porto Alegre e, a partir das vivências dos educandos, procurei construir uma Geografia comprometida com a realidade deles e delas, desafiadora, que mobilizasse o sujeito-aluno a pensar, olhar e dialogar com o Espaço Geográfico, primeiramente em escala local.

Queria saber intensamente sobre a localidade, territórios, Itinerários de Descoberta, trilhas, mapas, a história do Lugar, entrevistas com moradores antigos, testemunhas das mudanças e permanências do lugar, seu passado, a paisagem, a vegetação, o clima, arroios, estrutura geológica, os morros vizinhos, enfim, a cartografia do espaço, tudo que uma professora de Geografia espera e deseja. Os sujeitos-alunos possuíam muita curiosidade em saber a história de Maria Francisca Gomes Garcia (1887-1983), a Vó Chica, (figura 6). Natural do município de Tapes (RS), filha de escravizados, chegou em Porto Alegre, no “Capão da Fumaça”, na década de 1940. Parteira, benzedeira, liderança comunitária, contadora de histórias, é uma referência para a comunidade, e ampliar os conhecimentos sobre a sua biografia pode ser um passo importante para erguer a autoestima da comunidade e conteúdo para as aulas de Geografia, compreendendo o Mário Quintana como um Lugar-território.

**Figura 6:** Maria Francisca Gomes Garcia - Vó Chica.



**Fonte:** Acervo pessoal da família.

Em relação a metodologias e práticas sobre o ensino de Geografia há um grande arcabouço bibliográfico, cursos de formação continuada e licenciaturas voltadas para a aprendizagens significativas para os educandos, todavia, colocar a teoria em prática, demanda do docente, empenho, vontade, dedicação, mobilização e envolvimento com a comunidade que desempenha seu “ofício de mestre”, descobrindo “Ambiências” e temas para as aulas de Geografia. A busca do espaço acadêmico qualifica a docência, além de proporcionar trocas e diálogos, enfim o conhecimento tornando a prática educativa agradável, sem o peso da rotina escolar entre outros conflitos e problemas da profissão já citados. Nos sujeitos-educandos provoca interesse, encanto, curiosidade e participação ativa na escola e em sua comunidade, todavia, o conhecimento tem que ser produzido por eles e elas, mediado pela professora, fazendo sentido. A Geografia tem esse poder, e é o que esse projeto também se propõe. Costella diz:

O que fica para nossos alunos não são os conteúdos, são as ideias produzidas a partir destes conteúdos, o que fica é o poder da síntese, é o entendimento do todo, o posicionamento, consciência, a reflexão, o poder das relações. Não permaneceram, nas mentes dos alunos, os nomes das vegetações que compõe a Amazônia, o que permanecerá é a consciência temporal da sua existência e conseqüentemente a relação desta tem com a preservação e a luta por condições melhores e de outras populações. O que permanecerá é a leitura do espaço de forma articulada e mais inteligente, reconhecendo as continuidades e rupturas. O que permanecerá, dependendo da forma como trabalhamos com nossos alunos, será a autoria e autonomia das discussões, a vontade e a capacidade de aprender, a condição de extrapolar conceitos para humanizar entendimentos (COSTELLA, 2017, p. 185-186).



## 2 CAMINHOS TEÓRICOS DE #SOMOSMARIO: LUGAR, TERRITÓRIO E IDENTIDADE NEGRA: POSSÍVEIS TRAJETOS DA GEOGRAFIA PARA A CIDADANIA SÓCIO-ESPACIAL

*“O produto do professor não é o conceito de território, o produto do professor é a produção e autoria de ideias do aluno que aprende sobre território”.*  
(Costella, 2017, p. 179)

Com o intuito de auxiliar reflexões sobre o problema ao qual essa investigação propõe-se a responder: *Como a Geografia pode auxiliar jovens de camadas populares a conhecer o Lugar que vivem, ou seja, o Território, construindo suas identidades positivas na Vila Mário Quintana?* O segundo capítulo desta dissertação pretende trazer conceitos (categorias analíticas) que “jogam luz” à questão proposta.

Estudar fenômenos sociais a partir de conceitos geográficos ainda é um problema, um tabu, tanto para a Geografia, seus professores, quanto para os sujeitos-alunos. A escola é o lugar da união da teoria (modelo explicativo da realidade) com a prática (realidade vigente), tentando compreender o que se passa ao nosso redor.

Na Geografia, ainda persiste uma perspectiva tradicional, na qual as categorias analíticas (lugar, paisagem, natureza, espaço geográfico) ainda são desconstituídas dos sujeitos que fazem parte desse espaço, que constroem suas vivências, passam pelas mais diversas desigualdades e são destituídos de direitos. É como se a espacialidade não fosse feita por pessoas que transformam, modificam, alteram e sobrevivem nesse espaço. Ainda há a “rotina de escola” (períodos cheios, indisciplina, violência no entorno da escola, desinteresse dos educandos, burocracia, chamadas, falta de planejamento com os pares), o que na grande maioria das vezes, desmotiva o profissional a ter criatividade, e projetos educacionais que motivem os sujeitos-alunos a terem interesse pelas aulas e compromisso com o conhecimento.

Já ocorreram diversas mudanças e iniciativas para alterar tal quadro, mas temos muito no que avançar. O projeto visa ser uma intervenção pedagógica e demonstrar uma experiência que é possível, uma prática que dê sentido e transforme os sujeitos-alunos, a partir da Geografia, em cidadãos conhecedores da espacialidade e lutem por uma melhor qualidade de vida, pois, com o desenvolvimento da intervenção, terão construído os conhecimentos sobre o Bairro e uma identidade de pertencimento fortalecida. Com isso, poderão se comprometer na busca de um ambiente que tenha dignidade e respeito.

O projeto iniciou das indagações e questionamentos dos próprios sujeitos-alunos sobre o conceito de lugar. Como o lugar pode ser “aquele que conhecemos muito bem, gostamos de viver nele”, se para os educandos o lugar é caracterizado, conforme apontado no perfil socioantropológico, como “assustador”, “perigoso”, “violento”, “terror”, “medo”. As causas apontadas por eles e elas foram o tráfico de drogas ilícitas, as mortes, principalmente com corpos decapitados, os assaltos, o toque de recolher, a falta de policiamento, os tiroteios.

A maioria dos sujeitos-alunos não queria durante as aulas de Geografia falar sobre o Bairro Mário Quintana. Frases de repúdio e ódio ao local eram ditas; “Estamos vivendo numa guerra”. O desejo de ir embora da comunidade e retornar para o antigo lugar de moradia era proferido, já que a região recebe constantemente muitas ocupações e famílias que reivindicam o direito à habitação. É inadmissível, numa perspectiva crítica, compreender os conceitos de Lugar, Paisagem e Natureza, sem abrir mão do local próximo, isto é, uma Geografia comprometida com a realidade do lugar do aluno, com uma leitura exigente do espaço geográfico e suas múltiplas relações e dimensões. Geografia é “Entender as configurações do mundo ou de uma parte do mundo de forma mais complexa – posicionando-se diante dos acontecimentos que (des) organizam nosso planeta” (COSTELLA & SCHAFFER, 2012, p.61).

Não foi difícil identificar o porquê do sentimento de topofobia<sup>13</sup>. Os jornais escancaram manchetes da violência, das mortes e do narcotráfico na região. Entretanto, esse sentimento de Não-Lugar<sup>14</sup>, analisado nas respostas do perfil, surpreendentemente, não tinha correspondência com os atos de violência da vila, mas com as vivências em outras comunidades de Porto Alegre nas quais os educandos estavam territorializados.

Foi necessário reinventar a categoria lugar. Ela visivelmente não encaixava na visão dos sujeitos-educandos. Como estudar o Lugar com adolescentes que não possuem pertencimento e identidade à localidade, sabendo da importância de tal conceito para transformar a realidade? Após muito planejamento, troca de ideias com colegas da Geografia, uma solução para modificar tal imaginário foi a compreensão da categoria

---

<sup>13</sup> Topofobia, segundo Guimarães (2002), é o desprezo, aversão a alguns lugares na experiência ambiental dos indivíduos, guardados na memória, no mosaico paisagístico vivido.

<sup>14</sup> No entender de Castrogiovanni (2004), “O não lugar parece ser a simples negação do lugar. Pensamos que o Lugar e o Não-Lugar são, antes, polaridades fugidas: o primeiro não ser completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente. O Não-Lugar diferencia-se do lugar pelo seu processo de constituição, e não apenas pelas suas Formas. Ambos são frutos de construções sociais, no entanto, o Não-Lugar é a medida da época”.

território. Território possui relações de poder, ideológicas, de Estado-nação, mas também de identidade. No Bairro Mário Quintana, como em outras localidades, tem o poder paralelo do crime organizado e do narcotráfico<sup>15</sup>. Mas, por outro lado, tem o poder de organização comunitária, dos movimentos sociais populares, das Associações de Moradores, dos projetos sociais e das ONGs e, o mais importante, dos sujeitos-educandos capazes de produzir conhecimento geográfico sobre a localidade e, assim, modificando o imaginário, pensamentos, mentalidades muito presentes nas falas dos alunos, dos moradores e até dos professores, de vila “perigosa”, dos “traficantes”, postulado pela mídia, em um lugar, agora sim, de respeito, harmonia, luta social e garantia de direitos, “um lugar bom para se viver”.

A Geografia tem essa força. É só ter confiança, estudo, acreditar que o nosso papel como professores é fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária. Podemos mudar regimes de visibilidade, formar cidadãos comprometidos com o lugar e com as transformações dos seus espaços, da moradia, vida digna, sustentável, lutar pelo que se deseja. Com ideias pré-concebidas, trazidas constantemente pelos sujeitos-alunos, de ser morador de um lugar, “bandidos”, homicídios, “toque de recolher”, somente naturalizamos as desigualdades e não explicamos o porquê de tal configuração, como chegamos ali, as contradições. É preciso descortinar a realidade, compreender as causas. Aí sim a Geografia estará cumprindo a sua função. Além disso, erguer a autoestima do Mário Quintana, evidenciando as belezas naturais e culturais dessa localidade também é um ponto crucial desse projeto.

## **2.1 O conceito de Lugar e sua significância nas aulas de Geografia**

Como foi exposto, o debate sobre o conceito de lugar para os sujeitos-alunos não foi frutífero e trouxe uma série de elementos da realidade do Bairro Mário Quintana, necessitando uma intervenção pedagógica para a mudança de tais concepções.

Apesar da apresentação do conceito de território, mais aceito pelos alunos por envolver outras dimensões concretizadas em suas realidades, o conceito de lugar, de alguma forma, tinha que ser (re) construído, revisitado com outro olhar.

É comum nas aulas de Geografia e presente nos livros didáticos o entendimento de

---

<sup>15</sup> “A esse fenômeno são atribuídos diversos problemas, que vão desde os casos de violência urbana até a formação de organizações criminosas internacionais [...]. A inquietação causada por essa prática proibida é intensa porque ela é apresentada como um inimigo sem rosto, uma força potente e difusa difícil de ser localizada e que se oculta como um animal artiloso (RODRIGUES, 2012, p. 11) ”.

que o lugar é o espaço que conhecemos muito bem e com o qual temos uma relação de afetividade, sentimento, identidade e pertencimento. Tem história, passado, uma memória. Nesse lugar, vivemos e nos relacionamos com outras pessoas, parentes, vizinhos, colegas. Ele é caracterizado por ser familiar, conhecido, como as ruas, as praças, casas, o comércio, escolas, igrejas (de todo os credos), árvores, morros, esquinas e etc. É repleto de elementos naturais e humanizados, marcados na paisagem.

Santos (2006), dentro de uma dimensão espacial do cotidiano, local e global, conceitua o lugar como o nosso próximo, um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições. Ainda explica que é no lugar a base da vida em comum, formada pela cooperação e pelo conflito. A vida social se individualiza, a política se territorializa, há um conflito, um confronto entre organização e espontaneidade.

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2006, p. 218).

Castrogiovanni, sob uma perspectiva escolar de lugar, expõe as relações entre a paisagem e identidade:

O lugar é formado por uma identidade, portanto, o estudo dos lugares deve contemplar o estudo das estruturas, das ideias, dos sentimentos, das paisagens que ali existem, com os quais os alunos estão envolvidos ou que os envolvem (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 15).

Como pode ser visto, relacionar tal conceito às vivências dos alunos, valorizando os espaços do entorno da escola, aos conhecimentos que possuem da comunidade é uma opção válida, sensibilizando para a aprendizagem. Para Callai, estudar e compreender o lugar constitui:

Entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. [...] as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar (CALLAI, 2014, p. 72).

A maioria dos alunos não enxerga o local que vive como um lugar, pois, no entender dos educandos, não deve ser digno de estudo. Lugar é um conceito basilar para a Geografia, que não pode ser ignorado ou deixado de lado no planejamento didático. As dificuldades para o estudo de tal conceito são de toda ordem, para a construção de um conhecimento que seja significativo e representativo. Fazê-los compreender a importância do lugar é um desafio. Costella e Shaffer expressam a necessidade do lugar próximo, mesmo ausente ou distante:

[...] 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 (COSTELLA & SHAFFER, 2012, p.65).

Identificar a perspectiva de lugar que os sujeitos-alunos estavam evidenciando foi fundamental. Há na teoria geográfica várias abordagens desse conceito.

A perspectiva tradicional enxerga o lugar como sinônimo de espaço, privilegiando os conceitos de paisagem ou região, numa relação homem/natureza. Rodrigues enfatiza:

A leitura inicial de lugar, na Geografia, como localização pode estar diretamente ligada à própria etimologia e significado da palavra, pois lugar advém do latim *locális*, de *locus* que designa “espaço ocupado, localidade, posição”. Também pode significar “povoação, localidade, região, país”. Além disso, a palavra pode ser empregada como “oportunidade, ensejo, vez”. Há, portanto, uma multiplicidade de vocabulários que podem designar o lugar (RODRIGUES, 2015, p. 537).

Somente a partir da década de 1970, nas concepções de cunho humanista, o lugar não foi mais visto como sinônimo de “espaço ocupado”, mas a partir das pessoas que ali sobrevivem e habitam, constroem suas histórias, dão sentido e significado ao mundo vivido, ou seja, “lugar como mundo das experiências intersubjetivas dos indivíduos”, imprescindível para “entender os sentimentos espaciais a partir da experiência cotidiana, do simbolismo e do apego ao lugar” (RODRIGUES, 2015, p. 538).

Sob outro prisma, a Geografia Crítica pensa o homem por inteiro e em sua dimensão humana e social, que se abre também para o imprevisto, criando cada vez mais novas possibilidades de resistir/intervir no mundo hoje (CARLOS, 2007, p. 13). Essa concepção privilegia a relação local/global, já que o movimento da globalização, materializado concretamente no lugar, entendido como a quebra de fronteiras, fragmenta os espaços, tornando-os homogêneos, seguindo o padrão de reprodução das relações sociais. Para Carlos:

É no plano do lugar que é possível, por exemplo, compreender a racionalidade homogeneizante inerente ao processo de acumulação, que não se realiza apenas a partir da produção de objetos e mercadorias, mas liga-se cada vez mais à produção de um novo espaço, de uma nova divisão e organização do trabalho, além de produzir modelos de comportamento que induzem ao consumo e norteiam a vida cotidiana (CARLOS, 2007, p. 11).

O Lugar é visto como um espaço em movimento, não estático, repleto de relações e interações com múltiplas dimensões econômicas, culturais, políticas. Para Massey e Keynes (2004), o lugar é algo que está sempre em constante disputa de forças e que pode



servir como base de resistência contra as injustiças geradas pelo capitalismo neoliberal.

## **2.2 O território aceito por eles e elas: as relações de poder visíveis no Mário Quintana**

O costume de ler e ouvir em jornais que o Mário Quintana é um “território do crime”, dominado pelo tráfico de drogas ilícitas, gerou a curiosidade epistemológica em aprofundar o conceito território. Apesar do conceito não ser estudado no 6º ano, apenas no 7º ou 8º ano do ensino fundamental, a turma apresentou maturidade para avançar na problematização de tal tema.

Nos livros didáticos de Geografia, território é visto de forma genérica como fronteira, limites, domínio e poder político de um determinado espaço físico. Como Pereira resume, “território é poder”. O autor acrescenta que território pode ser analisado como:

[...] um palco em que atuam forças políticas constituído por uma rede de relações sociais, seus limites estariam definidos com o intuito de separar seus ocupantes dos “outros” que não perfazem aquele território. Assim, o espaço ocupado, delimitado e transformado em Estado corresponderia a um espaço territorizado (PEREIRA, 2012, p. 29).

Território, no entender dos sujeitos-alunos, faz mais sentido nas suas realidades do que Lugar. Mário Quintana é um território em disputa entre facções criminosas, com constantes conflitos e atos de violência presenciados pelos moradores, assim como a comunidade escolar. É legalmente delimitada como Bairro da zona noroeste de Porto Alegre, todavia, ilegalmente dominada por grupos criminosos. São poderes sobrepostos, um poder paralelo que os sujeitos- alunos enxergam com muita nitidez e expressam em sala de aula. No perfil socioantropológico, colocaram que o Mário Quintana vive uma “guerra”. Já Lugar, como espaço de vivência, identidade e pertencimento não faz parte do cotidiano da maioria dos sujeitos-alunos. O que faz parte é o medo de “levar um tiro”, a vontade de ir morar para outro lugar (retornar para o antigo espaço de vivência, próximo da família, esse realmente é um Lugar na visão deles e delas). Acreditamos que a Geografia pode construir com eles e elas outra perspectiva quanto a esse “território”, um território de identidade, um lugar, pelo menos bom de viver, que possui uma história, uma memória, uma configuração espacial, que os próprios sujeitos educandos terão a oportunidade de construir e descobrir a partir dos conhecimentos geográficos. O Mário Quintana tem uma história, tem identidade. Necessita ser desvendada e constituída, erguendo a autoestima de seus moradores e tornando o bairro digno de luta e direitos.

## **2.3 Que território é esse?**

A partir da breve história do Mário Quintana, é comum na mídia a expressão que a comunidade é um “território”, dominado pelo tráfico de entorpecentes.

Mas, o que significa território, além do que os livros didáticos nos apresentam? A palavra tem uso frequente nos meios de comunicação e, na maioria das vezes, não mostra a sua real compreensão, o que dificulta para os sujeitos-alunos a construção da sua identidade com a localidade. O objetivo é se afastar do tradicional conceito de território e evidenciar as relações sociais projetadas no espaço como campo de força e de poder. Todavia, tal poder não é da municipalidade (poder legal), nem do poder dos grupos de narcotráfico (poder ilegal): é o poder da comunidade, dos jovens moradores, lutando por melhor qualidade de vida, dominadores da espacialidade.

No entender de Souza (2013, p.77), o conceito de território é um dos que mais vêm sendo submetidos a fortes tentativas de redefinição e depuração. Assim sendo, permanece sendo usado de modo excessivamente amplo e genérico. Pode ser desde uma grande extensão de terra até sinônimo de espaço geográfico<sup>16</sup>. Esse descuido, para o autor, atribuído às dificuldades de conceituar território, ocorre devido aos “vícios de natureza ideológica que se reproduzem, turvando o nosso olhar”.

Souza (2000) expõe que território, na concepção tradicional, está ligado a território nacional, amor à pátria, fronteiras (limites político-territoriais), soberania, com um Estado Gestor, nação, que demonstra uma coesão e uma unidade, como sendo uma ideologia presente na maioria dos países. Porém, para o autor, esses conceitos são construídos e desconstruídos em diversas escalas no tempo e no espaço.

A Antropologia enxerga o território a partir do espaço das sociedades complexas (mercados, ruas, becos, rodoviárias, centros comerciais e etc.) como as tribos urbanas, que afirmam a sua identidade e da reprodução de um estilo.

A Ciência Política analisa o território como poder do Estado, ou seja, o território é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Pode utilizar instrumentos para a efetivação do poder para legitimá-lo como a força, a violência, a autoridade e a dominação. A dominação não pode ser associada à violência ou à força bélica, mas à busca do consentimento para o exercício do controle sobre um espaço. Isso não impede o uso da força.

---

<sup>16</sup> Para Raffestin (2011), o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. Além disso, o espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si.

Além do mais, a própria “dominação”, conquanto sempre tenha a ver com poder heterônomo, não deve ser exclusivamente associada à violência e à força bruta ou bélica, mesmo que elas, como já se disse, nunca estejam totalmente ausentes como fatores de manutenção do poder heterônomo – seja na escala do Estado-nação, seja na escala, por exemplo, de um espaço segregado territorializado por traficantes de drogas de varejo ou uma “milícia” paramilitar (SOUZA, 2013, p. 87).

Um espaço territorializado é, em última análise, um instrumento de exercício de poder. Souza (2013, p. 88) deixa nítido que o sentido de poder está relacionado à dimensão política das relações sociais. Outro ponto que o autor ressalta é a relevância da cultura (simbolismo, identidade, teias de significado, ligações afetivas) e da economia (trabalho, produção e circulação de bens) no conceito de território, pois são de vital importância para que se compreenda a gênese de um território ou as razões de interesse por mantê-lo.

A ciência geográfica compreende, segundo Souza (2000), o território como um espaço social e apresenta várias tipologias como o tempo (de existência, de longa ou curta duração, efêmero), a presença ou ausência de contingente espacial e etc. Para o autor, não existe território, mas, territorialidades, isto é, aquilo que faz qualquer território um território, apropriado e ocupado por um grupo social que pode ser gerador de raízes e identidade socioespaciais e socioculturais.

Ainda conforme Souza, o território pode ser visto como campo de forças, uma teia de relações aonde é demarcada a diferença entre o “nós” e os outros. Território são as relações sociais projetadas no espaço que se formam, dissolve-se, constitui-se, dissipa-se. Podem ser instáveis ou estáveis. As territorialidades são flexíveis, flutuantes, móveis.

Saquet (2007, p. 56) expôs uma preocupação em ligar o território à territorialidade cotidiana dos indivíduos, à nossa vida, já que a ciência é feita por indivíduos que vivem em sociedade. O geógrafo explica que o processo de produção do território é constituído pelo movimento histórico e por simultaneidades. Há um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no território centrado na intersecção entre os tempos histórico e coexistente (multiescalar). No território, há uma conjugação entre aspectos da economia, da política, da cultura e da natureza exterior ao homem.

O território é apropriado e construído socialmente, resultado e condição do processo de territorialização; é produto do processo de apropriação e domínio social, cotidianamente, inscrevendo-se num campo de poder, de relações socioespaciais, nas quais, a natureza exterior ao homem está presente de diferentes maneiras (SAQUET, 2007, p. 58).

Saquet (2017, p. 69) vê o território com várias abordagens, não excludentes, múltiplas e em unidade que levam em conta a territorialidade humana, coerentes com a

complexibilidade do real. Territorialidade (processo de territorialização), para o autor, é um movimento historicamente determinado; é um dos produtos socioespaciais do movimento e das contradições sociais, sob as forças econômicas, políticas e culturais, que determinam as diferentes territorialidades, no tempo e no espaço, as próprias desterritorializações que são concomitantes, nos quais, a natureza exterior ao homem é um dos componentes fundamentais.

A maioria da população da comunidade Mário Quintana vive (ou viveu) esse processo descrito por Saquet, pois tais relações (re) produzem aspectos da forma de vida anterior, cultural, econômica e política. Sempre o velho espaço será melhor, mas, não inviabiliza a constituição de novas territorialidades, já que são múltiplas.

Dessa forma, Hasbaert (2004) afirma que tendo como pano de fundo esta noção ‘híbrida’ (e, portanto, múltipla, nunca indiferenciada) de espaço geográfico, o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais concreto das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural. Território, para o autor (2008), assim em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas o tradicional “poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação.

#### **2.4 Mário Quintana: um território negro - #somosnegros**

*“Meus Deus, Meu Deus  
Se eu chorar não me leve a mal  
Pela luz do candeeiro Liberte o cativo social”  
GRES Paraíso do Tuiuti (2018)*

*“O corpo negro é elemento central na reprodução de desigualdades. Está  
nos cárceres repletos, nas favelas e periferias designadas como moradias”  
Marielle Franco (1979-2018)*

Durante a execução da pesquisa, em diversos momentos dos seminários e nas saídas de campo, os alunos-pesquisadores afirmavam que eram moradores do Mário Quintana porque eram negros. Isso quer dizer que, além do trabalho buscar uma identidade e pertencimento ao Bairro, também uma maior compreensão do que é ser negro e sobre identidade negra foi necessária. Abro um grande parêntese nesta dissertação para refletir sobre a problemática, já que o Mário Quintana é a maior população negra de Porto Alegre.

Como todas as comunidades de periferia, a Mário Quintana é um Território Negro, um fator de identidade cultural e pertencimento, que não pode ser relegado. Retomando

fatos do passado, Bittencourt Jr. (2012, p. 103) explica que no final do século XIX, a população afrodescendente passou a ser excluída socialmente e, simultaneamente, a não serem incluídos nos projetos de cidadania, quando se intensificam os processos de segregação racial. Atividades religiosas de matriz africana, como o Batuque, a Umbanda, Candomblés e Macumbas foram tratadas como caso de polícia; a capoeira, uma dança africana, proibida; carnavalescos eram tratados como marginais e “seus territórios, além de serem reprimidos, sofreram ainda com a condição precária da ocupação urbana”. Essas ações institucionais resultaram em uma ampla exclusão social e segregação territorial das populações afrodescendentes.

A população negra localizava-se na região central de Porto Alegre<sup>17</sup>, conhecida como o “cinturão negro”, pela grande concentração de afrodescendentes ali presentes. Com as transformações e planos de urbanização que a cidade atravessou, foram expulsas e excluídas socialmente, sendo periféricas para as áreas mais distantes do centro, em condições bastante precárias, constituindo (re) territorializações de espaços sociais. Para Bittencourt Jr. (2012, p. 106) o negro foi o pioneiro na ocupação do solo urbano em Porto Alegre. Territórios negros, no entender do antropólogo;

Caracterizam-se por meio de dois processos sociais: primeiro, com a ocupação residencial e os respectivos laços comunitários e a convivência com equipamentos sociais públicos; segundo, com a ocupação de múltiplos espaços socioculturais, fluídos, interacionais e delimitados por uma subjetividade negra. No primeiro, predominam as relações de parentesco e vizinhança. Enquanto que no segundo predominam as formas sociais e as ambiências negras do estar-junto e de profunda empatia social nas áreas de sociabilidade pública (BITTENCOURT JR., 2012, p. 114).

Falar sobre as questões étnico-raciais é um assunto complexo, silenciado nas escolas e negado por parte dos agentes educacionais já que “somos todos iguais”. O Mito da Democracia Racial<sup>18</sup>, propagado por Gilberto Freyre e outros, na década de 1930 é uma farsa, já que o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão vigentes, com várias

---

<sup>17</sup> Os antigos Territórios Negros eram: o Campo da Várzea (Parque da Redenção), Areal da Baronesa (Atual Cidade Baixa e bairro Menino Deus), a Colônia Africana (bairros Rio Branco, Petrópolis e Mont’Serrat) e a Ilhota (Avenida Erico Verissimo, Avenida Ipiranga). Mais Informações em SANTOS, Irene et al (Org.). **Colonos e Quilombolas**: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre. Porto Alegre: 2010. A secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em parceria com a Companhia Carris, realizava desde 2009 o projeto Territórios Negros, um percurso por esses espaços de memória e resistência da população afro da cidade. O projeto foi abruptamente encerrado em março de 2017.

<sup>18</sup> “Expressão sob a qual se oculta a falsa ideia da inexistência de racismo na sociedade brasileira. Procura fazer crer que, graças a um escravismo brando que teria sido praticado pelos portugueses, as relações entre brancos e negros, no Brasil, seriam, em regra, cordiais. Essa falsa ideia tem se revelado o grande obstáculo à conscientização do povo negro e ao enfrentamento do preconceito etnicorracial do país” (LOPES, 2006, p. 51).

formas, dinâmicas e manifestações no nosso cotidiano.

Essa palavra que causa tanto medo, constrangimento e silêncio no ambiente escolar, o racismo, significa, grosso modo, a suposta supremacia racial e hierárquica de uma raça sobre a outra, ou seja, uma doutrina, sem base científica, que classifica as “raças” em superiores e inferiores. Toda a semana, divulgado pela mídia e nas redes sociais, denúncias de práticas racistas no salão de beleza, nas escolas, na universidade, nos estádios de futebol, no emprego, em qualquer parte que tenha um sujeito negro. O reconhecimento por parte da população do racismo, sempre condenável, mas aceito, já é um passo grande para a superação de tal conduta, além da luta dos movimentos sociais negros que sempre lutaram para tal visibilidade do problema.

Os jovens da comunidade são alvo de preconceito por serem moradores da comunidade e por serem negros. Dificilmente na busca de uma vaga no mercado de trabalho ou para um estágio, no *Curriculum Vitae*, colocam o Bairro Mário Quintana. Eles e elas preferem escrever “Rubem Berta”, localidade vizinha, que é “menos pior” que “Mário Quintana”. Negro, morador do Bairro Mário Quintana é quase sinônimo de exclusão e precariedade. É viver sobre a desigualdade e desvantagem de oportunidade, um “tratamento diferenciado” na educação, na saúde, distribuição da renda e emprego, moradia, participação política, sempre com as piores condições, nas periferias das cidades, como apontam todas as pesquisas sobre a situação da população negra no Brasil. Algo complexo, com fundamentos históricos do nosso passado, que se esconde mal, impede a mobilidade social desse público, que significa 56% da população brasileira e 20% da população de Porto Alegre. O geógrafo Milton Santos em artigo publicado na Folha de São Paulo em 7/5/2000, ressalta o peso do fator histórico e as estratégias ideológicas da elite branca para se manter no poder econômico do país:

Aquí, o fato de que o trabalho do negro tenha sido, desde os inícios da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes deu-lhe um papel central na gestação e perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária. Os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais. Por isso, talvez ironicamente, a ascensão, por menor que seja, dos negros na escala social sempre deu lugar a expressões veladas ou ostensivas de ressentimentos (paradoxalmente contra as vítimas). Ao mesmo tempo, a opinião pública foi, por cinco séculos, treinada para desdenhar e, mesmo, não tolerar manifestações de inconformidade, vistas como um injustificável complexo de inferioridade, já que o Brasil, segundo a doutrina oficial, jamais acolhera nenhuma forma de discriminação ou preconceito (SANTOS, 2000).

A escola silencia o tema das relações étnico-raciais. O espaço escolar tem

dificuldade em identificar situações de violência, opressão e sofrimento que seus alunos negros vivem cotidianamente, além de reforçar o imaginário de inferioridade da população negra, nos conteúdos e nas posturas perante situações de discriminação, na maioria das vezes, banalizada ou menosprezada. Quanto o assunto vem à tona, o desconforto entre os professores e alunos é evidente. Alguns professores tencionam o debate, defendendo uma educação antirracista, desconstruindo falas preconceituosas, advindas do senso comum proferidas por professores, já que, nos dias atuais, as pessoas não têm mais vergonha de expor a sua opinião publicamente, o que gera conflitos e discussões. Cavalleiro explica o que é uma educação antirracista e o que ela visa:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiveram (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente e etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Silenciando o tema, como também a problemática da violência, sempre atrás dos muros da escola, os alunos sofrem por não se verem na escola, nos conteúdos que não dizem respeito a suas vidas e vivências, não se sentem representados, desconstruindo preconceitos e afirmando a sua identidade, papel da educação.

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos, e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2005, p. 7).

A escola reproduz o racismo. Ao negar a sua existência, por exemplo, nas situações em sala de aula, levadas como “brincadeiras”, sempre a respeito da cor da pele escura, sempre sobre o cabelo, apelidos pejorativos, a escola não sabe o que fazer. Há uma ausência de projetos institucionais que afirmem a identidade e a autoestima dos alunos negros. Trata-se de Ações Afirmativas de enfrentamento ao racismo, e principalmente de valorização da população negra que deve ser vista de forma positivada. Não adianta a famosa comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra<sup>19</sup>, no dia 20 de novembro

---

<sup>19</sup> Efeméride celebrada em todo o território brasileiro a 20 de novembro, e lembrança da morte de Zumbi dos Palmares, ocorrida em 1695. Sua criação foi resultado do trabalho da militância negra, a partir de campanha deflagrada em 1971, no Rio Grande do Sul, pelo Grupo Palmares, sob a liderança do poeta Oliveira Silveira. A data foi estabelecida por assembleia nacional do Movimento Negro Unificado (MNU), realizada em Salvador, Estado da Bahia, em 4 de novembro de 1975 (LOPES, 2006, p. 52).

(único dia autorizado e previsto por Lei a ser falar sobre o “negro” nas escolas) dia de morte de Zumbi dos Palmares, líder do maior quilombo do Brasil, o quilombo de Palmares, no Estado de Alagoas, se durante o ano todo o ano os alunos negros são estigmatizados, invisíveis em suas necessidades e particularidades. É um desencontro, um mal-estar, um olhar vesgo, pois não há racismo no Brasil, mas todos admitem a sua prática. Para Milton Santos:

Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. Tais refrãos cansativos tornam-se irritantes, sobretudo para os que nele se encontram como parte ativa, não apenas como testemunha. Há, sempre, o risco de cair na armadilha da emoção desbragada e não tratar do assunto de maneira adequada e sistêmica (SANTOS, 2000).

Falar sobre educação antirracista é sempre indiretamente delegado as professoras negras, bem como promover reflexões e debates sobre a população negra na escola, a maioria dos estudantes. Os educadores que trabalham com o tema possuem motivações de ordem pessoal, do seu próprio interesse se engajar e lutar por uma educação antirracista como um compromisso pedagógico. As dificuldades na abordagem do assunto são de toda ordem, como um tabu. A discussão do racismo não representa um compromisso pedagógico presente nas propostas curriculares, nem nos projetos políticos pedagógicos das escolas, apesar da citada lei 10639 (9 de janeiro de 2003) que torna obrigatório a temática História e Cultura Afro-brasileira” e a Lei 11645 (10 de março de 2008), que alteram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que torna obrigatório, tanto da rede pública ou privada, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Ainda é de iniciativa da própria professora ou professor efetivá-la. Para Gomes, não basta a denúncia da discriminação racial e da não efetivação de uma educação comprometida com a superação do racismo. A escola, bem como todos os educadores, tem o compromisso de enfrentamento e intervenção de rompimento com a ideologia racista.

Para que a escola e a sociedade cumpram um papel na superação da discriminação racial e do racismo, não basta apenas a denúncia. É necessária a adoção de práticas institucionais e políticas; e também a realização de um processo de desconstrução dos estigmas e estereótipos construídos historicamente sobre o negro brasileiro. A escola pode ser considerada como um dos principais agentes nesse processo. Todavia, se a escola não realiza um trabalho crítico e comprometido com os diversos segmentos raciais presentes no seu interior; se ela mesma não se preocupa e se interessa em realizar essa discussão, continuará atuando como instituição que reforça e reproduz o racismo presente na sociedade (GOMES, 1995, p. 29-30).

A invisibilidade também paira sobre a Geografia, que, ainda, de forma tímida,



produz pouco sobre o tema das relações étnico-raciais. Seu passado não nobre auxiliou, com seus conhecimentos, as nações europeias a subjugar povos asiáticos e africanos em nome do capitalismo comercial. As matrizes africanas, segundo Anjos (2015), nunca foram pautadas pelos estudos geográficos em virtude do preconceito geográfico, além das estratégias seculares de dominação e ampliação de poder, de estabelecimento de fronteiras no continente africano pelas nações europeias.

O tráfico de seres humanos, ou seja, o sequestro de milhões de africanos para a América como escravizados e a posterior luta pela abolição da escravatura “mostra por que ainda persiste no Brasil um pensamento social racista – saímos do período escravocrata sem querer, e essa resistência não resolvida se materializa na sociedade e no território” (Anjos, 2015, p. 378). Ainda para o geógrafo:

O tráfico negreiro do continente africano para a América foi demarcado espacial e temporalmente por diferentes “tratados” durante quase quatro séculos, a ponto de se haver tornado impossível precisar o número de africanos retirados de seu hábitat, com sua bagagem cultural, para ser incorporado à nova realidade (ANJOS, 2015, p. 377).

Anjos (2015) afirma a exclusão da Geografia oficial do “Brasil africano”, uma geopolítica da invisibilidade e da ignorância espacial. A Geografia de Estado que institucionalizou formas de exclusão desde o período colonial como a Lei de Terras, (1850) impedia que povos africanos e seus descendentes obtivessem terras no Brasil.

A Cartografia brasileira, ainda no entender do geógrafo, é uma colcha de retalhos. Com espaços sem mapeamento, desatualizados, esquecimento dos quilombos<sup>20</sup>, bem como da sua titulação. Por essas razões, a dificuldade da população brasileira de assumir sua referência ancestral, que recentemente inclui os indígenas:

São milhares de homens, mulheres e crianças que sentem que ainda não tem lugar definido na estrutura social do país. Assumindo que a população parda nesses censos é de fato um povo com diferentes graus de ascendência africana e indígena, fica evidente que a população brasileira com referência no continente africano não é a minoria, mas a maioria (ANJOS, 2015, p. 386).

Outro fato que não contribui para a elevação do jovem negro são as imagens presentes nos livros didáticos de Geografia. Na maioria das imagens, a população negra é retratada em situações de vulnerabilidade ou função social inferior. O continente africano, com a sua

---

<sup>20</sup> Quilombos são sítios geográficos estratégicos onde se agrupavam principalmente pessoas de origem africana, mas também índios e europeus excluídos da sociedade que se rebelavam contra o sistema escravista da época, formando comunidades livres, autossustentáveis e com forte organização territorial (ANJOS, 2015).

diversidade, é sempre retratado como um “país” marcado pela pobreza extrema e pela fome, por guerras “tribais” sangrentas, além dos animais selvagens soltos pelas savanas, entre eles tigres, leopardos, leões, elefantes e girafas. É mostrada uma África miserável, com escravos, que nasceram na “escravolândia”, rústica, atrasada, primitiva, selvagem, espaço de conflito ou folclórico, conforme levantamento de Ratts (2007). Quem vai gostar de ser descendente dessas representações estereotipadas dos povos africanos? Uma postura contra hegemônica se faz necessário, juntamente com os educandos um processo de reflexão do por que dessas representações, contrariar e mostrar outros conhecimentos positivados, como os reinos e impérios africanos da Antiguidade, o potencial econômico de países africanos na agricultura, na área energética e etc.

“O negro é, antes de tudo, um forte”, alterando a frase de Euclides da Cunha que escreveu na obra *Os Sertões* que o sertanejo é, antes de tudo, um forte. Após 130 anos da Abolição da Escravatura, em um “ato de bondade” da Princesa Isabel, ainda somos vistos como escravizados. Uma das explicações possíveis para os alunos do por que a população negra ser maioria nas periferias das cidades é a abolição, já que um dia após a abolição, dia 14 de maio de 1888, iniciam as ocupações dos morros pelos “libertos”, em busca de moradia e meios de sobrevivência digna sem os “senhores” donos das fazendas, além dos castigos físicos.

Ser negro é estar sujeito a ser alvo de racismo e preconceito, constantemente e em qualquer espaço, na escola, no banco, no supermercado, na farmácia, na livraria, no restaurante, no ônibus, no taxi, nas lojas, na Universidade. É ser estatística, vítima, já que o número de homicídios recai sobre jovens negros, o que caracteriza uma política de extermínio. Ser negro é ter que construir a sua própria identidade, “tornar-se negro”, como Souza (1983) com muito esforço, luta, e nem sempre se encontra o auxílio de alguém para fortalecer sua autoestima. Mário Quintana é um cativo social. Foi uma população inteira jogada de forma precária nesta localidade, expulsa de suas regiões que tínhamos identidade e enxergavam como um Lugar, perfeitamente territorizados. Como forjar outra identidade no Mário Quintana?

Todavia, ser negro é vivenciar a negritude, a africanidade, ter orgulho da raça/etnia, ser feliz com a cor da pele, com o cabelo, com a música, com a culinária, com a religiosidade de matriz africana, as personalidades negras. Antigamente os movimentos sociais negros produziam um *botton* que dizia “O negro é lindo”, com o propósito de elevar a autoestima da população negra.

O Bairro Mário Quintana é um Território Negro. O maior símbolo da localidade é uma senhora negra falecida em 1983, a vó Chica. Há a ONG SUVI, que tem um ponto de cultura, único do bairro, com trabalho de grafiteagem e Hip Hop, além do baile de debutantes, que eleva a autoestima das meninas do Bairro. Os inúmeros terreiros de matriz africana, reconhecidos pela presença do assentamento do orixá Bará (uma casa vermelha com duas chaves cruzadas na frente); a procissão noturna de São Jorge, na noite do dia 23 de abril, na Safira, reduto da localidade, da escola de samba Imperatriz Dona Leopoldina, que faz divisa com os bairros Mário Quintana e Rubem Berta, mas, geograficamente está no Bairro Mário Quintana; a sociabilidade dos bares, os famosos “bolinhos de pessoas”, em sua grande maioria de homens e crianças, para assistir algum jogo, no domingo, da dupla Grenal, ou realizar uma roda de samba de raiz, os clubes de futebol de Várzea, Barcelona, e o campo do time Vasquinho, um lugar especial na comunidade e ponto de encontro de vizinhos e de outros times de futebol comunitário da cidade; e os salões de beleza étnicos, são somente algumas das referências da identidade negra na Mário Quintana. Vivências e formas sociais negras, que possuem uma invisibilidade e devem ser utilizados como reafirmação da autoestima da localidade.

## **2.5 Identidades e os pertencimentos que carregamos: “somosmario”, “somosnegros”, “somosjovens”, “sospobres” ...**

Tentamos desvincular o conceito de território das relações de poder vinculadas, dominação e autoridade (ilegais, poder paralelo<sup>21</sup>, narcotráfico), tão presentes na mídia e no imaginário dos moradores da comunidade Mário Quintana e nos sujeitos-alunos do projeto #somosmario, buscando evidenciar as relações sociais, afetivas, identitárias, basilares, para a busca de cidadania, ou seja, se sentir bem no local aonde vive, com conhecimento e livres para lutar por melhores condições de vida, valorizando o território. Para tanto, elementos positivados deve ser referência na comunidade. A Geografia pode transformar tais regimes de visibilidade sobre o território Mário Quintana.

Cuche (1999) afirma que “Há desejo de se ver cultura em tudo, de encontrar identidade para todos”. O projeto #somosmario, não visa construir ou resgatar a identidade e a cultura da comunidade Mário Quintana. Tem por objetivo que os jovens moradores

---

<sup>21</sup> Poder Paralelo caracteriza-se, de forma geral, pela busca de organizações pelo controle político ou econômico por meio da violência ou com ações ilegais. É um desprezo às leis estipuladas pelo Estado.

desse local construam outra identidade, (des) construir a visão de território violento, para um território do bem viver, da natureza, da luta e pela justiça de uma qualidade vida. Território que tem herança cultural, história, memória, afeto.

Cultura é o conjunto de hábitos, costumes, valores, símbolos, comportamentos (padrões de) e práticas de um povo, grupo humano, comunidade ou sociedade, apreendidas, adquiridas, transmitidas em processos sociais (pela família, escola, credos religiosos, pela mídia, pelo sistema capitalista) de geração em geração. Trata-se de uma herança social, um patrimônio cultural. A cultura orienta e condiciona (também controla e domina) que tem lógica própria. Para Laraia (1988, p. 120):

A cultura é o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de cada grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo esta atividade adquirida através de um processo de aprendizagem e transmitida ao conjunto de seus membros.

Consoante Cuche (1999), a cultura é uma lente da qual o homem vê o mundo e opera dentro do sistema cultural, necessitando de um conhecimento mínimo compartilhado com todos os componentes da sociedade de forma a permitir a convivência dos mesmos.

Para Santos (2005), a cultura é uma exclusividade humana, porque através dela nós transformamos o que é dado pela natureza, atribuindo significado e sentido, criando relações com o espaço.

A cultura não é estática. Ela é dinâmica, pois os homens têm a capacidade de questionar seus próprios hábitos e modificá-los. Há dois tipos básicos, no entender de Santos (2005), de mudança cultural: a interna, do próprio sistema cultural, e a externa, resultado do contato de um sistema cultural com outro.

Já observamos que na comunidade Mário Quintana há uma cultura das vivências cotidianas, um jeito de ser próprio da localidade, demonstrado nas entrevistas dos sujeitos-alunos. Quanto à identidade, há problemas em se identificar como pertencente a um território. O preconceito que decorre desse pertencimento, a vergonha de dizer que mora na Mário Quintana na procura de ocupação no mercado de trabalho, de dizer para os colegas e amigos, é comum. Ocorreu, na comunidade, tentativas de retirar a pecha de bairro violento trocando o nome de Chácara da Fumaça para Mário Quintana, mudando a identidade, o que não foi muito frutífero.

Identidade, no entender de Cuche (1999), é um conjunto de vinculações, em constante construção, em um sistema social (classe, sexual, étnica, etária, nação e etc.). É uma localização, que permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja

localizado socialmente. Ainda para o autor, são diversas interações entre indivíduos e o seu ambiente social, próximo ou distante. Toda a identidade social é simultaneamente inclusão e exclusão. É uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural.

Para Cuche (1999), há três concepções de identidade cultural: a concepção objetivista, a concepção subjetivista e a concepção relacional/situacional.

A concepção objetivista entende a identidade como dado, preexistente, estável, automática, que determina a conduta dos indivíduos. Remete sempre ao grupo original, às raízes, autêntico, representação genética da identidade, natural, de vinculação do sujeito. A identidade é definida a partir de certo número de critérios determinantes, considerados “objetivos” como hereditariedade, genealogia, língua, cultura, religião, vínculo com o território e etc.

Na concepção subjetivista, a identidade é um dado independente do contexto. É dinâmica e mutável. Através de uma abordagem culturalista, a herança cultural é ligada à socialização do indivíduo no interior de seu grupo cultural. O sujeito internaliza valores até se identificar ao grupo étnico. A vinculação ao grupo étnico é a primeira e a mais fundamental de todas as vinculações sociais. Cuche (1999) chama essa concepção de primordialista. Há uma genealogia comum, aonde se partilha emoções e solidariedades e é transmitida no interior sem as outras etnias. Como exemplo, a identidade étnico-cultural é um sentimento de vinculação ou identificação a uma coletividade imaginária. É uma representação da realidade social e de suas visões. É uma escolha individual arbitrária. Cada um é livre para escolher sua identidade.

Já a concepção relacional/situacional propõe que não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação à outra. Identidade e alteridade andam juntas. A identificação, entendida como a afirmação ou imposição de uma identidade, é uma concessão, negociação. Ela pode ser uma autoidentidade, definida por si mesmo, com maior legitimidade, porém, depende da situação relacional com os grupos em contato. Também pode ser uma hetero identidade, definida por outros. Pode ocorrer estigmatização, ou seja, uma identidade negativa, desprezo por si mesmo, um sentimento de vergonha e de rejeição. Essa é a identidade que está nas lutas sociais. Nem todos têm o poder de identificação. Trata-se de uma disputa e depende do lugar que se ocupa.

Quanto à identidade territorial, Saquet (2007, p. 72) diz:

Na identidade há enraizamento, movimento, relações coletivas e organização política. Há uma relação de reciprocidade entre territorialidade e identidade: uma condiciona a constituição da outra e se concretizam de maneira histórica e multiescalar.

Acreditamos que para tornar-se o território da identidade, a comunidade Mário Quintana, além de valorizar a sua cultura, o que não é uma tarefa fácil, deve reconstruir a identidade relacional, defendendo a história do lugar, alterando o olhar que os moradores, os sujeitos-alunos e a própria cidade lhe atribui, construindo uma cartografia do lugar.

## 2.6 Um novo olhar

Gomes (2013) nos auxilia a compreender o olhar como um fenômeno geográfico. O autor chama esse “olhar” de visibilidade. O fenômeno da visibilidade é defendido como um exercício de interpretação geográfica, de leitura privilegiada do espaço, isto é, uma investigação do olhar, das imagens, da posição que cada sujeito ou objeto ocupa em determinado lugar, questionando preceitos como: “De onde vemos? ”, “Como vemos?”, “O que se vê?”, “De onde ver?”, “Como compreender?”. Essas são excelentes perguntas para questionar os alunos no estudo do território.

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).

Sobre o papel da espacialidade, o autor propõe o que conceituou de regimes de visibilidade, os quais possuem três condições gerais. A primeira condição é a necessidade de um sistema de referência chamado de lugar, o que inclui um evento, uma narrativa que merece destaque e atenção dos nossos olhares. A segunda condição é a morfologia do espaço, pois é o local de exposição do fenômeno de “convergência de olhares” e a busca de atenção dos observadores. A última condição é um elemento essencial para o regime, o público que constrói sentido, várias leituras do lugar, torna visível aquilo que quer esconder.

O fenômeno da visibilidade é defendido por Gomes como um fenômeno que apresenta uma incontornável geograficidade, todavia, depende da posição, do lugar e de um sistema de referência espacial.

A natureza, o conteúdo, a forma como ela se apresenta se combinam com o lugar onde ela aparece, com a posição que ocupa, e juntos, o lugar e o que nele se apresenta, produzem sentido. Justamente por isso, uma análise espacial é necessária e rica, uma vez que mostra a dependência da produção de sentido relativamente ao universo posicional dentro do qual os objetos, as pessoas e os

fenômenos se inscrevem (GOMES, 2013, p. 37).

A visibilidade possui uma série de elementos que devem ser apreciados ou lembrados antes de qualquer análise desse cunho que privilegia a cartografia do olhar. A visibilidade é sempre dirigida e parcial, não totalizadora, já que é um recorte dentro do espaço, algo que chamamos a atenção de um fato que não é visto, ou a gente vê e não olha, determinamos o que é visível e o que é invisível, o que é visto e o que é mantido à sombra, o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. As imagens, a todo o momento, produzem significado e mostram e escondem intenções, sutilezas que não são fixas, mudando o regime de visibilidade conforme o processo e situação espacial do fenômeno (lugar, contexto, narrativa). As imagens das coisas não estão jamais separadas dos “lugares” onde são exibidas, enquanto o olhar é amplo e geral.

A cartografia do olhar é uma ação, classificação imediata das coisas pela posição que ocupam, de seus conteúdos. Selecionamos o que deve ser configurado, o que deve ser examinado, pontos de vista e escalas de análise, determinando o que deve ser visto e como deve ser visto.

O autor ainda enfoca a necessidade do afastamento, da distância para a devida análise e ver outros elementos não visíveis, já que vemos somente aquilo que retiramos do fluxo contínuo do olhar:

Há coisas que só são vistas em determinadas escalas, ou ainda, só são possíveis de ver com certo afastamento. Igualmente, algumas relações entre diferentes elementos só aparecem em um dado grau de distância entre nós, observadores e o fenômeno observado. Finalmente, o mais importante é que esses dispositivos são acionados diretamente pelo usuário de acordo com seus interesses e sua curiosidade (GOMES, 2013, p. 163).

Creio que as palavras de Gomes nos auxiliaram a explicar o olhar dos alunos sobre o território que vivem. A desconstrução de tais regimes se faz necessária, a partir da intervenção que os próprios alunos podem construir. Portanto, a sua própria Geografia, eles e elas produtores de novos olhares, construtores de imagens, recriando novos sentidos, deixando suspenso o habitual olhar.

## **2.7 Mário Quintana é um território ou um lugar?**

Fugindo do tradicional conceito de território (pátria, soberania, limites, Estadação, domínio), compreendendo o território como Saquet e Souza (2007) definiram como relações sociais projetadas no espaço, campo de força e de poder, Nogueira e Carneiro (2013) enxergam o território como redes e tessituras de relações sociais de poder, fronteira,

limites, continuidades, descontinuidades e superposição de poderes. Podemos observar que na Mário Quintana há vários poderes: poder público, o poder paralelo do crime organizado e o poder da comunidade, carregado de identidade e cultura que deve ser avivado, (re) construído, trazendo para as novas gerações uma cidadania espacial, ou seja:

Contribua para a compreensão da dimensão espacial dos fenômenos da realidade-mundo, sob os aspectos dos meios físico-natural e humano-social, conexos e interdependentes; pois é a partir desse entendimento que os alunos terão condições de formar atitudes e desenvolver ações criteriosas e consequentes na realidade do seu dia a dia (NOGUEIRA & CARNEIRO, 2013, p. 161).

Compreender a realidade-mundo é compreender a Mário Quintana como um território de (des)territorizados, de várias regiões centrais de Porto Alegre, com o discurso de revitalizar áreas com moradores de classe média e alta, retirados do local de sustento e a sobrevivência de famílias (que trabalham com o recolhimento de matérias recicláveis, como a Vila Chocolate) ou um local de referência religiosa de matriz africana (como a Vila Mirim), removidos, expulsos de suas territorialidades originais, de suas vivências culturais e identitárias significativas pela pobreza, pela especulação imobiliária, pelo preconceito, afastados para a periferia, pois lá é seu lugar. Tais desterritorizações, muitas vezes de forma violenta, com o uso da força e sem diálogo, alteram completamente o modo de vida de centena de famílias.

Um tal processo pode, sem menor sombra de dúvida, ter a ver com experiências culturais e identitariamente importantes e, no caso da desterritorização, até mesmo traumáticas, na esteira do desraizamento de indivíduos e grupos sociais inteiros; e pode também implicar a privação do acesso a recursos e riquezas (na verdade, isso é uma consequência muitíssimo comum de qualquer desterritorização) (SOUZA, 2013, p. 101).

As classes privilegiadas, em conjunto com o Estado, os verdadeiros modeladores do espaço, conforme seus interesses, constroem um muro de contenção, uma barragem para evitar a circulação de pessoas das camadas populares, uma segregação espacial. Coloca-se na periferia, sem as mínimas condições de saneamento básico, habitação, transporte, saúde, educação e segurança, principalmente.

Hasbeart (2010) usa o termo fechamento dos territórios, territórios por todos os lados, um confinamento, uma contenção territorial, nas sociedades de insegurança, conforme o autor conceituou. O objetivo de tais fluxos é conter fluxos de grupos subalternos. É como se o crime, os homicídios, chacinas, e os assaltos estivessem contidos nas periferias de Porto Alegre, tais como os bairros Lomba do Pinheiro, Bom Jesus,



Cruzeiro, Sarandi, Maria da Conceição, Morro da Cruz, Rubem Berta e Mário Quintana. Quando essa violência atinge a classe hegemônica, a sensação de medo é de todos. A chegada da Força Nacional, após o homicídio de uma mãe na porta de escola em uma área de classe média, é um exemplo emblemático em Porto Alegre. A violência tem limites. Não pode passar dos bairros citados acima.

Mário Quintana é o território da desigualdade, da exclusão, da precariedade, espaço da miséria, da moradia vulnerável, das ocupações, da segregação socioespacial, da violência urbana. É o território dos homicídios, do tráfico de drogas, dos constantes tiroteios amplamente divulgados pela mídia. A periferia é a maior vítima da violência.

Isso não é um problema apenas da localidade, mas uma situação nacional que necessita de uma discussão geográfica, ou seja, ser geografizada.

O mito da marginalidade, que apregoa que todo o morador da periferia é “pobre”, “criminoso” e “perigoso”, ainda é muito presente, um estigma que marca a identidade e o território desse grande contingente de indivíduos, trabalhadores que somente querem uma moradia digna e respeito.

À medida que crescem os índices de criminalidade, principalmente nos lugares mais pobres, renova-se o mito da marginalidade e, conseqüentemente, o medo por parte dos segmentos economicamente mais bem situados em relação à população pobre (QUEIROZ, 2015, p. 100).

Vivemos em dois territórios: o território das classes hegemônicas, das regiões nobres (Moinhos de Vento, Bela Vista, Chácara das Pedras, Três Figueiras) detentoras do poder econômico, e o território popular, da periferia (Bom Jesus, Lomba do Pinheiro, Cruzeiro do Sul, Restinga, Passo das Pedras, Sarandi, Maria da Conceição, Morro da Cruz, Morro Santa Teresa, Mário Quintana). Esse movimento é chamado segregação espacial, segundo entender de Rolnik (2004, p. 41), processo pelo qual ocorre a separação das classes sociais e funções no espaço urbano. São estabelecidas fronteiras imaginárias, que definem o lugar de casa coisa e de cada um dos moradores na cidade. Tais muros nem sempre são tão invisíveis e dividem o espaço urbano em territórios:

[...] já a fronteira entre um bairro popular e um bairro chique pode ser uma rua, uma ponte, ou simplesmente não ser nada muito aparente, mas somente uma imagem, um ponto, uma esquina. Em algumas cidades, como Johannesburgo, na África do Sul, placas sinalizam a segregação, indicando os territórios permitidos ou proibidos para os negros. As áreas restritas são protegidas por forças policiais que podem prender quem por ali circular sem autorização. Neste caso, a segregação é descarada e violenta (ROLNIK, 2004, p. 41).

Todavia, com muito esforço, luta, podemos transformar a Mário Quintana no

Território da identidade. Os sujeitos-alunos apontam os lugares que possuem significado e história que ergue a autoestima da localidade, o sentimento de pertencimento e forças para conquistar uma melhor qualidade de vida.

Quando tentamos construir outras formas de enxergar a comunidade, apreciando não apenas o que presenciamos todos os dias, mas, aquilo que não prestamos atenção no entorno da escola, como o maior morro da cidade que nos abraça, o Morro Santana, ou lideranças comunitárias que foram os primeiros moradores da antiga Chácara da Fumaça, testemunhas oculares das mudanças e transformações geográficas, que tem muito que dizer da história e da memória do Mário Quintana. Por que não fazer um levantamento ambiental? Por que não valorizar a Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta, uma referência não somente para Porto Alegre, mas para o Brasil? Por que não olhar para os lugares como o Parque Chico Mendes, um dos parques mais importantes da cidade, a Praça México; vamos conhecer a trajetória do Lar Esperança e da Associação de mães Bárbara Maix, que estão há cinquenta anos realizando trabalhos assistenciais para as crianças na comunidade. Por que não prestar atenção nas territorialidades, por exemplo, das casas de matriz africana, muito comuns na comunidade? As conquistas dos movimentos sociais populares, as mulheres negras, como a história de Vó Chica, Mãe Dorsa, Irmã Gentila, dona Elvira e dona Irene?

Para a Geografia escolar, nos interessa e muito aquilo que se esconde, como Gomes expôs, não se mostra à primeira vista ou não temos conhecimento apropriado e até interesse. No Mário Quintana, não há somente marginais, violência, tráfico. Nosso olhar deve estar atento à paisagem, à natureza, às territorialidades, às relações, à história, à herança cultural, à luta de movimentos sociais populares pela melhoria das condições de sobrevivência. Olhar somente os fatos e acontecimentos bárbaros e chocantes, divulgados na mídia, não se constrói uma geografia pretensiosa.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O momento dos caminhos metodológicos, essenciais para trilhar com nitidez a investigação, está presente neste capítulo. É importante salientarmos o conceito de Epistemologia, pois todo o procedimento científico está relacionado à produção de conhecimento e deve ter as suas bases firmes para tal trabalho. Segundo Monteiro (2008, p. 114), a palavra tem origem no grego *epistêmê*; *epi* (sobre) mais a palavra *histêmi* (fixar, colocar firme), ou seja, Epistemologia significa ciência, pois é aquilo que se pode subir com segurança e firmeza e olharmos com melhor visão.

Método e metodologia andam juntos em um projeto de pesquisa. Todavia, buscam objetivos diferentes. O Método, de ordem filosófica e epistemológica, quer responder o “por que se faz”, a essência do movimento. É o agente motivador da ação, a medula óssea do trabalho científico.

A irmã do método, a metodologia, está no âmbito do “como se faz”, a “receita de bolo”. É traçado um trajeto sistemático a ser percorrido para a execução do projeto. Para Gerhardt & Silveira (2009, p.12), metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar um estudo, ou para se fazer ciência. A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa e indica a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

Para essa investigação, o método escolhido foi o dialético e a metodologia da pesquisa-ação. O problema de pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados, ganhou a preferência de tais perspectivas teóricas, que serão justificadas detalhadamente ao longo do capítulo.

#### 3.1 Método a nos guiar – a dialética: a medula óssea do trabalho científico – formas de enxergar os fenômenos sociais

O método dialético foi escolhido por buscar, na sua concepção epistemológica, alcançar a realidade (essência), por uma apreensão radical (até a raiz do problema), mostrando os objetos encobertos e iluminando o fenômeno social o qual queremos investigar.

O projeto #somosmario tem como objetivo fazer uma Geografia comprometida com a realidade crítica, envolvida com a prática social e com a produção de conhecimentos, através da educação geográfica, com o intuito de compreender e intervir nos problemas

cotidianos da comunidade escolar e do Bairro em longo prazo. Segundo Cavalcanti (2010), a educação geográfica, aliada a uma leitura da geografia escolar, é um desafio complexo que deve ser levado em conta pelos professores na prática docente, a dimensão local e global dos fenômenos apresentados no dia-a-dia:

Leva em conta que os interesses, as atitudes e as necessidades sociais e individuais dos alunos mudam em decorrência dessa nova realidade espacial; sendo assim, ela não pode ficar alheia às mudanças da geografia acadêmica. Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Entendo que para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas visando propiciar a construção por esse aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar (CAVALCANTI, 2010, p. 43).

O conhecimento da realidade do Bairro Mário Quintana, dos sujeitos-educandos e de suas necessidades relacionadas ao lugar e ao território que vivem não bastam para o método dialético. Ele evidencia parte da raiz do problema, a aparência, e não a sua essência. Somente com a unidade entre teoria e prática, na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, é possível alcançar a essência.

A sociedade é vista pela dialética materialista como reflexo subjetivo e a realidade objetiva. Busca a história das relações contraditórias, conflitantes, leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos, enfim, a dialética do real. Busca a totalidade do fenômeno, a mediação, a ideologia presente, a primazia práxis, essência e consciência do mundo real, na teoria e na ciência.

A preocupação da Geografia é compreender a relação do dos seres humanos com a natureza, ou seja, como os seres humanos vivem no espaço. O projeto #somosmario tem o compromisso com tal perspectiva, que leve os sujeitos-alunos a questionar as suas vivências, compreender o que se passa ao seu redor e em outras dimensões, assim, interferindo na realidade e lutando por uma melhor qualidade de vida no lugar que vive. Assim sendo, é uma Geografia da práxis, do cotidiano, da compreensão dos fenômenos do dia-a-dia, não naturalizando fatos e acontecimentos que mexem com as suas identidades culturais e territoriais, imobilizando qualquer forma de mudança. Porém, a construção desses conhecimentos tem que ser por eles e elas para ter sentido e significado para a aprendizagem. Por Cidadania Espacial relacionada às responsabilidades da educação geográfica entende-se:

[...] a educação geográfica, deve militar pela formação de um cidadão-crítico, atuante, participativo, democrático e eticamente responsável por um modo de vida voltado à convivência sadia e feliz no Planeta Terra (CARNEIRO & NOGUEIRA, 2013, p. 34).

A dialética tem uma longa tradição histórica tanto no Oriente como no Ocidente. No entender de Frigotto (2010, p. 89), a dialética é um processo de conhecimento e compreensão da realidade. Para o autor, o método não é simplesmente a “crítica pela crítica”, “o conhecimento pelo conhecimento”, todavia, a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Para Moraes (2015, p. 96), o método materialista dialético não pode ser compreendido de forma mecânica, descompromissado com a superação do mundo material, utilizando-o de forma especulativa e não engajada numa práxis revolucionária, por isso, seria uma contradição epistemológica, ontológica e ética.

Esse método, para a análise dos fenômenos sociais, utiliza categorias analíticas essenciais como matéria, consciência, prática social, com o intuito de compreender a realidade, sempre em movimento e em constante transformação, nunca estática. As demais categorias, como quantidade, qualidade, essência, fenômeno, contradição vão remeter-se às três principais.

O materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar a sua concepção do mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas ideias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético (TRIVIÑOS, 1987, p. 23).

A dialética, para Kotic (2002), trata da “coisa em si”, todavia, ela não se manifesta imediatamente ao homem, é ocultada, fugindo à percepção imediata. Apresenta uma aparência superficial da realidade, é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana. É necessário um esforço, um desvio para compreendê-la. O que temos é a aparência do fenômeno, não é o mundo real, porém, tem a consistência e validade do mundo real, o que Kotic chamou de “*kosiksik*”, ou seja, é:

[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural (KOSIC, 2002, p. 15).

A pseudoconcreticidade, a aparência, é para Kotic um claro-escuro de verdade e

engano. Exibe um duplo sentido: o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se apresenta, de forma inadequada e parcial, não evidenciando determinados aspectos do fenômeno. Mas, a essência se manifesta no fenômeno, revela seu movimento, já que a essência não é passiva.

Vejamos como o método dialético nos auxilia a compreender e enxergar o problema desta pesquisa, nas palavras de Kosic, a “coisa”, a essência. Uma das questões propostas é “Por que os sujeitos-alunos não gostam do Bairro Mário Quintana? ”. As respostas apresentadas no perfil sócioantropológico apontaram a violência (toques de recolher, homicídios, tiros, conflitos entre grupos rivais pelo ponto de venda de entorpecentes, o narcotráfico e etc.), as desigualdades sociais, a exclusão e a segregação refletidas na materialidade, na luta por uma moradia digna e pelos processos de desterritorialização que a maioria dos sujeitos-alunos passou. Suas identidades pertencem aos antigos locais de moradia, não ao Bairro Mário Quintana. Tudo isso é uma manifestação da consciência ingênua, uma práxis utilitarista e fetichizada, isto é, da aparência, no entender de Kosic (2002).

Mas, compreender o fenômeno é atingir a essência. Os sujeitos-alunos não gostam do local onde vivem porque não possuem conhecimentos geográficos (espacialidade, natureza, paisagem, território, lugar) e históricos sobre a localidade, não compreendem o Mário Quintana como um lugar-território, prevalecendo os conhecimentos prévios, de teor pejorativo, que não auxiliam na constituição de uma autoestima do lugar, da formação de uma identidade positivada e um sentimento de pertencimento e, ocasionalmente, provoque uma consciência crítica e a luta por uma melhor qualidade de vida, tornando-os cidadãos. Faz parte dos currículos, dos documentos oficiais e das políticas públicas da educação escolar esse preceito, mas sabemos que muito pouco se faz por uma educação comprometida com a transformação da realidade.

Concordamos com Nogueira e Carneiro (2013, p. 121), que pontuam a importância de desenvolver nos sujeitos-alunos atitudes de capacitação reflexiva, isto é, olhar para si na relação com o outro e com o entorno, como agente de construção de uma vida mais justa, solidária e democrática. É fundamental que as práticas educativas contribuam para o entendimento da força das ações cidadãs conscientes nos espaços de vida. Conhecer o bairro (vila, comunidade), suas potencialidades positivadas, a história, os recursos naturais, construir ou resgatar a identidade e o sentimento de pertencimento são imprescindíveis para a formação da cidadania. O sujeito-aluno quando desprovido, deslegitimado dos

direitos de entender, compreender, analisar e explicar o espaço onde se constrói como sujeito-cidadão, torna-se um excluído.

A cidadania que se constrói em um lugar físico também se constrói em um lugar político, no jogo de poderes, e em um lugar afetivo, de pertencimento, na concretude do direito e dever de refletir, pensar e interagir intelectualmente com esse espaço-lugar – portanto, em sentido de uma cidadania pensante, crítica e criativa no espaço habitado e plenamente apropriado (NOGUEIRA & CARNEIRO 2013, p. 122).

O pensamento dialético deve destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia, como Kotic (2002, p. 20) afirma. Temos que atingir a concreticidade dos fenômenos, a partir da pseudoconcreticidade (aparência) atingindo a concreticidade da forma que a aparência se desvenda o mundo real, a lei do fenômeno, ou seja, a sua essência. Kotic (2002, p. 21) aponta como podemos alcançar a essência:

Submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

A dialética é um método revolucionário de transformação da realidade. Ainda no entender de Kotic (2002, p. 22), para o mundo ser explicado criticamente, a elucidação tem que ser colocada no terreno da práxis revolucionária. A realidade pode ser mudada, pois nós produzimos a realidade, é o mundo da práxis humana, do homem concreto, apesar de ser ocultada pela pseudoconcreticidade, que não evidencia o mundo das condições reais. O mundo real é:

Um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. O mundo da realidade não uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem (KOSIC, 2002, p. 23).

A Geografia tem o dever de proporcionar para seus estudantes o conhecimento da realidade para transformar o mundo, conforme os princípios dialéticos expostos anteriormente. A especificidade da Geografia é a leitura do espaço, do espaço construído. Callai (2000) expressa que tal leitura deve ser com referenciais teóricos que permitam teorizar, superando o senso comum e fazendo análises que possibilitem uma interpretação e compreensão dos mecanismos que constroem os espaços. Isso é o que se busca com a concepção dialética proposta neste projeto.

### **3.2 O método materialista dialético na educação**

O método dialético em salas de aula tem como ponto de partida o “ser social”, ou seja, o educando, com suas vivências, seu universo sociocultural, curiosidades, questionamentos e problematizações espaciais, suas leituras de mundo e significados que atribuem a determinado fenômeno social. Como exposto no projeto, iniciar uma aula colocando diretamente o conceito de lugar, sem ter de antemão o conhecimento, desconhecendo a leitura que o sujeito-aluno traz, eles e elas terão reações adversas. Para Freire (1997, p. 123):

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

O impulso, a curiosidade, aos quais Freire nos expõe podem ser considerados como uma sensibilização ou, como Vasconcellos (1993) descreve, uma mobilização para o conhecimento, um despertar interesse do educando pelo saber, como as indagações dos sujeitos-alunos durante as aulas que podem ser resumidas da seguinte forma e até poderia se transformar no segundo problema desta pesquisa: “Por que o Mário Quintana é considerado pela maioria um não-lugar<sup>22</sup>, mas pode ser um território? ”. Através desses processos de questionamentos e busca de respostas, “desacomodando as estruturas” os educandos podem construir uma síntese, objetivo de concepção dialética.

No entender de Vasconcellos (1993, p. 45), o sujeito-aluno elabora seu conhecimento na sua relação com os outros e com o mundo, trabalhando, refletindo, reelaborando, pelo que o professor propõe, coerente com a realidade do educando. Por isso da responsabilidade pedagógica do educador no seu ofício, a rigorosidade metódica, uma tentativa de “pensar certo”, superar o pensamento ingênuo, movimento dinâmico, dialético, entre fazer e o pensar sobre o fazer, a curiosidade epistemológica se torna um pensamento crítico, contrário ao discurso bancário proposto por Freire (1997, p.38), caracterizado pela simples transmissão dos saberes sem criticidade, “meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”. Com uma educação crítica, tendo como referência a construção do olhar sobre e para a espacialidade geográfica, aí sim, a consciência crítica surge.

O alcance do pensar certo, a curiosidade da epistemologia, a rigorosidade metódica

---

<sup>22</sup> No entender de Castrogiovanni (2004) o Não-Lugar é, portanto, a ausência do Lugar em si mesmo. A falta da forma (lização) específica que lugariza e dá existência ao Lugar cria o Entre-Lugar. O Lugar existe, também pelas próprias contradições que encerra em si, que lhe dão existência. O Não-Lugar parece ser um estágio em que a realidade que comporta o Lugar se esforça para reproduzir a ficção da inexistência de contradições. O Entre-Lugar parece ser o Lugar, praticado pelo sujeito, num certo tempo, sem ocorrer a plena lugarização.



passa pela mudança gradativa, processual da curiosidade ingênuo, da educação bancária, como uma passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Por consciência ingênua entende-se a interpretação dos problemas de forma simplista e superficial, fatalista, naturaliza os fatos e acontecimentos, não valoriza a investigação, acredita em argumentos frágeis, sem criticidade. A realidade para tal abordagem é estática e não mutável e o passado sempre foi melhor que a atualidade. Já a consciência crítica, a qual compartilhamos, é indagadora, investigativa, dialógica, choca, força o debate. Não se contenta com análises simplistas. Busca profundidade na explicação dos problemas, não se satisfaz com as aparências. Gosta de testar as descobertas, sempre dispostas à revisão, face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, a aceita na medida em que são válidos. Repudia posições quietistas, torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude e vice-versa. Sabe que é pelo que é e não pelo que parece – o essencial para parecer é ser, é a base da autenticidade. Repudia transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. A realidade é mutável. Nas palavras de Nogueira e Carneiro (2013, p. 29):

A consciência crítica do mundo é consciência que problematiza o mundo, a realidade; por isso o “anseio por análise” dos problemas, do reconhecimento da dinâmica da realidade em constante mudança e transformação – consciência que investiga, que busca causas das mudanças, que estabelece relações entre presente e passado, que dialoga e se responsabiliza com a própria realidade.

Retornando à construção do conhecimento dialético, Vasconcellos (1993) expõe os três grandes momentos do conhecimento (ou as três dimensões do trabalho do educador). O autor enfatiza que a sequência não é rígida, mas no processo de construção de conhecimentos devemos necessariamente atravessar todos os eixos, evidenciando o movimento do pensamento entre as dimensões, isto é, do pensamento abstrato, indeterminado até o alcance do pensamento concreto. Outro ponto ressaltado pelo pedagogo é que o método dialético não é adequado apenas para uma aula, mas para um projeto em longo prazo, um conjunto de aulas, uma totalidade.

Conhecer é estabelecer relações, quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. O educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo. (VASCONCELLOS, 1993, p. 46)

O momento da sistematização do conhecimento é chamado por Vasconcellos de Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento, que vem sendo construído nas demais dimensões anteriores, é a Síntese, uma rica totalidade de determinações. É o eixo da compreensão concreta do objeto, que ganha a incorporação de novos conceitos na

linguagem do educando, e o momento mais interessante é a “interação do educador com o caminho de construção de conhecimentos que o educando está fazendo” (VASCONCELLOS, 1993, p. 47).

### 3.3 Geografia Escolar Crítica

O movimento da Geografia Crítica (ou renovadora) de cunho materialista dialético inicia-se no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980. Rompendo com os pressupostos da Geografia Tradicional<sup>23</sup>, também conhecida como “oficial” ou “institucionalizada”, Moreira (2005, p. 54) afirma que a Geografia assume uma postura que pretende que o saber geográfico se torne basilar na transformação da realidade, compreendendo a sociedade capitalista na organização de classes desiguais, ou seja, uma Geografia que descortina as desigualdades sociais, a materialidade dos fenômenos sociais, “uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem” (MORAES, 1999, p. 112).

Milton Santos (1978), a partir das concepções crítico-marxistas, analisa a categoria analítica espaço, categoria de compreensão da realidade, objeto primordial da Geografia.

O espaço é analisado por Santos (citado em Moraes 2012, p. 32) como campo de força, e sua energia é a dinâmica social. Fato social, produto da ação humana, uma natureza socializadora, o espaço pode ser explicável pela produção. Além disso, o espaço é fator, pois é uma acumulação de trabalho, uma incorporação de capital na superfície terrestre, que cria formas duráveis, chamadas por Santos de rugosidades, que criam imposições sobre a ação do presente da sociedade, materializadas na paisagem, e com duração prolongada. É uma herança espacial que influi no presente. O espaço também é uma instância, estrutura fixa, determinação que atua no movimento da totalidade social.

Esse movimento, essa forma de pensar a sociedade influenciou em mudanças o ensino da Geografia. Analisar a estrutura social presente nos fenômenos geográficos, questionamentos sobre a população, identificar e questionar os atores sociais que modelam e organizam conforme os seus interesses o espaço, produzindo desigualdades, como, por exemplo, populações que vivem na periferia das cidades, sob um regime de segregação,

---

<sup>23</sup> Algumas das características da Geografia Tradicional, são o seu apeço pelo academicismo, distância da realidade, neutralidade, fragmentação dos conteúdos, demasiada descrição da paisagem, preocupação com a morfologia do espaço, determinista e de cunho positivista, “... via a organização do espaço como harmônica; via a relação homem-natureza, numa ótica que acobertava as relações entre os homens; via a população de um dado território como um todo homogêneo, sem atentar para a sua divisão em classes (MORAES, 1999, p. 113).

pobreza, miséria e com péssima qualidade de vida, e grupos abastados que vivem nas áreas centrais, com conforto e segurança, identificar as contradições do sistema capitalista, problematizar as questões socioambientais do Brasil e de outras regiões do mundo se tornaram “presentes” nas aulas de Geografia, e não mais conteúdos desconectados da realidade, demasiadamente descritivos que não ajudavam os alunos a compreenderem como vivemos e sobrevivemos no espaço.

Os livros didáticos também tiveram mudanças. O fator econômico advindo do modo de produção capitalista que divide a sociedade em classes sociais conforme as forças produtivas, como explicação dos fenômenos globais ganhou relevância, bem como uma visão do espaço geográfico sob uma abordagem de cunho social, em sua totalidade-mundo ou uma compreensão unitária do mundo, como Santos (1978) conceituava. Para Tonini:

Desse modo os conteúdos curriculares da Geografia conduziram a um entendimento da totalidade que envolve a sociedade e a natureza, levaram a compreender um espaço produzido pela sociedade, que gera desigualdades e contradições. Para entender esse espaço seria necessário examinar as relações econômicas, pois seriam elas que regulariam a produção e a distribuição dos bens materiais que iriam materializar a organização espacial (TONINI, 2006, p. 70).

Na década de 1990, aluna do ensino fundamental, sabia os nomes das linhas imaginárias do planeta, mas não sabíamos o porquê de tais linhas. Não havia discussões sobre o lugar, nem território. Paisagem, natureza, muita Geografia Física e pouca Geografia Humana eram ministradas, ou seja, nas palavras de Kaercher (2010), “Naturaliza-se a Sociedade”.

Enfim, a Geografia tradicional, construía uma prática pedagógica que não realizava conexões ou relações, que colocassem o aluno para uma real aprendizagem não estimulava competências e habilidades para desenvolver o senso crítico nos alunos e atuar de forma consciente no mundo compreendendo-o.

Além disso, para a Geografia Crítica de cunho dialético é fundamental que os educadores possuam o conhecimento das vivências dos alunos, compreendendo suas necessidades, assim, tornando o ensino comprometido com a realidade, além de uma escola vinculada à comunidade a qual está inserida, ou seja, a par da realidade. É impossível um projeto político pedagógico que não possua como objetivo a transformação da realidade a partir da identificação das contradições presentes na sociedade, assim, superando-as. Nas palavras de Straforini (2004, p. 68):

A compreensão dialética do processo educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faz de acordo com o processo de

socialização pelo qual os indivíduos estejam passando. Pressupõe, portanto, o entendimento primeiro da realidade vivida pelos educandos envolvidos no processo, também que o professor e os estudantes compreendam que numa sociedade de classe a socialização se faz, via de regra, contraditoriamente sob interesses antagônicos, opondo, quase sempre, ideologias de dominantes e dominados.

#somosmario tem por objetivo abordar, através de conceitos geográficos (espaço, lugar, paisagem, natureza, território), a história, a cultura e a identidade da vila Mário Quintana, sobre os quais os educandos da comunidade, a partir de dúvidas, curiosidade, problematizações e questionamentos, produzirão conhecimentos a respeito da localidade que vivem.

### **3.4 Metodologia: uma investigação qualitativa baseada nos princípios da pesquisa-ação**

A investigação propõe uma abordagem de cunho qualitativo e utiliza a pesquisa-ação como metodologia de trabalho. Richardson (1999, p. 90) conceitua pesquisa qualitativa como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos<sup>24</sup>. Etnografias, observação participante, história oral, pesquisa-ação são alguns dos tipos de investigação qualitativa.

No entender de Goldenberg (2000, p. 53), os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los.

Os limites, problemas e críticas feitas às pesquisas qualitativas são muito enfatizados na pesquisa social. Para Richardson (1999, p. 91), as pesquisas qualitativas possuem dois problemas. O primeiro diz respeito às poucas tentativas realizadas em colocar as concepções e condutas dos pesquisados em um contexto histórico. Os pesquisadores consideram suficiente descrever formas diferentes de consciência ao invés de tentar explicar como e por que elas se desenvolvem. O segundo problema, para

---

<sup>24</sup> Nas pesquisas quantitativas, os resultados podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população-alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (FONSECA, 2002).

Richardson, advém do primeiro: a tendência a adotar uma atitude não crítica das concepções e consciência dos pesquisados, sem considerar seu desenvolvimento epistemológico. As formas de consciência são sociais e historicamente construídas, juntamente com um conjunto de crenças, interesses, que influenciam a forma de enxergar determinado fenômeno.

Goldenberg (2000, p. 59) aponta outro problema da pesquisa qualitativa: quanto mais intensa a relação entre pesquisados e pesquisador, maior a necessidade de um “distanciamento” do pesquisador, que torne possível que ele reflita sobre cada dificuldade que, com certeza, terá que enfrentar.

Nesta investigação participativa, a relação professor/aluno ganha outra dimensão, pois a professora tem o propósito de uma prática reflexiva, engajada e transformadora da realidade a qual atua e de enxergar a realidade, a espacialidade de outra forma, contrária a perspectivas que naturalizavam os acontecimentos, ocultam o real, e não levam a consciência crítica e há uma cidadania socioespacial.

Professora, moradora desse Bairro, a relação com sujeitos-alunos é um contato de moradora para moradores que ultrapassa a sala de aula. Vivemos as mesmas situações, temos as mesmas angústias de viver em um lugar dito “perigoso”. É incômodo ser morador da Mário Quintana, além de ser vergonhoso. A Geografia e o projeto #somosmario pode alterar essa postura, resolver esse problema, por isso da escolha da pesquisa-ação, erguendo a autoestima desse lugar. Somente assim as novas gerações, nossos sujeitos-alunos, poderão lutar por melhores condições de vida e transformar essa realidade.

Professora e sujeitos-alunos possuem as mesmas necessidades de conhecer o Mário Quintana, esse lugar, esse território desconhecido, compreender o que está acontecendo, por que vivemos em uma “guerra”, como bem colocaram os educandos no perfil socioantropológico (capítulo 4). As transformações e mudanças, a materialidade no tempo e no espaço, as rugosidades, as relações sociais, a sociabilidade, a constituição da região, (re) construindo por eles e elas a dimensão espacial desse local, nosso objeto de estudo (uma desculpa, pois queremos ver os sujeitos-alunos atuarem, as aprendizagens a partir dos conhecimentos geográficos construindo as suas identidades e pertencimentos a esse lugar).

Os problemas apontados por Richardson (1999) foram parcialmente resolvidos até o momento: colocar os pesquisados sob uma perspectiva histórica. Mário Quintana é um grande assentamento de famílias que foram desterritorizadas de seus lugares de referência identitária, em precárias condições de moradia, segurança, saneamento, educação, saúde

entre outros direitos violados. São gerações que repudiam esse bairro, não enxergam como um lugar, mas como a única alternativa de sobrevivência e moradia na cidade.

Quanto às concepções dos sujeitos da pesquisa (na qual a professora se inclui), é a partir delas que construímos a intervenção, saindo das concepções ingênuas (bairro violento, perigoso), e com a construção de conhecimentos geográficos, partir para concepções mais críticas (bairro violento e perigoso, mas tem pessoas que vivem e construíram e constroem esse espaço, nós, sujeitos históricos, tem história, tem memória, tem uma paisagem, é um território em vias de se tornar um lugar, nem sempre foi assim e etc.). Tudo isso é fruto de um trabalho pedagógico constante, uma desconstrução, que utiliza a realidade, a práxis, como palco, tornando o ensino significativo e uma Geografia atraente.

### **3.5 Metodologia da Pesquisa-ação**

A escolha pela metodologia da pesquisa-ação advém dos objetivos da pesquisa: transformar a ideia que os alunos apresentam a respeito do Bairro Mário Quintana, um “lugar perigoso”, “violento”, que não merece atenção nas aulas de Geografia, como vem sendo apresentado ao longo da exposição, em lugar de identidade e pertencimento. Acreditamos que os conhecimentos e conceitos trabalhados nas aulas desta disciplina, como lugar, paisagem, espaço, território, natureza, cidade e etc., podem auxiliar na mudança do olhar que os alunos apresentam a respeito do lugar onde moram, vivem e constroem as suas vidas. Além disso, a Geografia postula uma cidadania espacial, conhecer o lugar para conhecer o mundo, ser cidadão consciente do seu papel. Só intervém quem conhece o seu espaço.

Pesquisa-ação é uma estratégia utilizada no campo educacional, por ser uma intervenção pontual em um problema a ser solucionado, que afeta um grupo de alunos, conjuntamente com a professora, que faz parte da investigação. Apesar das diferenças, a pesquisa-ação também é uma investigação que utiliza os referenciais de uma pesquisa participante. Para May (2008, p.175), metodologia participante é um processo de investigação que estabelece relacionamento longo com seus objetos, com o objetivo de produção de conhecimentos sobre aquele grupo. O pesquisador, de alguma forma, faz parte do grupo, influencia o que está acontecendo, os observadores observam as suas próprias experiências. O pesquisador não é neutro. Necessita realizar uma profunda reflexão de como se deu o processo de investigação e o problema de pesquisa. May afirma que isso

não é um problema de pesquisa, é uma solução. Investigar suas pré-noções, as relações e limita a probabilidade de erro e diminuiu os vieses.

A pesquisa envolve a professora-pesquisadora da sua própria prática e sujeitos-alunos, com suas necessidades de aprender e conhecer o mundo. A Geografia tem um papel fundamental nesse processo. Uma Geografia preocupada em entender os processos que ocorrem ao nosso redor e em outros espaços, uma Geografia que fale sobre nós. No entender de Callai:

A Geografia ao falar das coisas do mundo da vida, fala dos espaços construídos pelos homens, que em sua trajetória marcaram os lugares com os resultados da luta pela sobrevivência. A tarefa da Geografia na análise da sociedade é exatamente debruçar-se sobre a realidade com o olhar espacial (CALLAI, 2000, p. 64).

### **3.6 O que é Pesquisa-ação, afinal?**

O termo Pesquisa-ação vai ao encontro do que queremos, uma intervenção prática em uma realidade para resolução de uma situação coletivamente, fatos e acontecimentos do cotidiano que “incomodam”, encontrar explicações para o que acontece no nosso entorno e, quem sabe, de forma engajada, melhorar a qualidade de vida, já que teremos conhecimento. Thiollent (2008, p. 16) 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.

A Pesquisa-ação não é “qualquer metodologia”. Ela é especial, singular e particular. Os participantes (professores e sujeitos-alunos) do processo de conhecimento têm que estar envolvidos e sensibilizados na proposta, 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 o problema, que além de ser proposto e construído por eles e elas, também os toca, afeta e engaja na busca de mudanças e transformação.

Mckarnan (2009, p. 143) define a metodologia participativa “como uma forma de investigação colaborativa e coletiva autorreflexiva conduzida por participantes a fim de resolver problemas práticos e melhorar a qualidade de vida em qualquer cenário social”, e ainda afirma que “A pesquisa-ação é uma maneira tanto de aprendizagem quanto de conhecimento sobre nossa prática”. Haguette (1997, p. 151), quanto ao processo de conhecimento transformador produzido na pesquisa-ação e sua relação entre teoria e prática, explica que:

Existe entre pesquisa e a ação uma interação permanente. A produção de conhecimento se realiza através da transformação da realidade social. A ação é a fonte do conhecimento e a pesquisa constitui, ela própria, uma ação transformadora. A pesquisa-Ação é uma práxis, isto é, ela realiza a unidade dialética entre teoria e a prática. Através da pesquisa, produzem-se conhecimentos que são úteis e relevantes para a prática social e política.

Engel (2000, p. 184) informa-nos as características essenciais da pesquisa-ação, na perspectiva educacional: é um processo de aprendizagem; seus estudos têm que ser capazes de apreender a situação e de modificá-la; o pesquisador intervém numa situação com o fim de verificar se um novo procedimento é eficaz ou não; estuda situações percebidas pelo professor como inaceitáveis e são suscetíveis de mudança e de uma resposta prática; o problema é interpretado a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas; é situacional; é um diagnóstico de um problema específico, quer atingir uma relevância prática dos resultados; não procura obtenção de enunciados científicos generalizáveis; é autoavaliativo; há constantemente avaliações no decorrer da pesquisa e redefinições; é cíclica. As fases finais são usadas para aprimorar os resultados das fases anteriores.

### **3.7 Ciclos, etapas, fases da Pesquisa-ação**

Conforme a bibliografia especializada, a metodologia da Pesquisa-ação é flexível, ocorrendo sempre um vaivém entre as preocupações, adaptações dos objetivos segundo as circunstâncias e as situações de investigação. Podemos dividir a pesquisa-ação em três fases: a fase exploratória, fase de elaboração e execução do Plano de Ação, e a fase de divulgação dos resultados.

#### **3.7.1 A fase exploratória**

É o ponto de partida da investigação. O projeto iniciou com as indagações dos alunos sobre seu bairro, identificando o problema e o tema da pesquisa. O problema deve ser de ordem prática, porém, “... a pesquisa não se limita aos aspectos práticos. Não se trata de simples ação pela ação”. A mediação teórico-conceitual se faz necessária. Uma pesquisa preliminar deve ser construída, levantando todas as informações possíveis sobre o Mário Quintana com uma revisão bibliográfica, além de observações em sala de aula, pesquisa de campo, reconhecimento da área, estudos dos conceitos de lugar, paisagem, território, natureza, espaço, e aplicação de questionários para o planejamento e metas de ações. Registros de som e imagem das discussões em grupo devem ser realizados para a análise da mudança de comportamento do início do projeto até os resultados esperados. Somente após a fase exploratória podemos definir os objetivos da pesquisa. Haguette (1997, p. 151)



explica a construção do problema de pesquisa:

A escolha dos problemas a serem estudados não se efetua a partir de um conjunto de hipóteses previamente estabelecidas pelos pesquisadores, mas tem origem nas situações sociais concretas que os pesquisadores que participam do processo de pesquisa querem estudar e resolver. A tarefa dos pesquisadores consiste em auxiliar os grupos interessados a formular e analisar os problemas que estes mesmos desejam estudar.

Entende-se por problema a consciência por parte do pesquisador de algo que o intriga, que pode ser melhorado, ou necessidade de inovação (ENGEL, 2000, p. 186). O repúdio dos alunos em estudar a história do Bairro Mário Quintana foi gritante e mexeu com a turma e com a professora, necessitando da intervenção aqui proposta.

Nessa fase, 15 educandos do 7º ano do ensino fundamental da escola municipal de atuação da professora-pesquisadora, no Bairro Mário Quintana, participarão do o primeiro ciclo da Pesquisa-ação: a fase exploratória. Debates e dinâmicas de grupo serão aplicados, “explosão de ideias”, problematizações sobre o bairro, desacomodando preceitos, identificando o imaginário que possuem sobre o Mário Quintana. Essa fase terá a duração de quatro semanas.

### 3.7.2 Elaboração do Plano de Ação – ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação

Após a fase exploratória, inicia-se a elaboração e execução do Plano de Ação. Professora e alunos participam de todas as fases da metodologia. Engel (2000, p. 57) afirma que “Na pesquisa-ação, uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Educar, comunicar, organizar, orientar a ação, tomar decisões permanece em todas as fases de desenvolvimento do projeto”.

Os encontros para a formulação e execução do Plano de Ação são chamados, na pesquisa- ação, de seminários. É o espaço no qual o diálogo é exercitado, examinar, discutir, coordenar as atividades dos grupos, decisões sobre a investigação. Os encontros são registrados em atas, elaborar diretrizes, votação, relatórios de síntese, preparo dos alunos-pesquisadores. É permitida a visita de palestrantes, professores, moradores da comunidade e outros pesquisadores. As coletas de dados (por exemplo, entrevistas, saídas de campo, observações participantes) e a produção de diários de campo são socializadas. Os alunos exercem a função de pesquisadores.

Em Pesquisa-ação, não há formulação de hipóteses, mas são chamadas de

diretrizes. As hipóteses não estão excluídas, mas, somente, suavizadas. São modificáveis ou substituíveis durante o andamento da investigação.

Os principais participantes são os membros da situação ou da organização sob observação. O pesquisador-professor é um assessor ou mediador do conhecimento dos alunos-pesquisadores. Ao final dessa fase, os dados são avaliados, bem como os efeitos da implementação do plano. Nessa fase, os seminários também podem ser gravados para averiguar a reciprocidade ou não da nova metodologia. A avaliação está presente em todas as fases do projeto com o intuito de averiguar se as intervenções surtiram efeito ou não. Caso contrário, inicia-se um novo ciclo.

Os alunos-pesquisadores participantes do projeto serão os porta-vozes do trabalho executado e divulgarão para os demais colegas, a cada semana, as descobertas da investigação e coletarão as sugestões do grande grupo. Os alunos-pesquisadores serão divididos em três grupos, conforme o desejo de cada um: o primeiro grupo será “Geoambiental”, que terá a tarefa de identificar as espécies nativas do bairro, a paisagem, os recursos naturais utilizando como referência o Atlas Ambiental de Porto Alegre; o segundo grupo será o “Geoantropológico”, que levantará a história do bairro, coleta de entrevistas, utilizando os recursos da História Oral, identificando as mudanças e transformações do bairro vivenciadas pelos moradores e pelos próprios alunos. As referências de outras localidades, dos educandos e dos moradores antigos e recentes serão muito bem-vindas; O terceiro grupo, “Geoespacial”, que organizará um trajeto pelo bairro, um inventário dos principais espaços do lugar, ou seja, a produção de um itinerário cultural por pontos específicos de importância indenitória para o Bairro Mário Quintana.

Essa fase teve a duração de 15 semanas, em média. Cada seminário teve duração de dois períodos de 50 minutos. Caso o grupo acredite ser necessário retornar em alguma parte do ciclo, o tempo se prolonga sem prejuízo ao trabalho. As atividades elencadas no quadro são apenas exemplos, já que quem vai determinar o processo é o grupo de alunos-pesquisadores em conjunto com a professora-pesquisadora.

### 3.7.3 Fase Divulgação dos Resultados - Conferências, congressos, debate público, estender o conhecimento para a tomada de consciência

A terceira fase é a comunicação dos resultados obtidos no plano de ação, ou seja, tornar pública a experiência vivenciada pelos alunos-pesquisadores com participação em

encontros, como, por exemplo, mostras de iniciação científica. É importante ressaltar que o início da divulgação deve começar pela comunidade escolar. Pais, mães, tias, avós, irmãos e irmãs dos alunos foram os primeiros a ter acesso à pesquisa pela importância que os alunos demonstraram dar à família, além do auxílio que estas pessoas darão ao trabalho. Depois, o corpo docente, a direção, as turmas da escola, independente da faixa etária.

Sáimos dos muros da escola para a Associação de Moradores, para as ONGs do Bairro, (Vó Chica, SUVE, SASE) as escolas públicas vizinhas, o CAR e etc. Pesquisa-ação é um ato político de mudança, de transformação de atitudes e cidadania. Somente mudamos o que conhecemos e divulgamos esse conhecimento.

#### 4 QUEM SÃO ELES E ELAS? PERFIL SOCIOANTROPOLÓGICO

Conhecer os educandos, a realidade na qual estão inseridos, é de suma importância para a prática docente e não se trata de uma novidade na literatura pedagógica. Todavia, adotamos esse cuidado, na maioria das vezes, somente durante o estágio supervisionado. Já profissionais de fato, acreditamos que “conhecemos tudo”, e que toda a turma é igual e homogênea. Para que possamos construir o conhecimento junto a nossos educandos, precisamos conhecê-los. A proximidade com o seu lugar oportuniza mais autonomia para construirmos novos conhecimentos e aprendizagens.

A partir da perspectiva de professores pesquisadores (reflexivos) de suas práticas, concordamos com Freire, que afirmou que “o ponto de partida é sempre o aluno”.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 1997, p. 123).

O Perfil Socioantropológico foi uma prática imposta (exigência da SMED) no início da implantação dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no governo da Administração Popular, do Partido dos Trabalhadores (2002-2005). O objetivo era a construção do chamado Complexo Temático, explicados no famoso Caderno Pedagógico número 9<sup>25</sup> entendido como “[...] uma designação proposta para assuntos ou relações profundas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento” (p.22, 1998). O principal objetivo da construção do Perfil era produzir um levantamento de temas, uma investigação da comunidade escolar, para contextualizar na escola o “conhecimento emergente da realidade atual expressa pelo contexto sócio-histórico cultural dos educandos”. Com a aplicação de questionários, para a “captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social” o estudo era realizado para a construção do Complexo Temático, que deveria ser utilizado em todas as áreas de conhecimento. Apesar do esforço, pouco se fez com os dados produzidos neste período.

Devemos aplicar o questionário socioantropológico no início de todo o ano letivo para conhecer os educandos em seus aspectos locais, afetivos, emocionais e geográficos, seus interesses, problemas e curiosidades sobre a comunidade que vivem para uma melhor intervenção pedagógica nas aulas de Geografia. Possivelmente, encontraremos várias

---

<sup>25</sup> Ciclos de Formação: proposta político pedagógico da Escola Cidadã. Caderno Pedagógico número 9. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação, 1998.

informações que vão aprimorar a prática pedagógica, bem como intervenções geográficas que visem ao conhecimento da espacialidade, pelos conceitos geográficos de lugar, paisagem, território, entre outros. Quanto mais conhecemos os alunos, mais nossas aulas se tornam significativas e diretamente relacionadas à realidade e às vivências dos educandos.

Freire aponta que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996, p. 29). O autor chamou essa atitude de Curiosidade Epistemológica, essencial para qualquer processo educativo.

Quanto mais se problematiza os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mais precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienante (FREIRE, 1987, p.70).

A Curiosidade Epistemológica diz respeito à mudança de patamar do conhecimento, ou seja, um conhecimento afastado do senso comum, do pensamento fatalista, que vai da ruptura à superação, tornando-se metodicamente rigoroso, “muda de qualidade, mas não de essência”, conforme Freire.

Os conhecimentos dos educandos são muito bem-vindos e, a partir deles, devemos iniciar nossa caminhada educativa. Logo, prioritariamente, as questões que os afetam cotidianamente, contribuem para a descoberta do lugar e das territorialidades. Ampliar tais conhecimentos é o papel da Geografia. Conhecimentos construídos, por eles e elas, protagonistas de suas aprendizagens, um fazer diferente e significativo e com objetivos. Freire expressa essa ansiedade que queremos e buscamos:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta, verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que põe pacientemente impacientemente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1997, p. 32).

É imprescindível aflorar em sala de aula essas falas, experiências, abrindo o diálogo, quer dizer, escuta atenta, uma sensibilidade apurada. Isso somente vem com a experiência do professor. Fala-se aqui de provocar um estranhamento do lugar, chamar a atenção para outros “saberes” sobre a comunidade levando, calmamente, a uma reflexão crítica, por mais duras, conflituosas, violentas e cruéis que sejam, pois, é a partir desses fatos que criamos nossas munições geográficas para um trabalho que realmente transforme a realidade, uma intervenção no mundo, uma superação das condições que os colocam em

desvantagem, os limita, os exclui, tornando cidadãos conscientes.

Freire, então, diz que tudo começa pelo aluno, e por que não em conjunto com a educadora, já que educação é um processo dialético e busca a emancipação dos educandos. Para ele,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 68-69).

Pensamos em perfil socioantropológico na escola, somente na construção do projeto político pedagógico, que, em tese, deve ser feito a cada três anos, na eleição das novas direções. Uma das partes desse documento é o diagnóstico da realidade da comunidade escolar. Para Vasconcellos (2010, p. 190-191), diagnosticar significa ir além da percepção imediata, da mera opinião, do senso comum ou descrição. É fruto de uma pesquisa, levantamento de dados para captação de problemas, desafios, pontos de apoio para o processo de mudança da realidade. É um retrato, um olhar atento à realidade, identificando potencialidades, intervenções, possibilidades de exploração no projeto #somosmario. Aprender as contradições em seu movimento interno, construindo uma nova prática, fertilizada pela reflexão teórico-crítica.

Sendo assim, buscamos com o perfil socioantropológico, além de diagnosticar, construir metodologias de ensino que surjam de nós mesmos, um caminho criativo, vivo, comunicativo e participativo que envolva professores e educandos. Nidelcoff (1992, p. 10) ressalta a importância de contrariar a tendência ao cansaço e ao desinteresse, ao comodismo, e lutar por novas rotinas, novas formas de ensinar, conhecendo a fundo o ambiente e os sujeitos com os quais trabalhamos, a cultura, a linguagem, seus valores, os recursos do meio. Somente conhecemos os alunos enquanto alunos. Para a autora:

Assim como as velhas virtudes se opunham aos velhos pecados capitais, poderíamos formular alguns pares de opostos, como: contra a rotina, sermos criativos; contra os anos e a tentação do cansaço, nos mantermos vivos, novos e curiosos; [...] contra as receitas, inventarmos nós mesmos, de acordo com o que somos, já que não podemos criar interesse com o que não nos interessa, nem nos alegrarmos com o que não nos alegra; criarmos nós mesmos e valorizarmos muito o intercâmbio de experiências, ou seja, contra o individualismo franco-atirador solitário, a solidariedade e o intercâmbio dos maquis (NIDELCOFF, 1992, p. 16).

O questionário socioantropológico (Anexo 1) foi aplicado para duas turmas do 6º ano (ou do último ano do segundo ciclo, as turmas B34 e B35 do turno da tarde) do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, organizada em Ciclos de

Formação<sup>26</sup>, totalizando 53 alunos.

Foram utilizados três períodos de 50 minutos. Como muitas questões não foram compreendidas pelos pesquisados, tivemos muitas perguntas não respondidas, pois não ficaram nítidas, e surgiram dúvidas na compreensão das perguntas, sendo necessário chamar cada educando, para uma espécie de entrevista, completando o questionário.

O objetivo não é quantificar as turmas, mas, nas respostas, identificar ambiências, algumas informações que estão presentes em sala aula e podem virar um grande tema ou projeto de aprendizagem para as aulas de Geografia e demais disciplinas. As questões foram divididas em 3 blocos (questões de cunho pessoal, a escola, o bairro Mário Quintana) para melhor leitura dos resultados.

#### 4.1 Primeiro bloco – questões de cunho pessoal

Na 1ª questão “Você é menino ou menina? ”, obtivemos um empate técnico: vinte e sete meninos e vinte e seis meninas. Essa proporção é excelente já que uma diferença muito grande entre meninos e meninas gera uma série de conflitos em sala de aula, opressão do grupo em desvantagem, vergonha de expor suas dúvidas. A espacialidade da turma também é determinada, sentam no fundo da sala ou próximos da mesa da professora, principalmente se no caso, em desvantagem forem as meninas. O desequilíbrio gera um clima adequado de diversidade, de gênero. As coordenações pedagógicas têm cuidado na montagem das turmas para que isso não ocorra.

**Quadro 2:** Gênero.

<b>Gênero/Sexo</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Meninos</b>	27	50,9
<b>Meninas</b>	26	49,0
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

<sup>26</sup> “Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, o Ensino Fundamental se estrutura em três Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo duração de três anos. Essa maneira de estruturação curricular promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os educandos, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar. Assim, os Ciclos de Formação contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Assim, a estrutura por Ciclos operacionalizada, de forma mais ampla, um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar, contendo uma perspectiva educacional onde há respeito, entendimento e investigação sobre os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passam cada educando. Eis por que se torna fundamental a ação consciente dos educadores, tendo este olhar de continuidade e garantindo que as dificuldades dos educandos sejam superadas no decorrer de cada Ciclo” (Caderno Pedagógico 9, PMPA/SMED, 3ª edição, 1998, p.11-12).

A 2ª questão perguntou a idade dos educandos. Eles e elas estão entre onze (quatorze alunos) e doze (dezessete alunos) anos, adequados à idade ano/ciclo. Todavia, treze alunos já possuem treze anos, sete alunos com quatorze anos, um aluno com 15 anos e um aluno com dezesseis anos. Esses dois alunos poderiam estar, caso seus responsáveis desejassem, matriculados na EJA- Educação de Jovens e Adultos. Totalizando, temos vinte e dois alunos que, pelo menos, já foram reprovados ou retidos em alguma série/ ano ciclo, ou abandonaram os estudos.

**Quadro 3:** Idade.

<b>Idade</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>11 anos</b>	14	26,4
<b>12 anos</b>	17	32,0
<b>13 anos</b>	13	24,5
<b>14 anos</b>	7	13,2
<b>15 anos</b>	1	1,8
<b>16 anos</b>	1	1,8
<b>Total</b>	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Na 3ª questão, “Como você se considera? ”, a maioria dos educandos se autodeclarou afrodescendente (trinta e dois alunos). Surpreendente o resultado, pois em outras pesquisas de cunho nacional ou amostras do IBGE, as pessoas têm dificuldade em se definirem ou afirmarem sua descendência negra, pelo preconceito e o racismo. Acreditamos que esse resultado parte das ações da lei 10639, fruto do trabalho de professoras comprometidas com a Educação das Relações Étnico-raciais. Vinte alunos se declaram brancos (de descendência europeia) e uma aluna se declarou indígena. Estamos dentro de um território negro. Nenhum educando se declarou como pardo, amarelo ou nenhuma das categorias.

**Quadro 4:** Etnia/cor.

<b>Etnia/cor</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Negro</b>	36	67,9
<b>Branco</b>	20	37,7
<b>Pardo</b>	0	0
<b>Indígena</b>	1	1,8



<b>Amarelo</b>	0	0
<b>Total</b>	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

A 4ª questão perguntou a naturalidade dos educandos. Quarenta e seis alunos são naturais da cidade de Porto Alegre. Os demais são naturais do município de Viamão (dois alunos), Osório (um aluno), Alvorada (um aluno), Uruguaiana (um aluno), Passo Fundo (um aluno) e Novo Hamburgo (um aluno). Nas respostas, houve alunos que responderam que “nasceram no hospital” (dois alunos), ou que nasceram na Mário Quintana (dois alunos), fazendo uso do humor, característicos dos adolescentes, que esconde uma dúvida, “O que é naturalidade? ”. A naturalidade dos alunos pode ser explorada nas aulas de Geografia, com o estudo do mapa do Estado do Rio Grande do Sul e os próprios alunos apresentando as suas regiões, entrevistados pelos colegas, sobre a história do município, a paisagem, os recursos naturais, os pontos turísticos da cidade e etc.

**Quadro 5:** Naturalidade.

<b>Naturalidade/Município</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Porto Alegre</b>	46	86,7
<b>Viamão</b>	2	3,7
<b>Osório</b>	1	1,8
<b>Alvorada</b>	1	1,8
<b>Uruguaiana</b>	1	1,8
<b>Passo Fundo</b>	1	1,8
<b>Novo Hamburgo</b>	1	1,8
<b>Total</b>	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

A 5ª questão “Quem sustenta o seu núcleo familiar? ”, seguido da subquestão “Qual a profissão dele (s) (as), evidenciou toda a força das “chefes de família” que sustentam a casa e mantêm seus filhos, em sua maioria, sozinhas. Quem sustenta o núcleo são as mães, as avós, as tias, as irmãs, como auxiliares de cozinha, balconistas de padaria, seguranças, babás, diaristas, trabalhadoras domésticas, recicladoras, cuidadoras de idosos, vendedoras de artesanato, doceiras. Em alguns casos, quem sustenta a família é a aposentadoria da avó. Bravas mulheres que muitas vezes não são reconhecidas por seus filhos. Quanto aos pais, padrastos, as profissões que apareceram foram de trabalhador da construção civil, zelador,

garçom, pintor, reciclador, mecânico, porteiro, açougueiro. São profissões com baixo salário e que exigem pouco estudo dos empregados. A riqueza das respostas oportunizaria uma bela aula de Geografia sobre mercado de trabalho e suas contradições, exploração da mão-de-obra e etc. Por serem famílias de classes populares e com baixa renda, a maioria dos alunos é beneficiada pelo programa Bolsa família<sup>27</sup>.

**Quadro 6:** sustento do núcleo familiar.

<b>Sustento/Gênero</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Mãe, irmãs, tias, avós</b>	43	81,1
<b>Pai/Padrasto</b>	10	18,8
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

A 6ª questão, “Qual é a sua maior preocupação atualmente? ”, expressou as mais cruéis consequências da violência. Responderam que “sair na rua e tomar um tiro” é a maior preocupação da maioria dos alunos. Afirmaram a impossibilidade de poder ficar na rua após as dezessete horas. A preocupação com os familiares também foi expressa, mas respostas como “medo que algo aconteça com a minha família” ou, “que alguém da minha família morra” e o medo de perder a própria vida “nessa vila perigosa”. Respostas com a preocupação com o “futuro” ou “ficar sem estudar” em virtude da suspensão das aulas pela violência no bairro e os toques de recolher igualmente apareceram.

**Quadro 7:** Maior preocupação.

<b>Preocupação</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>“Sair na rua e tomar um tiro”</b>	31	58,4
<b>“Medo que algo aconteça com a família”</b>	15	28,3
<b>“Ficar sem estudar”</b>	7	13,2
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

<sup>27</sup> Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Entre os objetivos do programa estão: combater a fome e promover a segurança alimentar e nutricional; combater a pobreza e outras formas de privação das famílias; promover o acesso à rede de serviços públicos, em especial, saúde, educação, segurança alimentar e assistência social. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em 9 de março de 2017.

## 4.2 Segundo bloco - escola

Na 7ª questão, “Quais são os espaços que você frequenta? ”, os alunos responderam a escola e a casa como os lugares mais frequentados. O supermercado do bairro e o SASE<sup>28</sup>, também estão entre os mais visitados. Visitar familiares como pai, avó, tias, aparecerem nas respostas. Apenas um aluno citou o Parque Chico Mendes (um dos maiores parques da cidade) e a Praça México. O ambiente geográfico deles e delas é limitado e restrito à escola, já que não é oportunizado usufruir dos poucos espaços naturais ou de lazer do bairro, pelo medo dos tiroteios. A casa e a escola são os espaços da segurança e atribuem significado a esse fato.

**Quadro 8:** Espaços que frequentam.

<b>Espaço</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Escola</b>	28	52,8
<b>Casa de moradia</b>	15	28,3
<b>Comércio</b>	5	9,4
<b>SASE</b>	3	5,6
<b>Visita a casa de familiares</b>	1	1,8
<b>Parque Chico Mendes/Praça México</b>	1	1,8
<b>Total</b>	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

A 8ª questão, “Quais são as atividades que você realiza no turno inverso da escola? ”, são atividades restritas aos espaços do bairro e ao ambiente doméstico. Respostas como “limpar a casa”, ir ao SASE, frequentar projetos da escola como a Escola Preparatória de Dança e o Laboratório de Aprendizagem foram informados. Outros assistem TV, dormem, poucos alunos brincam. Somente um aluno respondeu que estuda. Um aluno faz um curso de informática no centro histórico da cidade. Eles e elas não realizam atividades que poderiam fazer crescer o potencial de criatividade e conhecimento. São poucos ou inexistentes os locais que oferecem cursos de qualificação. Há uma ausência de políticas

<sup>28</sup> O Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE) atende crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de todas as regiões da cidade de Porto Alegre. Além do apoio socioeducativo, garante proteção social para crianças vulneráveis econômica e socialmente. É desenvolvido no turno inverso ao da escola, oferecendo alimentação, apoio pedagógico e psicossocial e, quando necessário, encaminhamento aos serviços de saúde. Nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e em entidades conveniadas, as crianças e adolescentes participam de oficinas culturais, esportivas e atividades lúdicas para estimular o desenvolvimento afetivo e social. Informações extraídas do site [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p\\_secao=73](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=73). Acesso em 9 de março de 2017.

públicas para a juventude de bairros de periferia. O projeto “#somosmario” será benéfico, pois será uma alternativa de construção de conhecimentos sobre o bairro, além das saídas de campo previstas, não somente pela Mário Quintana, mas por outros espaços (pesquisa em Museus, ao centro histórico, arquivos, participação em eventos de Iniciação Científica e etc.), ampliando os horizontes espaciais dos alunos-pesquisadores.

**Quadro 9:** Atividades no turno inverso da escola.

<b>Atividades</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Limpar a casa</b>	13	24,5
<b>SASE</b>	15	28,3
<b>Projetos da escola</b>	5	9,4
<b>Assistir TV</b>	10	18,8
<b>Dormir</b>	6	11,3
<b>Brincar</b>	2	3,7
<b>Estudar</b>	1	1,8
<b>Curso de informática</b>	1	1,8
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A 10ª questão, “Como você considera o ambiente escolar? ”, foi bem avaliada pelos alunos. Entre os pontos positivos ressaltados estão as professoras, em especial, as aulas de Educação Física, a aprendizagem, os amigos, a tranquilidade, a organização e os espaços, como a quadra de esportes e o ginásio. Os que avaliaram como ruim ou péssimo, expressaram que não gostam da escola por que “não gostam de estudar”. A valorização da escola como um espaço “legal”, um lugar, em um momento em que a escola apresenta uma desvalorização crescente foi expressivo. Enquanto o bairro tem outra percepção por parte dos educandos.

**Quadro 10:** Ambiente escolar.

<b>Ambiente escolar</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Muito bom ou bom</b>	50	94,3
<b>Ruim ou péssimo</b>	3	5,6
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A 11ª questão, “Você já foi reprovado ou retido em algum ano/ciclo? ”, trouxe as seguintes respostas: vinte e nove alunos responderam não, todavia, vinte e quatro

afirmaram sim. É de senso comum que as escolas no sistema de Ciclos de Formação não reprovam (ou retêm) seus alunos, por acreditar que cada aluno possui seu tempo de aprendizagem, e a manutenção acarreta em mais uma exclusão (abandono da escola), de tantas outras que o aluno passa, o que as respostas desmentem. Para o aluno mantido ou o que é aprovado, com as suas dificuldades, há o Laboratório de Aprendizagem que oferece um reforço escolar para esse aluno atingir os objetivos propostos nos componentes curriculares.

**Quadro 11:** Retenção.

<b>Reprovado/mantido</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Não</b>	29	54,7
<b>Sim</b>	24	45,3
<b>Total</b>	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

### **4.3 Terceiro bloco - Bairro Mário Quintana**

O foco do perfil socioantropológico para o projeto #somosmario é identificar o olhar que eles e elas possuem sobre o bairro, por isso da maioria das perguntas ser sobre a vila Mário Quintana.

A 12ª pergunta, “Onde você mora? ”, é sempre traumática, pelos alunos não saberem os seus endereços completos. Sabem somente a rua e não o número, ou só o número e não a rua, ou apenas citam o bairro ou a localidade. Há, ainda, para complicar a situação, os alunos assentados em lotes ou em invasões os quais não possuem endereço fixo, somente o número do lote. As localidades mais citadas foram o Residencial Nova Chocolateão, Jardim Protásio Alves, Rua Seis de Novembro, Estrada Martim Felix Berta, Rua Vinte e Seis de Maio, Lar Esperança<sup>29</sup>, Rua Manoel Marques, Rua José Marcelino, Rua São Jorge, Rua São Lucas e Rua Nillo Raffin.

Alguns alunos colocaram que moram no “condomínio”, outros simplesmente moram na Safira (comunidade do bairro Mário Quintana). Os moradores da Nova

<sup>29</sup> O Lar Esperança é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos que há mais de 58 anos contribui para o desenvolvimento da criança e do adolescente no bairro Mário Quintana. O Lar presta os serviços de Acolhimento Institucional (Abrigo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade como maus-tratos, negligência, abandono, violência física, abuso sexual ou dificuldade de ordem socioeconômica), o SASE – Serviço de Atendimento Socioeducativo e uma Escola de Educação Infantil. Disponível em: <<http://laesperanca.com/site/>>. Acesso em 11 de março de 2017. O Lar Esperança está localizado ao lado da escola e a maioria das crianças e adolescentes abrigados são alunos da escola. Participaram do Perfil socioantropológico um aluno e uma aluna moradores do Lar.

Chocolatão não fazem parte da Mário Quintana, mas as famílias usufruem dos serviços do bairro como o Posto de Saúde Chácara da Fumaça e as escolas municipais. Essa questão evidenciou que não existe o bairro Mário Quintana, mas vários “Mários”, diversas comunidades que compõem essa localidade. Esse dado pode ser apontado também como uma das causas ou dificuldades da falta de identidade dos moradores do bairro. Cada comunidade é um reduto (Safira, Timbaúva, Batista Flores, Chico Mendes, Jardim Protásio Alves, Wenceslau Fontoura e etc.). Cada ocupação é um lugar de passagem no aguardo da reintegração de posse, não criando vínculos com o lugar. Como ensinar Geografia nessa bricolagem?

**Quadro 12:** Localidade de moradia.

<b>Moradia</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Mário Quintana (Chácara da Fumaça)</b>	23	43,3
<b>Jardim Protásio Alves</b>	15	28,3
<b>Safira</b>	7	13,2
<b>Nova Chocolatão</b>	6	11,3
<b>Lar Esperança</b>	2	3,7
<b>Total</b>	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

A 13ª questão “Você já morou em outros locais, antes de morar neste bairro? Quais? ”, evidenciou um dado de extrema importância: trinta e cinco alunos responderam que sim, já moraram em outras regiões da cidade de Porto Alegre, em ocupações irregulares, ou em outros municípios, ou seja, a maioria não é oriunda do bairro, o que demonstra o repúdio em estudar e pesquisar a história do bairro por terem outras referências de maior significado em suas vidas. Dezoito alunos responderam que “não”, sempre moraram no Mário Quintana. Os bairros da cidade do grupo não oriundo da comunidade são: Cruzeiro, Cavalhada, Morro Santana, Ipê I, Restinga Velha, Timbaúva, Sarandi, Vila Jardim, Bom Jesus, Passo das Pedras, Velha Chocolatão, Vila Dique. Também já moraram em outros municípios como Viamão, Alvorada, Júlio de Castilhos, Esteio, Guaíba, Torres, Tramandaí e Pinhal.

**Quadro 13:** Moradores de outras localidades.

<b>Moradores de outras localidades</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
--	--------------------	----------

<b>Sim</b>	35	66,0
<b>Não</b>	18	33,9
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As respostas da 14ª questão, “Como você considera o ambiente do bairro? Por quê?”, foram bem diferentes das respostas a respeito de como avaliaram o ambiente escolar. O bairro é caracterizado como “assustador”, “perigoso”, “violento”. As causas apontadas pelos alunos foram o tráfico de drogas, as mortes, principalmente com corpos decapitados, os assaltos, o toque de recolher, a falta de policiamento, os tiroteios. Apesar das cruéis respostas, ainda escreveram palavras de cunho positivo como um bairro bonito, calmo, os familiares e os bons vizinhos, um divertido. A Geografia tem o propósito de alterar regimes de visibilidade e enxergar outros elementos desse lugar.

**Quadro 14:** Ambiente do bairro.

<b>Ambiente do bairro</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Ruim ou péssimo</b>	49	92,4
<b>Bom</b>	4	7,6
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Para a 15ª questão, “Há quanto tempo, aproximadamente, você é morador (a) do Mário Quintana?”, dezoito alunos responderam que “desde que nasci”, correspondendo à questão número dez. Os demais, trinta e cinco alunos são moradores recentes, numa média entre cinco e sete anos. São moradores de ocupações irregulares, lotes ou de reassentamentos de outras vilas de Porto Alegre, como, por exemplo, a vila Chocolate, localizada anteriormente no centro de Porto Alegre.

**Quadro 15:** Tempo de moradia no Mário Quintana.

<b>Tempo de moradia</b>	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Desde que nasci</b>	18	33,9
<b>Há 5 ou 7 anos</b>	25	47,1
<b>Há poucos meses</b>	10	18,8
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na 16ª questão, “O que você entende por Mário Quintana?”, os alunos entendem o

Mário Quintana como um bairro “perigoso”, com “tiros”, “mortes”, assaltos, tráfico (de drogas), terror e medo, “Área 51” e etc. Todavia, respostas de cunho positivo foram colocadas como “legal morar aqui”, “um ajuda o outro”, “bairro muito bom”, “É a onde eu moro, onde me criei”. Respostas de cunho indiferente como “um bairro comum”, “o nome do homem que construiu”, “não sei de nada”, foram as respostas apresentadas. Uma tipologia dos educandos pode ser construída a partir das respostas desta questão: 1) Os alunos “de raiz”: são moradores desde nascimento na localidade. Possuem curiosidade sobre a Mário Quintana, querem produzir conhecimentos, saber sobre as histórias, realizar o levantamento socioambiental e enxergam o espaço como um Lugar. Possuem identidade e pertencimento. 2) Os alunos moradores recentes, os *outsiders*: chegaram no bairro há dois, três anos ou há poucos meses, representado a maioria da turma. Isso explica a falta de identidade com a comunidade. Suas referências espaciais estão nos antigos bairros de moradia e vivência. Alguns bairros citados foram: vila Dique, Velha Chocolateão, Restinga Velha, vila Jardim, Passo das Pedras, Cavalhada, vila Cai-cai, Bom Jesus, Ipê, Ipanema, Cruzeiro, Cristal e Sarandi. Também alguns alunos já moraram em outros municípios do Estado do Rio Grande do Sul: Viamão, Quintão, Guaíba, Alvorada, Balneário Pinhal, Alegrete, Gravataí, Passo Fundo, General Câmara. Sentem a violência e os problemas do bairro. O outro bairro é sempre mais seguro. Não demonstram tanto repúdio em estudar a história da vila. 4) Alunos moradores de ocupações: esse grupo de alunos é de moradores de loteamentos irregulares e ocupações. Apreensivos, nunca sabem se vão retornar para a escola na próxima aula. A polícia (Brigada Militar) é uma presença constante pela ordem de despejo ou reintegração de posse do terreno ocupado. Não possuem territorialidade, identidade, pertencimento, não querem saber a história da localidade atual, já que, a princípio, vão ficar temporariamente na comunidade. Habitam sem habitar, estão sem estar, a Mário Quintana é um lugar de passagem curta. 4) Os alunos moradores da Nova Chocolateão<sup>30</sup>: grupo que maior manifesta seu repúdio à Mário Quintana, pois suas identidades estão, não 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 e o Shopping Praia de Belas, estudavam na Escola Estadual Rio Grande. Possuem um grande conhecimento do centro histórico da capital.

---

<sup>30</sup> A Vila Chocolateão foi (re) assentada em maio de 2011, após vinte anos localizada no centro da cidade, na Avenida Aureliano de Figueiredo Pinto, ao lado dos prédios da Justiça Federal para a zona norte, bairro Morro Santana, em um residencial construído no final da avenida Protásio Alves, fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e o Tribunal Regional Federal que transferiu 181 famílias das 225 que viviam no terreno pertencente à União. (SANCHES, 2016)



Desterritorizados do seu lugar de vida (e sobrevivência, já que trabalhavam com matérias recicláveis), foram parar, nas palavras dos alunos moradores do residencial, nessa “vila perigosa” e “longe de tudo”. Não querem saber do Mário Quintana. Querem retornar para a Velha Chocolateira.

**Quadro 16:** O que é Mário Quintana.

<b>Mário Quintana</b>	<b>Alunos (as)</b>	
<b>“Perigoso”</b>	27	50,9
<b>“Um bairro legal”</b>	24	45,2
<b>“Um bairro comum”</b>	3	4,6
<b>“Não sei de nada”</b>	5	9,4
<b>Total</b>	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Na 17ª questão, “Se você tivesse a oportunidade de se mudar do bairro, para onde você iria? Por quê? ”, tivemos uma série de respostas de todos os matizes. Algumas engraçadas, outras pensando em outras oportunidades de maior proximidade com familiares. Poucos não gostariam de se mudar. Os que querem sair não afirmaram a violência como a causa primordial (apesar de ser citada), mas querem ficar próximos aos parentes. Muitos lugares foram citados, evidenciando as suas espacialidades e conhecimentos de outros lugares. Eis as localidades: Sarandi, Restinga, Praia de Belas, Zona Sul, Morro Santana (não tem tiro, conforme a resposta da aluna), Cavallhada, Timbaúva. Outros municípios do Estado foram colocados, como Nova Hartz, Alvorada, Cachoeirinha (tem menos mortes), Viamão (para o bairro Jari), Esteio, Sapucaia do Sul, Parobé, Passo Fundo, Alegrete, Morro Grande (loteamento do bairro Águas Claras, no município de Viamão. É um lugar quieto, não tem violência). O Estado de Santa Catarina apareceu nas respostas (as coisas são mais baratas lá). O município do Rio de Janeiro foi citado por seis alunos. A causa possivelmente foi o evento da Olimpíada, da qual a grande mídia cobriu os jogos e mostrava as paisagens da “Cidade Maravilhosa”. Outras localidades mais distantes também foram citadas, como Madri, na Espanha, e Hollywood, em Los Angeles, Califórnia, nos Estados Unidos, pois são, no entender desses alunos, “um lugar mais seguro”. Os que não gostariam de mudar afirmaram por estarem perto dos familiares. Uma resposta interessante foi que não gostaria de se mudar, “pois não queria limpar uma casa maior”. Há muitas reclamações sobre o bairro nas aulas, mas não querem ir para outra localidade.

**Quadro 17:** Mudança para outra localidade.

	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Não</b>	43	81,1
<b>Sim</b>	10	18,8
<b>Total</b>	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

Na 18ª questão, o principal problema do Mário Quintana, apontado pelos educandos, foi o das mortes (tiroteios, corpos decapitados), em conjunto com o tráfico de drogas e os assaltos, furtos, roubos. A comunidade apresenta um alto índice de criminalidade fruto de ações do narcotráfico, conforme apresentado no capítulo 1. Na percepção dos educandos, os moradores da Mário Quintana vivem em “uma guerra”. É de extrema importância apresentar nas aulas de Geografia que tal fenômeno não ocorre somente no lugar que vivem, mas também está em outros espaços de Porto Alegre, do Brasil e do mundo, evidenciando outras escalas ou dimensões espaciais. Além disso, existem projetos e ações de combate ao problema enfrentado.

**Quadro 18:** Principal problema da vila Mário Quintana.

	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
Violência	53	100
Total	53	100

**Fonte:** Elaborado pela autora (2016).

A 19ª questão, “No seu entender, qual é o principal ponto positivo do Mário Quintana? ”, apontou a escola novamente. Os outros pontos foram o Parque Chico Mendes, as amizades, os vizinhos, o campo da Safira, as árvores (figueiras, bergamoteiras, eucaliptos) e as lombas, muito presentes na localidade, o comércio (lojas, supermercados), o SASE, a casa como ponto positivo pela segurança. Sociabilidades, as relações, as territorialidades. Outros colocaram que “no passado, era um bairro bonito”. Olha a identidade, a territorialidade... cotidianeidade, escola espaço...

**Quadro 19:** Pontos positivos da vila Mário Quintana.

	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Escola</b>	21	39,6
<b>Parque Chico Mendes</b>	11	20,7
<b>Amizades, amigos</b>	8	15

<b>Campo de futebol da Safira</b>	6	11,3
<b>Vegetação</b>	3	0,6
<b>Lombas nas ruas</b>	1	0,18
<b>Comércio do bairro</b>	1	0,18
<b>SASE</b>	1	0,18
<b>Casa</b>	1	0,18
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A 20ª questão, “Se você fosse prefeito de Porto Alegre, eleito pela população do Bairro Mário Quintana, o que você sugeria para mudar no bairro? ”, pergunta clássica, ainda mais em ano eleitoral, foi feita no questionário. Essa questão obteve diversas respostas, mas, refletem a realidade que vivem. Se fossem prefeitos, mudariam “tudo que podiam”, colocariam segurança e policiais no bairro, construiriam casas para as pessoas morarem, para proteção, pelo menos, “dois carros circulando pelas ruas já tava bom”, a tropa de choque, ônibus, mais parques, arrumariam as ruas, como asfalto, pagariam melhor as professoras, terminariam com a guerra (vários usaram essa palavra) e com o tráfico de drogas. Um aluno expressou que primeiro teria que conhecer “como é lá, depois mudaria”, ou seja, conhecer como é o trâmite da política. Discursos como “matar bandido” também apareceram. Outra proposta foi fechar alguns lados do Mário Quintana: becos, ruas.

**Quadro 20:** Se você fosse prefeito, o que mudaria?

	<b>Alunos (as)</b>	<b>%</b>
<b>Mais segurança, policiamento</b>	19	35,8
<b>Terminar com a “guerra”</b>	14	26,4
<b>Construção de habitações</b>	5	9,4
<b>Transporte</b>	4	7,5
<b>Parques</b>	2	3,7
<b>Infraestrutura</b>	2	3,7
<b>Melhorar o salário das professoras</b>	2	3,7
<b>Fechar ruas, becos</b>	1	1,8
<b>Total</b>	53	100

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Reiteramos, após a apresentação do perfil socioantropológico, a importância de

conhecer nosso objeto de trabalho e ensino: nossos educandos. As respostas auxiliaram na construção da intervenção pedagógica frente às necessidades, problemáticas que eles e elas enfrentam cotidianamente, além do universo simbólico sociocultural, suas vivências. Quantas informações fundamentais para a prática docente coerente e comprometida com as suas realidades, uma “geografia do aluno” foi apresentada, além da descoberta de situações que explicaram muito o comportamento deles e delas frente ao Bairro Mário Quintana.

## **5 A INCRÍVEL PROEZA DOS (AS) “PESQUISADORES” DO PROJETO #SOMOSMARIO”: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS SOBRE O BAIRRO MÁRIO QUINTANA E O ESPANTOSO PODER DA GEOGRAFIA**

O projeto #somosmario foi desenvolvido entre os meses de setembro e dezembro de 2017 e março de 2018, em uma escola municipal do Bairro Mário Quintana de atuação da professora-pesquisadora. Dos 53 alunos que responderam o questionário socioantropológico e participaram da primeira fase da pesquisa-ação, quinze educandos aceitaram o desafio de serem pesquisadores do projeto.

Nem sempre tínhamos o grupo completo, pois vários alunos-pesquisadores participavam de outros projetos da escola, como a Escola Experimental de Dança ou o Laboratório de Aprendizagem, ou frequentavam as oficinas pedagógicas do SASE. Eles e elas se dividiam entre o projeto #somosmario e as outras atividades, o que não inviabilizou a execução da pesquisa.

As dificuldades durante a execução da experiência foram de toda a ordem e evidenciaram a conjuntura do Mário Quintana que afetou o desenvolvimento do projeto como as nossas próprias vidas: toques de recolher que interrompiam os seminários, assaltos a professores e alunos na frente da escola, acontecimentos de extrema violência, principalmente no mês de setembro, com a morte de três jovens moradores, ex-alunos da escola, conhecidos dos educandos. Esse fato desencadeou desânimo quanto ao alcance os objetivos do projeto. Frases desmotivadoras, enxergando o bairro como um não-lugar, não digno de um estudo e atenção de uma investigação científica foram várias vezes proferidas, nos primeiros seminários:

*“Não temos nada de bom pra falar sobre o Mário Quintana. ”*  
(Thylor, 12 anos)

Os (as) educandos (as) participantes do projeto serão nomeados neste capítulo de pesquisadores e a professora que realiza a intervenção de professora-pesquisadora. Um aluno- pesquisador é, em linhas gerais, estudantes envolvidos em pesquisas de cunho científico, ou seja, produção de conhecimentos, que envolve a criação de hipóteses, investigação, utilização de metodologias, construção de projeto, com objetivos, justificativa e planejamento, que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem do educando. O aluno-pesquisador emprega os conhecimentos produzidos em prol da comunidade que vive, lê informações ausentes, sendo protagonista do saber e constrói com

autonomia os caminhos da pesquisa.

Quando falamos em pesquisa, imediatamente lembramo-nos da Universidade. A proposta de aluno-pesquisador é voltada para educandos do ensino fundamental e médio. Observa-se o conceito de Freire (1996, p. 70) sobre o quer dizer autonomia. Professores progressistas, não podem negar o papel de contribuir para que o educando vá sendo artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Educandos heterônomos, com pensamento acrítico, ingênuo, único, fatalista podem alcançar a autonomia, através da superação e da ruptura, por uma construção histórica, ao longo da existência, carregada de experiências e decisões e muitas possibilidades e liberdade. Quanto à postura do professor frente a busca da autonomia dos educandos, nas palavras de Freire:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não a ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e a espera de superação (FREIRE, 1996, p.70).

Já uma professora-pesquisadora<sup>31</sup> é aquela profissional que entende a pesquisa como eixo da formação docente. Quando saímos da Universidade e vamos para a sala de aula, parece que todos os anos de estudo e preparação para a prática docente desaparecem e a rotina escolar toma conta. Esquecemos que na escola, e não somente na Academia, também produzimos/reproduzimos conhecimento e com a companhia dos educandos. Nada mais legítimo que quem está no espaço escolar, no “chão de fábrica”, no “olho do furacão” para falar do cotidiano da escola e não apenas os profissionais da universidade, na maioria das vezes, distantes da escola, que produzem um “olhar de fora”, que muitas vezes não corresponde à realidade ou não contribui para o melhorar andamento pedagógico da escola.

Há uma dicotomia entre o “fazer”, de responsabilidade dos professores da educação básica e do “pensar”, encargo dos professores da Universidade. Professoras-pesquisadoras são profissionais que possuem uma prática reflexiva sobre o trabalho docente, estudam as suas próprias práticas e experiências, procuram compreender como o educando aprende, para melhor ensinar e, de toda a sorte, intervir para uma sociedade melhor para os adolescentes. No entender de Zeichner:

Os professores precisam conhecer suas matérias de ensino e saber como transformá-las, a fim de que se conectem com o que os estudantes já conhecem

---

<sup>31</sup> Esteban e Zaccur (2002) dão preferência ao termo professora-pesquisadora ao invés de professora-reflexiva. O conceito ainda está em pleno debate acadêmico.

para promover uma compreensão mais significativas. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles conhecem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula (ZEICHNER, 2002, p. 43).

O cotidiano de uma pesquisa que envolvem adolescentes não é fácil. Brigas entre os pesquisadores (normal entre jovens), desistência de participação do projeto (pelos conflitos entre eles e elas), além do medo de falar sobre o Mário Quintana, conhecido como “cultura do silêncio” e realizar as saídas de campo, pois os responsáveis não autorizavam as saídas de campo, pela presença constante da Força Nacional<sup>32</sup> ou da Brigada Militar pelas ruas no aguardo de um eminente conflito entre as gangues. Além disso, foi iniciada uma greve dos municipais<sup>33</sup> de Porto Alegre, interrompendo parcialmente o funcionamento da escola e, consequentemente, #somosmario. O projeto seguiu com todas as dificuldades.

Embora o período conturbado de execução da investigação, que evidenciou o cotidiano em bairros violentos e a vivência de educandos e professores em escolas localizadas na periferia da cidade, conseguimos alcançar os objetivos e construir os conhecimentos geográficos sobre o Mário Quintana, o que será apresentado neste capítulo, alterando o regime de visibilidade dos pesquisadores, enxergando o Mário Quintana como um Lugar, com suas particularidades, identidades, um espaço com história, com pessoas que acreditam que viver e lutar por melhores condições de vida “vale a pena”.

Não foi fácil executar #somosmario, como não é fácil aprender e ensinar Geografia. Um projeto que tem por objetivo abordar, através de conceitos geográficos (espaço, lugar, paisagem, natureza, território), a história, a cultura e a identidade do Bairro Mário Quintana, os quais os educandos da comunidade, a partir de dúvidas, curiosidade, problematizações e interesse, produziram conhecimentos a respeito da localidade que vivem foi uma tarefa árdua e uma tentativa desesperada que a Geografia do nosso dia-a-dia torne os sujeitos-alunos entendedores críticos da espacialidade, alfabetizados para a leitura do mundo, auxiliando a pensar soluções e, buscar respostas para problemas de suas vidas. Isso é dominar o Espaço Geográfico.

---

<sup>32</sup> Baseada na Força de Paz da Organização das Nações Unidas (ONU), a Força Nacional de Segurança Pública é um programa de cooperação do governo federal, criado para executar atividades e serviços imprescindíveis à preservação da ordem pública, à segurança das pessoas e do patrimônio, atuando também em emergências e calamidades públicas. Trata-se de um corpo de profissionais especializados, mobilizados e prontos a atuar em apoio e sob a coordenação de outros órgãos subordinados aos governos estaduais e federal do Brasil. Seu trabalho consiste em apoiar operações de segurança pública, que podem ser realizadas em qualquer ponto do país. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/sua-seguranca/forca-nacional>>. Acesso em 16/01/2018.

<sup>33</sup> A Greve dos Municipais de Porto Alegre foi movida pelas medidas unilaterais do prefeito da cidade Nelson Markezan Junior, como o parcelamento de salários. O prefeito pretendia colocar em votação alterações no regime de trabalho dos servidores, representando inúmeras perdas de conquistas dos municipais. Mais informações em <[www.simpa.org.br](http://www.simpa.org.br)>.

A seguir, será descrito todos os quinze seminários (encontros) da 2º fase da pesquisa-ação, bem como a 3º fase, da divulgação dos resultados. Acreditamos que conseguimos modificar as visões que os pesquisadores possuíam sobre o bairro, que transformam, sobrevivem, ou seja, vivem Geografia, enxergando o Mário Quintana como um Lugar, um território, com suas identidades e pertencimentos, sua história, de forma positivada e cidadã.

O relato dos seminários faz parte do diário de campo que a professora-pesquisadora escreveu durante a execução da investigação, instrumento presente em pesquisas participantes. É uma espécie de “etnografia do Mário Quintana”, de como é difícil viver em situações limite, além de mostrar a rotina de uma escola localizada na periferia de Porto Alegre.

Trata-se de uma “Descrição Densa”, como propôs o antropólogo Clifford Geertz, sobre seu trabalho a respeito das rinhas de galos em uma aldeia na Ilha de Bali, uma província da Indonésia. Uma descrição densa é a própria etnografia. É o levantamento de dados, dos símbolos, separar o que falso do que é verdadeiro, sem excluir nenhuma manifestação. É interpretar a cultura.

Trabalhos, entrevistas, os estudos, levantamentos, registros fotográficos (de autoria da professora-pesquisadora, já que os pesquisadores tinham medo de levar seus celulares e serem assaltados) produzidos pelos pesquisadores serão expostos, analisados, as saídas de campo e falas no decorrer dos encontros.

## **5.1 Seminários**

### **5.1.1 O primeiro seminário – Constituição do grupo de pesquisadores**

O primeiro encontro foi realizado no dia 5 de setembro de 2017. Os convites para participar do projeto foram realizados no mês de agosto, bem como os trâmites burocráticos de liberação da SMED para a execução da pesquisa e a autorização dos responsáveis dos pesquisadores para frequentar a escola no turno da tarde todas as terças-feiras (Anexo 2).

A euforia dos pesquisadores era evidente no dia do encontro, por participarem dessa nova experiência, dando continuidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Geografia do ano letivo de 2017, no 6º ano do ensino fundamental (turma B30, 3º ano do segundo ciclo, somos uma escola de Ciclos de Formação). Quando fui professora



de Geografia deles e delas, realizamos diversas atividades sobre o Mário Quintana, relacionadas à primeira fase da pesquisa-ação, descritas na apresentação desta dissertação. A sala dos encontros (seminários) foi batizada de “Laboratório de Experiências”. As classes foram colocadas em círculo, uma prática que ficou presente em todos os seminários, de uma forma que todos se enxergassem, além de um preceito afro-étnico, um valor civilizador.

Expressei para os pesquisadores a felicidade de vê-los e os objetivos do projeto, bem como, os preceitos da Pesquisa-ação (Quadro 22), a liberdade que teriam durante a execução e o que nós queríamos mudar e enxergar de diferente no Bairro. A conversa foi no intuito de expressar seriedade no trabalho, pois eles e elas eram pesquisadores e poderiam dar sugestões de trabalhos que desejassem construir, caso quisessem.

Por ser um projeto, e não aulas curriculares de Geografia, o clima entre eles e elas é de descontração, brincadeira, “arreganho” no linguajar adolescente, o que não poderia ocorrer em todos os momentos da investigação.

#### **Quadro 21 - Preceitos da pesquisa-ação para os pesquisadores**

- Todos e todas devem estar envolvidos e sensibilizados na proposta e participando de todos os ciclos do projeto;
- O principal objetivo é mudar a visão que temos sobre o bairro Mário Quintana, questionando e problematizando os fatos e acontecimentos da comunidade, através da construção de conhecimentos geográficos por nós. Trata-se de uma ação transformadora.
- Todos e todas podem e devem dar sugestões, opiniões sobre o andamento do projeto temas, assuntos, preocupações, algo que possuem curiosidade ou necessidade de pesquisar; #somosmario é de vocês;
- As avaliações do andamento do projeto serão em todos os seminários.

**Fonte:** A autora (2017).

Durante a exposição das combinações dos encontros e do funcionamento da pesquisa, frases já conhecidas sobre o bairro foram ditas:

*“É impossível enxergar outra coisa aqui a não ser tráfego e mortes.”*

(Adrian, 12 anos)

*“Aqui só tem tiro, professora.”*

(Raíssa, 13 anos)

*“O que tem de bom para falar aqui: só tem pretos, pobres e vileiros.”*

(Andrielly, 12 anos)

Essas frases entre outras expressadas pelos pesquisadores vieram bem a calhar, já que o objetivo do projeto é justamente esse: construir outros conhecimentos positivados sobre o Mário Quintana. A mídia ajuda a propagar essas ideias e eles veem ao vivo todos os dias. Além disso, uma constante no projeto foi à questão étnico-racial de ligar o lugar a pessoas negras, como se ali só poderiam somente existir pessoas com cor da pele negra. Por isso da problematização sobre a identidade negra. Não basta ser “somos Mário”, mas “Somos Negros”, “Somos Jovens”, “Somos Periferia”, como discutido no 3º capítulo. São muitas os pertencimentos e identidades que carregamos e sentimos na pele.

Realizamos a dinâmica do Retrato Falado, para descontrair o clima. Cada um ganhou uma folha, deveria colocar seu nome e ao sinal da professora, a folha circula e cada pesquisador deveria colocar uma característica positiva do colega. O objetivo, além de se conhecerem, era dar um sentido de grupo, união entre eles e elas, bem como, com a professora-pesquisadora que também participou da dinâmica. Abaixo um exemplo da ação:

**Quadro 22:** Dinâmica do Retrato Falado

Retrato Falado
<p>Juliana</p> <p>Legal, chata, a melhor professora, bipolar, linda, brincalhona, engraçada, esforçada, gosta de bater cartinha, não sei, inteligente...</p>

**Fonte:** A autora (2017).

Após a dinâmica, dividimos o grupo em três “frentes de trabalho” para melhor executar as atividades. Todos trabalhariam juntos. Assim ficou a divisão:

**Quadro 23** – Grupos de Trabalho #somosmario.

<b>Grupo Geoambiental</b>	<b>Geoantropológico</b>	<b>Geoespacial</b>
Responsável pelo levantamento ambiental do Bairro (vegetação, arroios, morros, estrutura geológica).	Responsável pelas entrevistas com os moradores do bairro, conhecer a história e construir uma linha do tempo.	Responsável pela construção do mapa do bairro identificando os principais pontos identitários do bairro.
Natasha, Kamila, Katuscia, Israel, Andrielly	Raíssa, Emily, Juliana, Ana Clara, Gabrielly	Thaylor, Thilor, Adrian, Willian Paula

**Fonte:** A autora (2017).

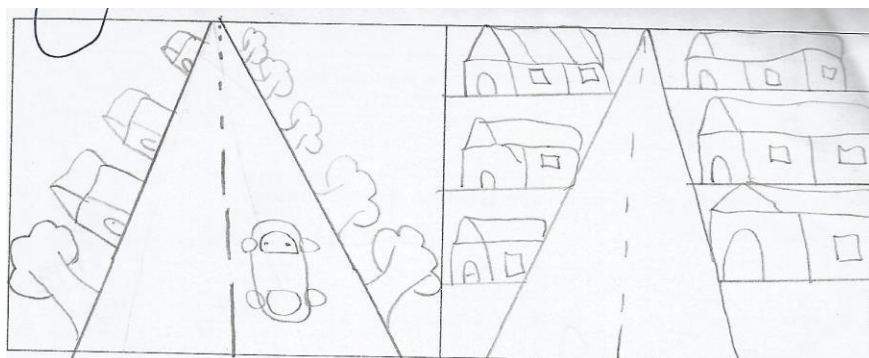
Após a divisão dos pesquisadores nas “frentes de trabalho”, retomamos as questões do perfil socioantropológico, respondido em 2017. Foi com surpresa que leram as suas respostas e os mapas mentais construídos por eles e elas. Com o intuito de problematizar e socializar as suas produções, solicitei que escolhessem cinco mapas mentais para um debate coletivo dos propósitos das representações.

Por Mapas Mentais, entende de Kozel (2007, p. 115), “uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais”. Os mapas mentais construídos por eles e elas apresentaram as suas vivências cotidianas, as representações do espaço, as experiências do lugar, bem como as percepções do espaço e da paisagem, todos os seus elementos tanto os naturais como os humanizados. Estão presentes nos mapas as leituras de mundo, os significados que atribuem ao olhar, reflexo da realidade, interações sociais, imagens, observadores da realidade, como vivem no espaço e, por ser um processo criador, envolve a imaginação. Kozel afirma que:

Essa multiplicidade de sentidos que um mesmo “lugar” contém para os seus moradores e visitantes está ligada, sobretudo ao que se denomina de imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o esboço indiferente, é o espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação (Kozel, 2007, p. 121).

Ainda para Nogueira (2015, p. 130), os mapas mentais podem ser compreendidos como um recurso didático e uma metodologia de investigação útil para o entendimento dos lugares compreendendo “o mundo a partir do olhar daqueles que nele vivem”.

[...] contém saberes sobre os lugares que só quem vive neles pode ter e revelar. Isso em nós reforçou a ideia de que essas representações mentais seriam para nós, geógrafos e professores de Geografia, um material didático de extrema importância para a compreensão dos lugares, pois os dados que estão aí representados, independentemente da exatidão, revelam o lugar tal qual ele é.

**Figuras 7 e 8 – Desenho do bairro 1.**

**Fonte:** A autora (2017).

As figuras 7 e 8 não foram escolhidas à toa pelos pesquisadores. Evidenciam um dos principais problemas do Mário Quintana: habitação para todos. Provavelmente, o educando é morador de ocupação no bairro, localizada no Jardim Protásio Alves, na beira da avenida de mesmo nome, em meio à vegetação (presença de árvores). O educando gostaria de morar somente em meio a casas, sem presença de árvores, dando uma solução ao problema de moradia. Além disso, o educando já apresenta características de relações projetivas.

**Figura 9 – Desenho do bairro 2**

**Fonte:** A autora (2017).

A figura 9 privilegia um ponto de referência importante na vila e local de encontro dos vizinhos, de sociabilidades, além de informações sobre os acontecimentos do bairro: o supermercado. A ilustração mostra a relação forte com o consumo e as observações de outros elementos presentes na espacialidade, como os trabalhadores dentro do supermercado e o estacionamento do local. Ainda há um cartaz de anúncio das ofertas, comum em supermercados: “Carne na metade do preço, 25,00 kg”. São elementos que fazem parte do cotidiano deles e delas e temos que estar a par do que faz parte da espacialidade, o que cria significado. Trata-se de uma representação topológica, sem

perspectiva.

**Figura 10** – Desenho do bairro 3



**Fonte:** A autora (2017).

Na figura 10, o educando estruturou de melhor forma o seu trajeto. Ilustrou elementos naturais como árvores, as nuvens do céu e as lombas que necessita descer ou subir para chegar na escola. Ilustra o galpão de reciclagem que passa pelo trajeto e as faixas da pista. Possivelmente esse educando é morador do residencial Nova Chocolateão. Expressa a cotidianidade. Observa o espaço que vive. Elemento de sobrevivência e trabalho, “minha casa”. Trata-se de uma representação projetiva.

**Figura 11** – Desenho do bairro 4



**Fonte:** A autora (2017).

A figura 11 representou a vila Mário Quintana em um dos pontos mais bonitos da localidade, bem como da cidade de Porto Alegre: o Parque Chico Mendes. O parque apresenta uma série de dificuldades, tais como iluminação precária, falta de cuidados com a manutenção das quadras esportivas e da poda das árvores, além de famílias que ocupam com moradias dentro do parque. Mas, a educanda trazer o parque como referência do bairro já evidencia uma autoestima pelo Bairro Mário Quintana. Chama a atenção os

elementos da paisagem como as flores, as árvores, o sol e as nuvens. Foi um dos poucos desenhos coloridos, pois como afirmam eles e elas, frase típica de pré-adolescentes: “pintar é coisa de criança”. É uma representação topológica, sem perspectiva.

**Figura 12** – Desenho do bairro 5.



Fonte: A autora (2017).

Na figura 12, o educando representou o Bairro Mário Quintana, restrito à sua casa, ao supermercado Brunetto, ao Primeiro lar e ao Ponto Um, uma lancheria da localidade, confirmando a segregação e limitação de espaços em que eles e elas vivem.

**Figura 13** – Desenho do bairro 6.

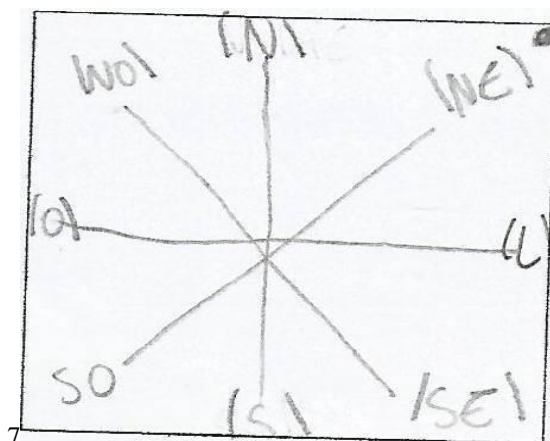


Fonte: A autora (2017).

Na figura 13 o educando ilustrou a escola no centro. Representou ruas, casas, uma árvore e o Lar Esperança, alguns espaços do entorno da escola. Consegue enxergar o entorno, a importância da escola representando o bairro. O educando apresenta características do nível projetivo.

**Figura 14** – Desenho do bairro





Fonte: A autora (2017).

Na figura 14, o educando representou o bairro no quadrado utilizando referências cartográficas para ilustrar a localidade. O educando construiu uma espécie de rosa-dos-ventos com os pontos cardeais e colaterais, localizando o bairro com um ponto na posição Nordeste. Essa ilustração mostra o quanto a Geografia faz sentido quando relacionada com o lugar do aluno, que já significou na sua representação.

O encontro foi interrompido por um toque de recolher. Alguns responsáveis vieram buscar os pesquisadores, com medo do eminente confronto. O encontro foi encerrado.

Combinamos que no próximo encontro, caso a situação estivesse mais tranquila no bairro, iríamos fazer a primeira entrevista na escola municipal vizinha, a EMEF Chico Mendes. Apesar do inconveniente, foi positivo o primeiro encontro. Conseguimos, enfim, constituir o grupo, além de produzir os diários de campo para o registro dos seminários e do dia-a-dia dos pesquisadores na escola e no bairro, como mostra a figura 15, principalmente dos acontecimentos tanto bons como tristes.

Figura 15 - Primeiro seminário #somosmario.



Fonte: A autora (2017).

### 5.1.2 Segundo seminário – Primeira saída de campo

O segundo encontro ocorreu dia 12 de setembro de 2017. Foi uma semana difícil no Mário Quintana, com a presença constante da Brigada Militar e da Força Nacional. Assaltos, assassinatos, desaparecimentos de moradores, entre outros fatos, foram as falas iniciais do segundo encontro. Apesar do baixo astral, não poderíamos desistir do nosso objetivo. O medo de sair da escola e fazer a visita a EMEF Chico Mendes foi muito debatida entre os pesquisadores. Parte do grupo ficou na escola. O outro decidiu enfrentar as ruas, tão conhecidas, e ir.

*“Tiro é tão normal aqui que não tenho medo mais disso.”*  
(Taylor, 12 anos)

Durante a caminhada, foi construído um Itinerário de Descoberta (ID), marcando os pontos de referência do trajeto, um mapa (localização, orientação e etc.). Aspectos naturais foram incluídos por eles e elas utilizando a metodologia do Atlas Ambiental de Porto Alegre. O objetivo é exercitar o olhar para outros elementos do Mário Quintana, valorizando a beleza da localidade. Também exercemos o papel de geógrafos, com a utilização de instrumentos de orientação e localização, como bússolas, binóculos, mapa das ruas, GPS do celular. Os pesquisadores elencaram 11 Itinerários até a EMEF Chico Mendes:

**Itinerário de Descoberta I** – Escola (sempre a escola como ponto de referência).  
Rua 19 de Fevereiro.

**Itinerário de Descoberta II** - Figueira (pátio da escola). Essa figueira centenária transborda os muros da escola pelo seu grande porte e suas estrondosas raízes. É comum está espécie pelo bairro. Provavelmente é um vestígio da antiga floresta, com bugios que viviam em seu habitat natural. Observando tal árvore, enxergamos pássaros, pequenos animais, raízes, ninhos, musgos e etc., como revela as figuras 16 e 17.

**Figuras 16 e 17** – Figueira (passado geológico).





**Fonte:** A autora (2017).

**Itinerário de Descoberta III - Butiazal (Rua Jackson Soares Lentz).** Outra espécie da antiga floresta é o butiazal indicada na figura 18. Na caminhada conversamos com os moradores da rua e eles informaram que foi um esforço para preservar a árvore, sabendo da importância ambiental da espécie. O butiá, fruto dessa árvore, possui uma polpa fibrosa, amarela e cítrica.

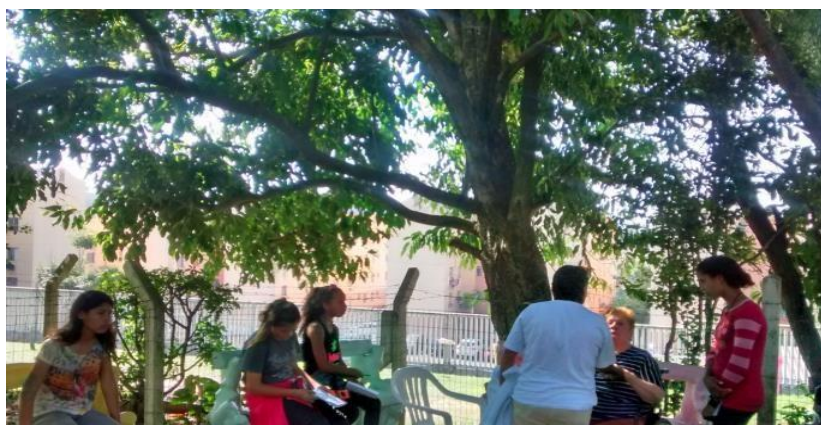
**Figura 18 - Butiazal**



**Fonte:** A autora (2017).

**Itinerário de Descoberta IV – Asilo de Amparo à Velhice Família Gustavo Nordlund.** O asilo é um importante espaço para o Mário Quintana e para os alunos-pesquisadores. A escola faz ações e visitas para os idosos como contação de histórias e roda de conversas. O asilo foi fundado em 1949, pelo então missionário sueco, Gustavo Nordlund. A ligação dos pesquisadores com os idosos foi imediata, tanto que entraram espontaneamente no jardim do local para dar boa tarde para a Melhor Idade, conforma a imagem 19.

**Figura 19-** Asilo Gustavo Nordlund/Rua 19 de Fevereiro.



Fonte: A autora (2017).

**Itinerário de Descoberta V - Rua 6 de Novembro/pitangueira.** Importante via do Bairro Mário Quintana, é uma das principais ruas da comunidade. Foi à primeira rua a ser asfaltada, em 1990, bem como a conquista de acesso a saneamento básico indicadas nas imagens 20 e 21. Outra árvore chamou a atenção dos pesquisadores foi a pitangueira. Parece frágil, mas não é. Os pesquisadores informaram que das suas folhas se faz um chá para passar “dor de barriga” como mostra a figura 22.

**Figuras 20 e 21-** Rua 6 de Novembro



Fonte: A autora (2017).



**Figura 22** – Pitangueira Rua 6 de Novembro.



Fonte: A autora (2017).

**Itinerário de Descoberta VI - Rua José da Maia Martins/vista do Morro Santana (ao fundo).** O Morro Santana é o maior morro de Porto Alegre. Em qualquer ponto da comunidade enxergamos o “Verde Luxuriante” de sua mata como indica a figura 23. Segundo informações do Atlas Ambiental de Porto Alegre, o Morro Santana possui 311 metros de altitude com 1000 hectares. A diversidade biológica do Morro é incalculável, com predominância das espécies de Maria-mole, Mata-olho, Araçá do mato, Capororoca, Tanheiro, Cafeeiro-do-mato entre outras espécies. Os matacões com musgos também fazem parte da paisagem.

**Figura 23-** Rua Martins da Maia/Visão do Morro Santana.



Fonte: A autora (2017)

**Itinerário de Descoberta VII - Rua Estrada Martim Felix Berta.** Rua mais antiga da comunidade, única entrada durante décadas, foi a primeira rua pavimentada do bairro, o antigo beco da Fumaça. Inaugurada em 1968, essa rua é vital, pois ela atravessa

todo o Bairro Mário Quintana, desde a Protásio Alves até a Avenida Baltazar de Oliveira Garcia, no Bairro Rubem Berta. Aliás, para critério de curiosidade, tão fundamental nos processos de ensino e aprendizagem da Geografia, Martim Felix Berta era pai de Rubem Martim Berta, um dos pioneiros da aviação comercial brasileira e o primeiro funcionário da extinta VARIG, fundada em 1927. A figura 24 mostra um dos cruzamentos mais importantes da comunidade: Rua 6 de Novembro com a Martim Felix Berta.

**Figura 24** – Rua Martim Felix Berta



**Fonte:** A autora (2017).

**Itinerário de Descoberta VIII - Supermercado Brunetto.** Importante ponto de encontro da comunidade, o espaço foi inaugurado em 1991. Passam pela loja aproximadamente 2.500 clientes diariamente, conforme informações do site do supermercado. A figura 25 mostra a fachada da loja.

**Figura 25-** Supermercado Brunetto.



**Fonte:** A autora (2017)

**Itinerário de Descoberta IX - USB Chácara da Fumaça.** Inaugurado em 1996, foi uma conquista da comunidade após muitas reivindicações à municipalidade. A

Unidade, como mostra a figura 26, realiza atendimentos pelo SUS/SMS e tem como público alvo principalmente mulheres, idosos e crianças.

A Unidade manteve o antigo nome da localidade, que possui uma origem. Quanto à denominação Fumaça, que a região levou durante muitas décadas e presente no imaginário dos moradores, há várias hipóteses e origens que se pode vislumbrar. Antigos moradores, como dona Izaltina, entrevistada pelos educandos, afirma que Fumaça era o sobrenome do primeiro proprietário de terras do local, inclusive, a principal rua do bairro, chamava-se Beco da Fumaça. Somente na década de 1960 o nome foi mudado para Estrada Martim Felix Berta, o que permanece nos dias atuais e é a principal via de acesso ao bairro. Ela é a única via que corta toda a vila. Outros contam, ainda sobre a origem da denominação Fumaça, como seu João, também entrevistado, que havia na localidade muitos fogões à lenha, em virtude da abundância de eucaliptos na região, inclusive com venda dessas espécies para a cervejaria Brahma. Os poucos moradores saíam do beco com cheiro de fumaça. Aí está a outra hipótese para a origem da denominação.

**Figura 26** – USB Chácara da Fumaça

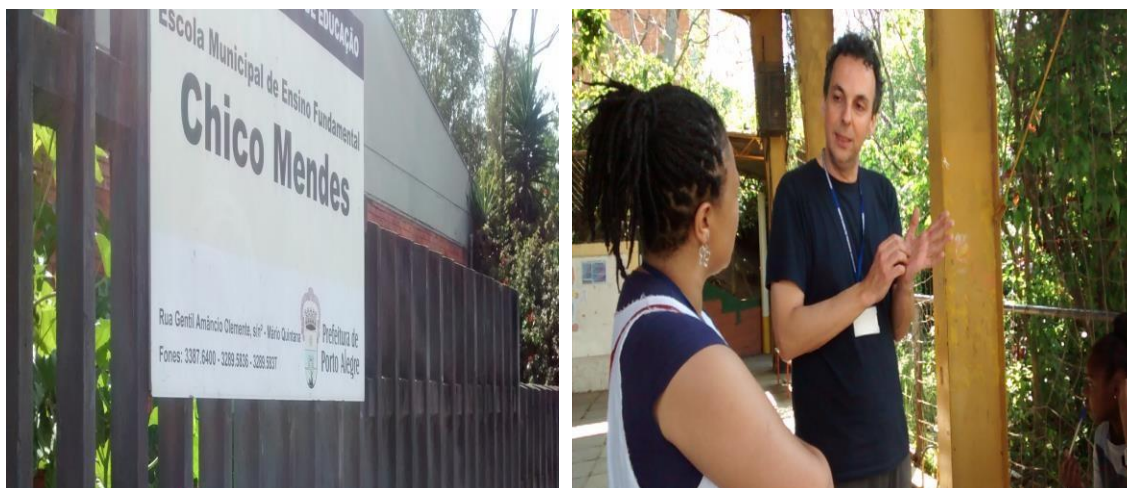


**Fonte:** A autora (2017).

**Itinerário de Descoberta X - EMEF Chico Mendes.** Fundada oficialmente em 7 de abril de 1997, a escola veio atender à solicitação da Comunidade via Orçamento Participativo. A Escola iniciou suas atividades nas sedes cedidas pelas associações comunitárias Valneri Antunes e Residencial Machado. O nome da escola foi escolhido através de um plebiscito realizado na comunidade.

**Figura 27** - EMEF Chico Mendes

**Figura 28-** Entrevista professor Eduardo



**Fonte:** A autora (2017).

O trajeto até a chegada a escola durou por volta de 30 minutos, mas o tempo habitual não passa de cinco minutos. O medo era constante quando uma viatura da brigada militar passava e sempre a ideia de retornar para a escola era cogitada. Mas chegamos ao destino: a EMEF Chico Mendes, indicada na figura 27. A maioria dos pesquisadores nunca tinha visitado a escola vizinha. Conhecemos os espaços da escola (biblioteca, salas, quadras, sala de informática e etc.). Depois, iniciamos a entrevista com o professor Eduardo Jaques Soares Kersting, indicado na figura 28. Informou que último levantamento informal que realizou há aproximadamente 43 vilas no bairro. Nos seus 17 anos atuando no Bairro Mário Quintana, revela que também possui a preocupação de construir conhecimentos sobre o bairro com os saberes e informações que os alunos trazem para a escola. Nas suas primeiras pesquisas, na década de 1990, os alunos não sabiam onde moravam... Era sempre a Rua 1, acesso A... As dificuldades no bairro eram de toda ordem, como a maioria dos moradores não ter energia elétrica, água potável, além das reintegrações de posses, já quer a terra tinha dono. A EMEF Chico Mendes era no Parque. Hoje, não podemos visitar o parque pelo perigo de sofrer assaltos ou iniciar um tiroteio colocando a vida dos alunos em risco. O professor coloca que futuramente, haverá um processo de expulsão dos moradores regularizados, na medida em que, as melhorias no bairro, com muito custo, vão sendo conquistas tornando a vila um lugar bom para se morar, sem as precariedades de décadas anteriores.

Agradecemos a entrevista dada pelo professor e retornamos para a escola escoltados pela Força Nacional, de acordo com figura 29. Contudo, conseguimos sair dos muros da escola. Foi à primeira saída dos pesquisadores. A Geografia da periferia tem os seus prazeres, de uma aula a céu aberto, todavia, as suas dificuldades e medos.



**Figura 29** – Presença da Força Nacional no Bairro Mário Quintana



Fonte: A autora (2017).

### 5.1.3 Terceiro seminário

*“Nós da vila somos tratados assim: tem que matar por que somos pobres, negros, vileiros e tratados como marginais”.*

(Fernando, 13 anos)

O terceiro encontro ocorreu dia 19 de setembro de 2017. Como de habitual, iniciávamos os encontros conversando realizando uma avaliação do último encontro, bem como dos recentes acontecimentos do Bairro. As avaliações foram ótimas, pois nunca tinham andado pelo bairro da forma que tínhamos realizado. Como sugestão, os pesquisadores pediram para convidar turmas da escola para fazer a saída de campo, tendo eles e elas como monitores, explicando cada Itinerário de Descoberta.

Tivemos uma semana muito agitada no Bairro: uma reintegração de posse que assustou os moradores e os pesquisadores, já que a maioria das habitações do Mário Quintana não é regularizada. A reintegração de posse foi dia 14 de setembro de 2017, entre a Rua 6 de Novembro esquina com a avenida Manoel Elias de acordo com a figura 30. Com toda a reintegração, a presença da Brigada Militar E Promotores de Justiça, tratores e retroescavadeiras, desvio do trânsito, muitos moradores acompanhando as atividades e a indignação dos “despejados”, tudo visto pelos pesquisadores e pela professora. A derrubada das casas durou o dia todo. Os pesquisadores relataram a tristeza dos vizinhos retirados que já estavam no terreno há mais de 30 anos.

O terreno pertence a uma famosa construtora que aparece na história do Mário Quintana: a Companhia Predial. Segundo Strohaecker (2005), a Companhia Predial e Agrícola, empresa fundada em 1897 e ainda hoje em atividade, praticamente monopolizou o setor imobiliário e o mercado de terras nas primeiras décadas do século XX, contribuindo

decisivamente para a expansão da malha urbana e a formação de bairros como Glória, Teresópolis, Medianeira, Nonoai, Cristal, entre outros. O estranhamento se deu, pois, a grande mídia não fez reportagens sobre o ocorrido.

**Figura 30** – Reintegração de Posse Rua 6 de Novembro/ Manoel Elias.



**Fonte:** Elaborado pela autora (2017).

Outro fato que abalou muito os pesquisadores e escola foi a morte, em uma batida da Brigada Militar, de três ex-alunos da escola, na madrugada do dia 16 de setembro de 2017. Os rapazes eram conhecidos dos alunos-pesquisadores e da comunidade pelo envolvimento com as ações da localidade, como torneios de futebol. Na manhã do mesmo dia, o ônibus Passo Dornelles, da linha 491, foi incendiado pelos moradores em retaliação ao ocorrido, como mostra a figura 31.

Retornando ao encontro da pesquisa, o sentimento era de indignação, e muitas reflexões de como as pessoas pobres e negras da vila eram tratadas, sempre localizando a cor da pele dos moradores:

*“Nós da vila somos tratados assim: tem que matar por que somos pobres, negros, vileiros e tratados como marginais.”*

(Alexandre, 14 anos)

Diante do ocorrido, o encontro foi um desabafo dos pesquisadores dos últimos fatos e esse é o intuito da pesquisa-ação: falar do que está acontecendo e tomar medidas para transformar a realidade, de alguma forma.

**Figura 31** – Ônibus incendiado em retaliação (protesto) a morte de três jovens moradores do Bairro Mário Quintana





Fonte: Porto Alegre 24 horas.

Por acaso, encontramos uma antiga colaboradora da escola, na Escola Experimental de Dança, na confecção dos figurinos para os bailarinos participantes do grupo de Maracatu<sup>34</sup>, dona Irene, moradora do bairro há 60 anos. A nobre senhora aceitou dar uma entrevista para o grupo, animando os alunos-pesquisadores.

Dona Irene de Azevedo Adams, 78 anos, casada, dois filhos, natural de Porto Alegre, é moradora do bairro há 60 anos. Chegou à localidade através de um terreno dado pelo seu pai a seu filho recém-nascido. Dona Irene diz que antigamente a vila “todinha” era mato e mato, um matagal, não tinha nada, energia elétrica, transporte, escola, água... Aos poucos foi chegando as melhorias e se tornando um bairro muito bom, com gente boa, vizinhos ótimos, sem violência. Quanto à violência, dona Irene entristece e diz: *“eu não tenho muito o que contar por que a gente mora aqui, a gente ouve falar, a gente vê no jornal, eu acho muito triste, tem tantos jovens tantas crianças se envolvendo se enveredando pelo caminho errado, a gente pede que eles sigam o caminho do bem, o caminho do estudo, aqui tem uma escola ótima”*.

Saudosa, dona Irene relembra a sua rotina do passado no Bairro: *“A gente lavava roupa abaixo do Brunetto... Era tudo mato, tinha um senhor que nos levava com baldes de roupa na sanga, uma vertente muito bonita no meio do mato... A gente lavava roupa, deixava lá, todas no capim, e ia embora, descia com o balde de água para o almoço,*

<sup>34</sup> Folguedo afro-pernambucano. Consiste num cortejo que canta e dança toadas tradicionais, ao ritmo de pequena orquestra de percussão, tendo à frente personagens fixas, como rei, rainha, príncipes, damas, embaixadores, dançarinos, índios. Resultado de antiga dança dramática e vestígio dos séquitos dos ‘reis de Congos’ da época imperial [...] (LOPES, 2006, p.106).

*lavava a louça, descia, torcia a roupa e já estendíamos por ali. Mais tarde a gente buscava de novo e já estava seco. Ninguém roubava as nossas roupas”.* Muito emocionada com o seu depoimento, encerramos o terceiro encontro felizes, pelo menos com esperança de dias melhores como os que Dona Irene vivenciou.

#### 5.1.4 Quarto seminário - Cidade dos Homens

Iniciamos o seminário, dia 26 de setembro, com boas notícias, finalmente: a comunidade (Associação de Moradores, ONG SUVE) organizou uma Caminhada da Paz, dia 23 de setembro, pelos últimos acontecimentos, como o assassinato de três jovens na última semana. Participaram por volta de 1000 moradores com cartazes, instrumentos musicais, vestidos de branco ou de preto (luto) pedindo paz no Mário Quintana. Alguns pesquisadores participaram da manifestação e trouxeram o relato da caminhada. As figuras 32 e 33 revelam como o triste fato mexeu com a comunidade.

**Figuras 32 e 33 – Caminhada da Paz Bairro Mário Quintana**



Fonte: Mídia Di Vila

Esse encontro foi dedicado a refletirmos como vivíamos, a crueldade, os problemas, a exclusão social, a pobreza e assistimos episódios da série de televisão “Cidade dos Homens” exibida na Rede Globo entre os anos 2002 e 2005. A série através das personagens Acerola (Douglas Silva) e Laranjinha (Darlan Cunha), dois adolescentes negros, de 13 anos, moradores de uma favela do Rio de Janeiro, retratam suas vivências, dilemas e dificuldades do cotidiano. A presença do poder paralelo é constante na série. O episódio apresentado, da primeira temporada foi “Correio”. Em resumo, a trama mostra um problema que é enfrentado em comunidades populares: a entrega da correspondência, pois as ruas não são regularizadas e o carteiro tem dificuldades em entregar as cartas. Em uma reunião na associação de moradores do morro, Acerola é escolhido como carteiro, por saber as moradias de todos os moradores, conhecedor do lugar, mapeador do morro, porém, nenhuma carta poderia sobrar. Um dia uma carta sobrou e, com medo do traficante, o adolescente devolveu ao remetente, mas não conseguiu. Laranjinha e Acerola produzem um mapa da favela, constroem placas para os becos. O mapa acaba nas mãos dos policiais

e os traficantes foram presos.

A identificação dos pesquisadores foi imediata com a série. Após a exibição, eles e elas foram convidados a escrever uma reflexão comparando as suas vivências no Bairro Mário Quintana com as vivências dos personagens por Acerola e Laranjinha. Eis algumas reflexões:

*“A série Cidade dos Homens tem uma diferença com o bairro Mário Quintana. Lá eles matam direto. Aqui na Mário Quintana a relação com os traficantes é boa e ruim ao mesmo tempo, mas se morrer algum traficante pode contar que vai ter guerra. Os traficantes e os moradores se tratam bem, mas é só não mexer com eles e quando dá tiroteio é igual na favela: tem que fechar tudo, as casas.”*  
(Alexandre, 14 anos)

*“Acredito que a Mário Quintana está muito parecida com a cidade dos homens. Antes, no Mario, dava para andar tranquilamente. Mas agora não dá nem para sair de dentro de casa, só para ir no mercado e para o colégio. O episódio mostrou muito tiroteio, quase a mesma coisa da Mário, com assaltos.”*  
(Fernando, 13 anos)

Conseguimos pensar nossa realidade, problematizá-la e é isso o papel da Geografia. Próximo encontro combinamos de ir ao Museu da PUCRS.

#### 5.1.5 Quinto seminário - Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS

Dia 3 de outubro foi dia de um encontro diferente: fomos ao Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS. Pela primeira vez, os pesquisadores visitaram o espaço, com as exposições, experiências e salas temáticas. A preocupação com o trato geográfico de questões relacionadas mais com Geografia “física”, Geoambiental que viriam a diante no projeto, além de rever vários assuntos de anos letivos anteriores, como Evolução das Espécies, a história do planeta Terra, animais vertebrados e invertebrados, conteúdos relacionados ao componente curricular Ciências Biológicas, foi proporcionado na visita.

Há no Museu uma parte dedicada a Geografia, com a história geológica do planeta Terra, exposição completa do Sistema Solar, um planetário, animais da “Era dos Dinossauros” simulação de terremotos, objetos de orientação e localização, bússolas entre outras atividades. Essa saída foi de extrema importância, pois proporcionou aos pesquisadores contato com outras formas de aprender, além de diversos recursos didáticos, vivenciando a aprendizagem no Museu.

Além disso, o “sair do Mário Quintana” também fez toda diferença. Como o cotidiano dos pesquisadores é sempre voltado para o bairro, “sair” para o Museu, apesar do curto trajeto, foi um alívio ver algo diferente, se divertir, brincar, mexer nos objetos foi um

prazer para todos e aprendizagens significativas como evidencia a figura 32.

Ao final do encontro, combinamos de pôr a “mão na massa” e tentar construir um mapa do bairro, bem como entrevistar Seu Adão, zelador da escola e morador do Bairro há trinta anos.

**Figura 34** - Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS.



**Fonte:** A autora (2017).

#### 5.1.6 Sexto seminário – Problemas cartográficos e Seu Adão

Chegamos ao quinto seminário dia 10 de outubro. Ainda sobre a efervescência da visita ao Museu da PUCRS, diversos comentários positivos sobre as instalações, as aprendizagens e a vontade de retornar em outra oportunidade ao local. Conforme havíamos combinado, construímos mapas localizando pontos que eles e elas conheciam. Foi entregue um mapa mudo do Bairro Mário Quintana, e os pesquisadores foram localizando os pontos a partir da escola. Muitas dificuldades com trato geográfico de orientação, localização e construção de legendas.

São elementos do fazer geográfico que muitas vezes ficam subsumidos nas aulas, já que um dos objetivos da Geografia é formar leitores de mapa, e nada melhor que sair dos muros da escola, além da utilizando situações práticas para tal objetivo. É uma habilidade que deve ser exercitada em todos os anos do ensino fundamental e médio. É de difícil e complexa aprendizagem, até para os adultos fazer a passagem das relações espaciais topológicas para projetivos e projetivos para euclidianas. Creio que não teríamos tantas reprovações no teste para Carteira de Motorista se a educação cartográfica tivesse mais atenção nos currículos escolares. O ensino da cartografia, ou da educação cartográfica, deve ser iniciado desde a educação infantil e aprimorado nos primeiros anos do ensino fundamental. Caso isso ocorresse, não teríamos tantos problemas e dificuldades quando os educandos chegam ao 6º ano, sem nenhuma noção de espacialidade que deveriam ter sido

exercitadas anteriormente.

Costella e Castrogiovanni (2007), consideram que para a interpretação de mapas se faz necessário o conhecimento de elementos que compõe um mapa como legenda, convenções geográficas e escala. Legenda é a explicação dos símbolos existentes nos mapas, imprescindível para a leitura do mapa. O processo de decodificação possibilita a busca dos significados. Na figura 35, a aluna-pesquisadora criou símbolos para representar os espaços do entorno da sua casa, ilustrando casinhas e a cor do telhado foi para a legenda. Nas palavras de Costella e Castrogiovanni:

A legenda é um problema cartográfico porque requer uma análise com certo grau de abstração. Muitas vezes os alunos não acreditam na significância do que está sendo representado, como, por exemplo, a explicação das relações que as cores têm como os espaços do mapa, como o verde para as planícies, amarelo para planaltos e assim por diante (COSTELLA & CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43).

As convenções cartográficas são símbolos presentes nos mapas. A aluna-pesquisadora criou uma convenção para representar os pontos, uma casinha. Já é o primeiro passo para avançar para outras relações espaciais. Após a difícil construção dos mapas, entrevistamos seu Adão, zelador da escola e morador do bairro há 30 anos. É inegável a facilidade que os alunos-pesquisadores compreenderam a importância da metodologia da História Oral<sup>35</sup> como um recurso pedagógico de conhecimento sobre o Bairro Mário Quintana.

Adão Oliveira Costa, 58 anos, natural do município de Cachoeirinha, gosta muito do Bairro Mário Quintana, possui uma convivência legal, muitas amizades e se dá com todos. Quando chegou na Chácara da Fumaça, há 30 anos atrás, era tudo mato. Primeiro, invadiu um terreno no bairro Porto Seco, para ganhar o terreno que atualmente habita. Na chegada, para construir sua casa, teve que desmatar “para fazer a vida por aqui”. Conseguiu, junto com seus vizinhos, regularizar o terreno com o DEMAHB e lentamente, os demais recursos como energia elétrica, que a CEEE – Companhia Estadual de Energia Elétrica do Rio Grande do Sul, cedia um fio para os moradores, transporte, educação, posto de saúde, supermercados etc. Não tinha nada disso antigamente. Começou a

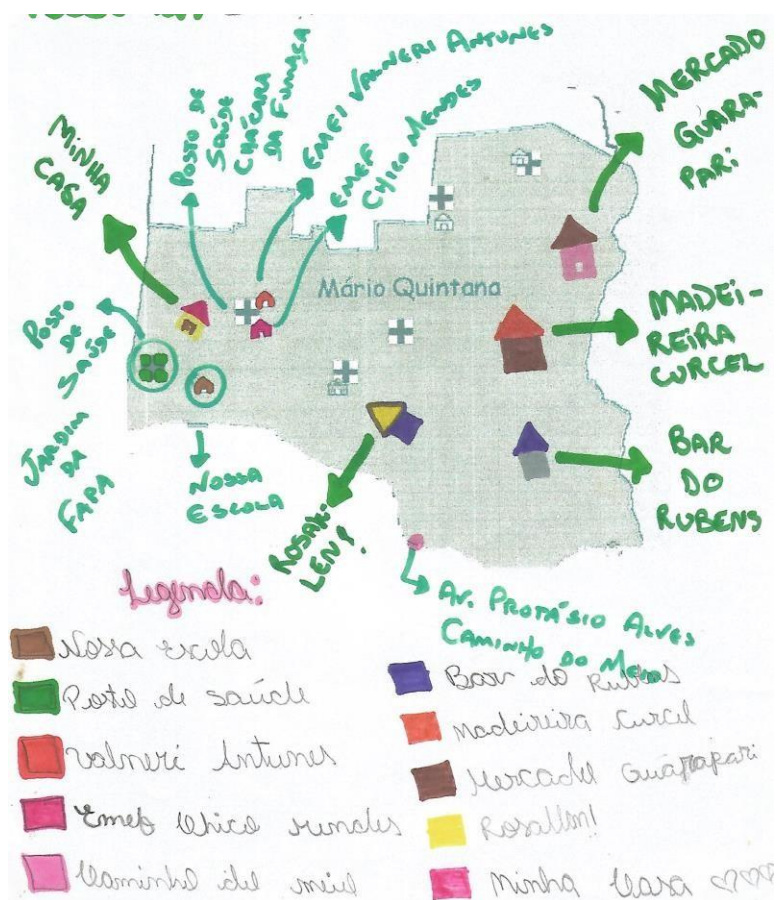
---

<sup>35</sup> História Oral, para Alberti (2004, p. 17-18), pode ser definida como “método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda, como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados”. A História Oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Sendo assim, para Alberti, (p.19), a História Oral “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.

trabalhar na escola há 17 anos atrás. Viu a escola ser construída e não havia tantas vilas como hoje. Seu Adão avalia que a violência no bairro cresceu muito, mas não quis falar sobre o assunto. Apenas afirmou que antes não tinha tanta gangue, tatos conflitos entre elas.

Agradecemos a colaboração de seu Adão e marcamos o próximo encontro para o dia 17 de outubro de 2017 para avançar com os conhecimentos do grupo Geoambiental.

**Figura 35 -** Mapa mudo do Bairro Mário Quintana



**Fonte:** A autora (2017).

### 5.1.7 Sétimo seminário - O dia da Geoambiental

Dia 17 de outubro de 2017 chegamos ao 7º seminário. Iniciamos com uma avaliação das nossas atividades. Parte do grupo expressou que trabalhava mais que os outros, pois o restante somente vinha para “zoar”, ficar de “arreganho”. Decidimos coletivamente que quem não estava mais com vontade de participar do projeto poderia sair do grupo. Ninguém quis sair do projeto, e todos se comprometeram a levar com seriedade

a proposta. Situações da pesquisa-ação com adolescentes.

O grupo Geoambiental, a partir das saídas de campo que realizamos e pesquisas no Atlas Ambiental de Porto Alegre, dicionários ambientais e bibliografia sobre o Parque Chico Mendes e o Morro Santana, conseguiu com a ajuda dos colegas a realizar os mapas temáticos do Mário Quintana, uma mapoteca, identificando a estrutura geológica, a vegetação, arroios e morros e solo do Bairro. Foi difícil o linguajar geográfico sobre paisagem, Geografia Física, mas, os pesquisadores dominando os conceitos relativos ao próprio lugar próximo, com certeza, será mais fácil identificar qualquer paisagem do planeta Terra. A figura 36 é um mapa do arroio do bairro. Para surpresa dos pesquisadores, o arroio chama-se Passo das Pedras, e não o Arroio Feijó que todos pensavam. Além disso, outro fato curioso: o arroio Passo das Pedras termina seu curso na esquina da escola. Por isso que, quando chove, a área fica alagada, pois o córrego transborda.

A figura 37 mostra o solo do bairro Mário Quintana. O nome técnico é Associação Litotélico e Podzólico vermelho-amarelo. Isso quer dizer que, o solo do Bairro possui rochas sedimentares, um solo raso, com minérios em decomposição. São as famosas pedrinhas que entram nos tênis, ou quando alguém cai no chão da rua e machuca (rala) o joelho. Além disso, o solo é podzólico, ou seja, é um solo argiloso, que possui árvores frutíferas, mas de baixa fertilidade. Quando chove é possível ver esse solo argiloso nas ruas do local.

A figura 38 é biótipo natural do bairro. Biótipo, conforme Narvaes (2011, p. 104), “é um grupo de indivíduos que apresentam o mesmo genótipo”, ou seja, as mesmas características ambientais. Floresta é um tipo de vegetação que se caracteriza por espécies de plantas de grande porte com alta densidade populacional, aonde habitam vários animais como bugios, onças do mato e aves, representado pelo Parque Chico Mendes. Campo seco são formas vegetais herbáceas de pequeno arbusto com palmeiras, butiás e cactáceas, gramíneas, que produzem pequenos alimentos para os animais como quero-quero e corujas.

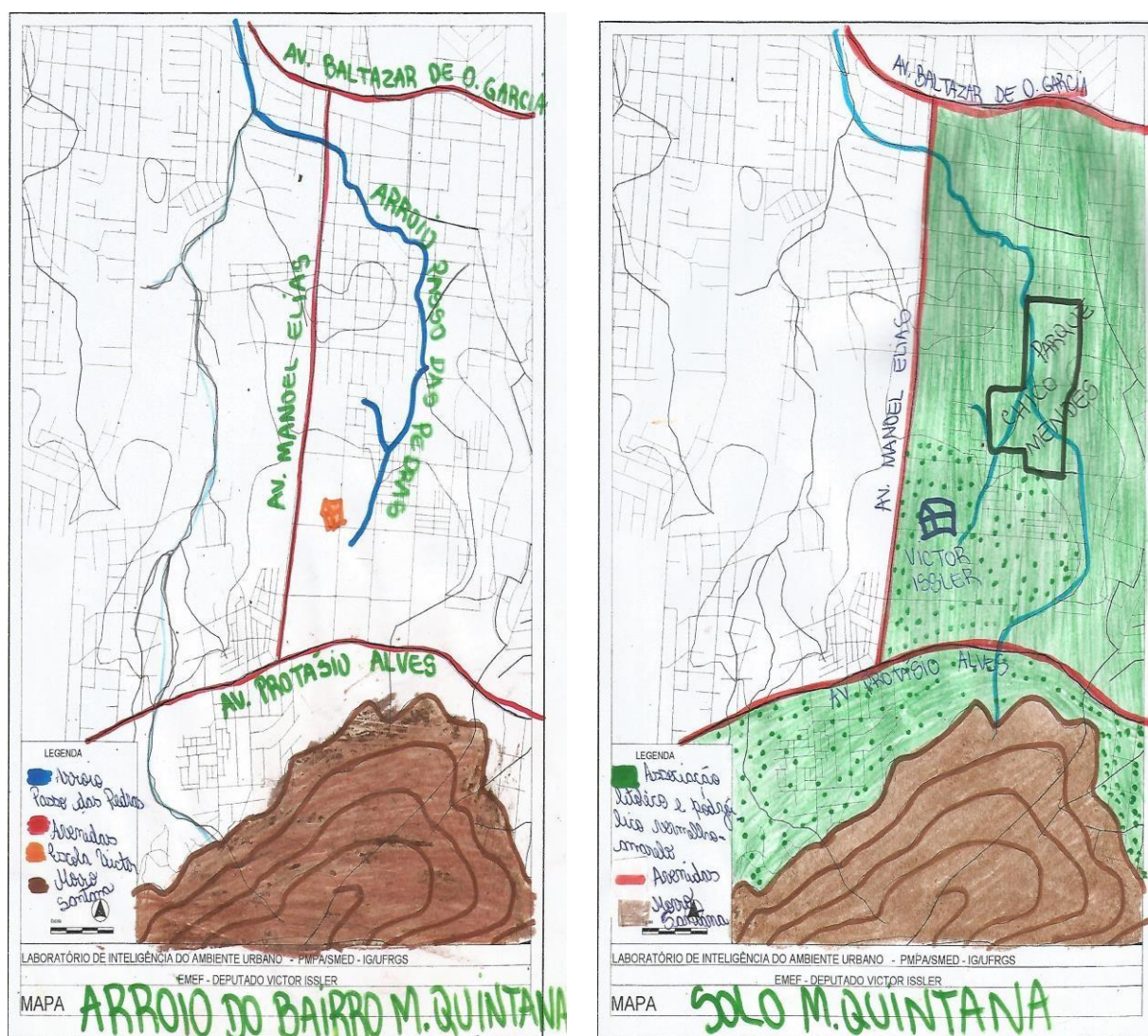
A figura 39 é a estrutura geológica do Bairro Mário Quintana. A estrutura geológica é a classificação da litosfera terrestre, de acordo com as origens e as composições de suas rochas. Elas são formações muito antigas. A área do bairro é formada pelo granito Santana (de cor laranja a vermelho) e o granito Passo das Pedras (de cor rosa a vermelho), depósito de leques aluviais (se formam no sopé das montanhas onde os vales com cursos de água, encontram uma área plana, com depósito de material formado por detritos) e o gnaisse



Chácara das Pedras (de cor cinza- escuro).

Qualquer parte que andamos pelo Mário Quintana enxergamos o Morro Santana. Alguns pesquisadores já estavam familiarizados com o Morro, com a realização de trilhas, mas, sem saber as espécies que estão presentes na floresta. O Morro Santana é um território perigoso para os alunos-pesquisadores, já que assaltos e ataques ocorrem na mata. Nas figuras 40 e 41 revela a produção dos mapas pelos alunos-pesquisadores, consultando o Atlas Ambiental de Porto Alegre, entre outras fontes. Próximo encontro busca de conhecimentos sobre um dos maiores parques da cidade que está no nosso bairro, o Parque Chico Mendes.

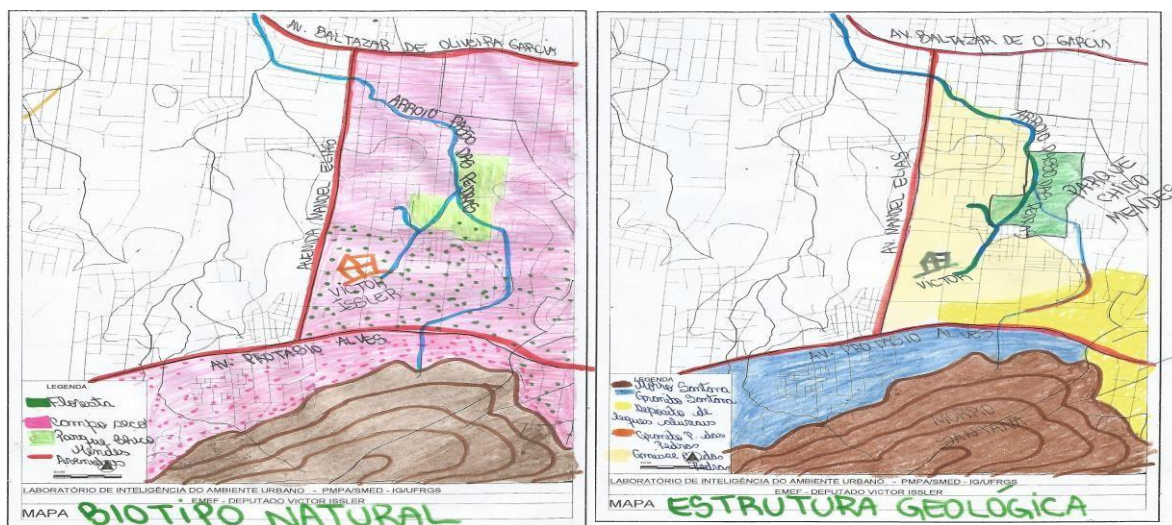
Figura 36 e 37 – Arroios e solo do Bairro Mário Quintana



Fonte: A autora (2017).



**Figuras 38 e 39 – Biótipo Natural e Estrutura Geológica do Bairro Mário Quintana**



**Fonte:** A autora (2017).

**Figuras 40 e 41- Pesquisadores construindo os mapas Geoambientais do Bairro Mário Quintana.**



**Fonte:** A autora (2017).

### 5.1.8 Oitavo seminário – Parque Chico Mendes: valorizando nosso patrimônio ambiental

O 8º seminário foi dia 24 de outubro de 2017. Dedicado ao estudo do Parque Chico Mendes. Muitas descobertas foram realizadas.

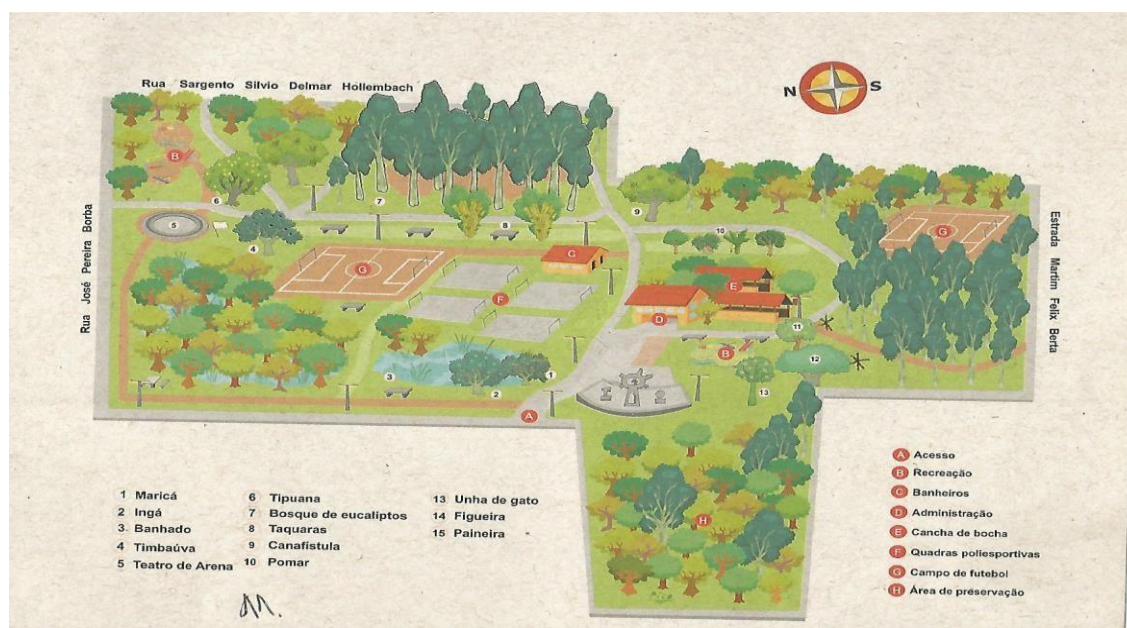
O Parque Chico Mendes também é muito conhecido dos pesquisadores. O medo de frequentá-lo, novamente por medo de assaltos, além de uma ocupação que vive dentro do parque, não foi possível realizar uma visita à reserva ecológica. Tais lugares que poderiam ser de lazer da comunidade não são aproveitados por temor. A figura 42 mostra um mapa do Parque.

O Parque possui uma área de 25,29 hectares e foi inaugurado no dia 12 de

dezembro de 1991. O nome do Parque é uma homenagem ao ambientalista, seringueiro e líder sindical do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasileira, Francisco Alves Mendes Filho, natural de Xapuri, região do estado do Acre, defensor dos povos da floresta amazônica, assassinado em 1988. Na figura 42, no ponto A (entrada do parque) há um monumento chamado Memorial Chico Mendes, tributo concebido através de um concurso público, ao qual o ganhador foi do artista plástico Mário Cladera. A obra representa a silhueta de uma pessoa, ressaltando o cérebro, de onde nasce uma árvore e, ao seu redor, várias peças, correspondendo aos frutos de seu trabalho. No ponto cinco há um anfiteatro, que os pesquisadores chamam de espaço da “Bíblia”, não porque há a leitura do referido livro sagrado, mas, porque há uma pichação no centro do espaço com o nome “Bíblia”.

Como pode ser observado, o patrimônio ambiental e a biodiversidade do Parque são imensas, tanto na flora (eucaliptos, árvores nativas como Capororoca, Butiá, Araticum, Jerivá, Pitangueira, Ingazeiro, Chal-chal,) quanto na fauna (socos, frangos d’água, saracuras, bem-te-vis, pica-paus, tico-ticos, marrecas piadeiras e pombões).

**Figura 42** – Parque Chico Mendes.



**Fonte:** Porto – de muitos parques – Alegre (2008).

É um belíssimo parque que não pode ser esquecido pela comunidade e deve ser sempre lembrado como um dos maiores patrimônios do Mário Quintana. Esse patrimônio ambiental está presente em todo o bairro. Os pesquisadores ficaram admirados de tantos conhecimentos presentes no Parque. Mas o medo de frequentá-lo ainda se sobressai.

Combinamos que o nosso próximo seminário faria uma saída de campo aos nossos vizinhos: o Lar Esperança e a vila Mirim. Caso conseguisse agendar, visitar a Casa Matriz Africana de Mãe Dorsa, local de reassentamento da vila Mirim.

#### 5.1.9 Nono seminário – Saída de campo ao Lar Esperança e a Vila Mirim (Mãe Dorsa)

Dia 31 de outubro foi o 9º seminário. Já não ouvia mais tantas falas pejorativas sobre o Mário Quintana. Os conhecimentos construídos até o momento pelos pesquisadores já estavam alterando suas visões sobre o lugar que viviam. Já ouvia a surpresa deles e delas com os aspectos ambientais do bairro, as descobertas com as entrevistas ou o planejamento do mapa do bairro a ser construído pelo grupo Geoespacial.

A saída de campo ao Lar Esperança foi um retorno ao passado para os pesquisadores. A maioria deles e delas foi aluno na Educação Infantil do espaço, local que conheciam muito bem. Dois pesquisadores são moradores do lar e foram os anfitriões da visita. Não era somente a escola que conheciam, mas também o Lar.

O Lar Esperança de Porto Alegre, indicado na figura 43, é uma instituição filantrópica fundada pelo casal de missionários suecos, Nils e Mary Taranger no ano de 1958. Em 1960 inicia o abrigo de meninos e, em 1962, abriga meninas em situação de vulnerabilidade. Em 1985 é inaugurada a Educação Infantil. Atualmente o Lar mantém a escola de Educação Infantil, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o Acolhimento Institucional e o SASE.

Após a visita ao Lar Esperança, caminhamos uma quadra até o espaço da vila Mirim. Anjos (2006) narra a chegada da vila Mirim no Bairro, uma “vila Negra” desterritorizada de uma região de classe média alta da cidade, fruto da política da Prefeitura de Porto Alegre, no governo da Administração Popular, do Partido dos Trabalhadores (2002-2005) que, conforme Anjos, em tom de crítica aos conflitos gerados durante o processo remoção efetivada, “pretendia ampliar os canais de comunicação entre os interesses populares e a administração”, que implementou no seu Plano Diretor o deslocamento de vilas relativamente próximas do centro da cidade, bem como, toda a problemática e resistência à remoção dos moradores da vila Mirim, pois a identidade religiosa de matriz africana estava presente no território.

Esse processo de remoção estudado por Anjos mostra uma característica que marca a história da Mário Quintana e um dos seus problemas: a região é receptáculo de grupos desterritorizados de outras partes da cidade e reassentados no bairro, sem o mínimo de



planejamento do poder público, não constituindo um sentimento de pertencimento ao local, já que suas identidades estão nos antigos espaços de moradia. Faz-se necessário um movimento que se constitua uma identidade do Lugar, do território, já que sem ela, dificilmente haverá uma união para a conquista das melhorias na qualidade de vida, que tanto o bairro necessita, além do alcance da cidadania para populações de camadas populares, inclusive para os jovens participantes do projeto.

Uma liderança na resistência a não remoção da vila foi dona Dorcelíria Maria da Silva, a Mãe Dorsa de Oxalá, falecida em 2016, como mostra a figura 44. Ela foi uma das primeiras sacerdotisas em Porto Alegre a lutar contra a remoção e desterritorização de comunidades negras e dos terreiros de matriz africana. Não entramos no Ilê de Mãe Dorsa, passamos pela frente para eles e elas saberem daquele espaço e o quanto aquelas pessoas sofreram para se mudar para lá. Preconceito com a religião de matriz africana.

**Figura 43** – Lar Esperança



**Fonte:** A autora (2017).

**Figura 44** – Mãe Dorsa



**Fonte:** Revista Odum/Reginete Bispo (2016)

Próximo encontro, saída de campo na UFRGS, no Campus do Vale para aprender mais sobre os aspectos ambientais do bairro com o professor Rualdo Menegat. Aproveitando a ida, uma visita ao Museu de Paleontologia Irajá Damiani Pinto. Os pesquisadores encontraram o espaço acadêmico. O encontro do espaço escolar e o espaço acadêmico, encontro entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica.

#### 5.1.10 Décimo Seminário – Encontro com o professor Rualdo

Dia 7 de novembro chegamos ao 10º seminário em alto estilo: uma saída de campo á UFRGS – Campus do Vale, para uma aula especial com o professor Rualdo Menegat um dos organizadores do Atlas Ambiental de Porto Alegre. Os mapas

produzidos no último encontro foram levados para o professor avaliar se as informações estavam corretas, além de tirar dúvidas dos pesquisadores.

A ansiedade de sair do Mário Quintana era evidente. Utilizamos transporte de linha, o T.10 que passa na Manoel Elias, três quadras da escola. Reclamaram da demora do ônibus, queriam retornar para escola, preocupados com o horário. Durante o trajeto, foram orientados a observar os elementos naturais e os elementos transformados, os prédios, o trânsito, a Protásio Alves, antigamente Caminho do Meio, eles e elas se questionavam: como era andar por aqui há 60 anos? Da mesma forma que o Morro Santana nos observa a todo o momento no Mário Quintana, também nos observava no trajeto. A UFRGS. Novamente, como na saída de campo ao Museu da PUCRS, a empolgação de “sair” do bairro e conhecer um novo espaço era aparente.

Na entrada da Universidade, se surpreenderam com a natureza. Será que não era um zoológico? Finalmente chegamos. Os olhares dos pesquisadores sobre os jovens, adultos, caminhando apressadamente, enquanto, outros sentados na grama chamaram a atenção. Uma pequena indagação de Adrian impressionou e fez empoeirá-los. Esses “toques” são muito importantes:

**Adrian:** - *Todos eram estudantes igual a nós?*

**Juliana:** - *Sim, óbvio. Nada separa estudantes do ensino fundamental, do médio e da graduação: todos são pesquisadores, produzem conhecimento.*

Chegamos à sala do professor Rualdo, que estava prontamente nos esperando. A surpresa dos pesquisadores foi imediata. Com todos os equipamentos geográficos como lupas, bússolas, mapotecas, rochas, globos terrestres, livros, atlas, computadores de geoprocessamento, quadros e etc. Feitas as apresentações, mostramos os mapas construídos no último encontro. O professor pega o Atlas para localizar exatamente o Mário Quintana, explica como é o nosso solo, nossa estrutura geológica. Descobrimos que o arroio que passa pelo bairro não é o Arroio Feijó, mas o Arroio Passo das Pedras e mais, o curso termina na esquina da escola, como já foi explicado no mapa exposto. O professor localizou o Parque Chico Mendes. Afirmou que a nossa área é chamada de Pé do Morro, já que realmente estamos aos pés do Morro Santana. Ensinou a “técnica do acetato”, para marcar o local exato do bairro, sem marcar o Atlas Ambiental. Os pesquisadores, durante as explicações, já iam consertando os mapas. Outra dúvida era sobre o buraco do Morro Santana, por quê? Como aquilo se constituiu? Rualdo explicou que aquilo era uma antiga mina, pedreira, já desativada, e as pedras foram para a construção do estádio Beira Rio,

do Sport Clube Internacional. A figura 45 mostra os alunos-pesquisadores com o professor no Instituto de Geociências da UFRGS.



**Figura 45** – Visita ao professor Rualdo Menegat/Instituto de Geociências.

**Fonte:** A autora (2017).

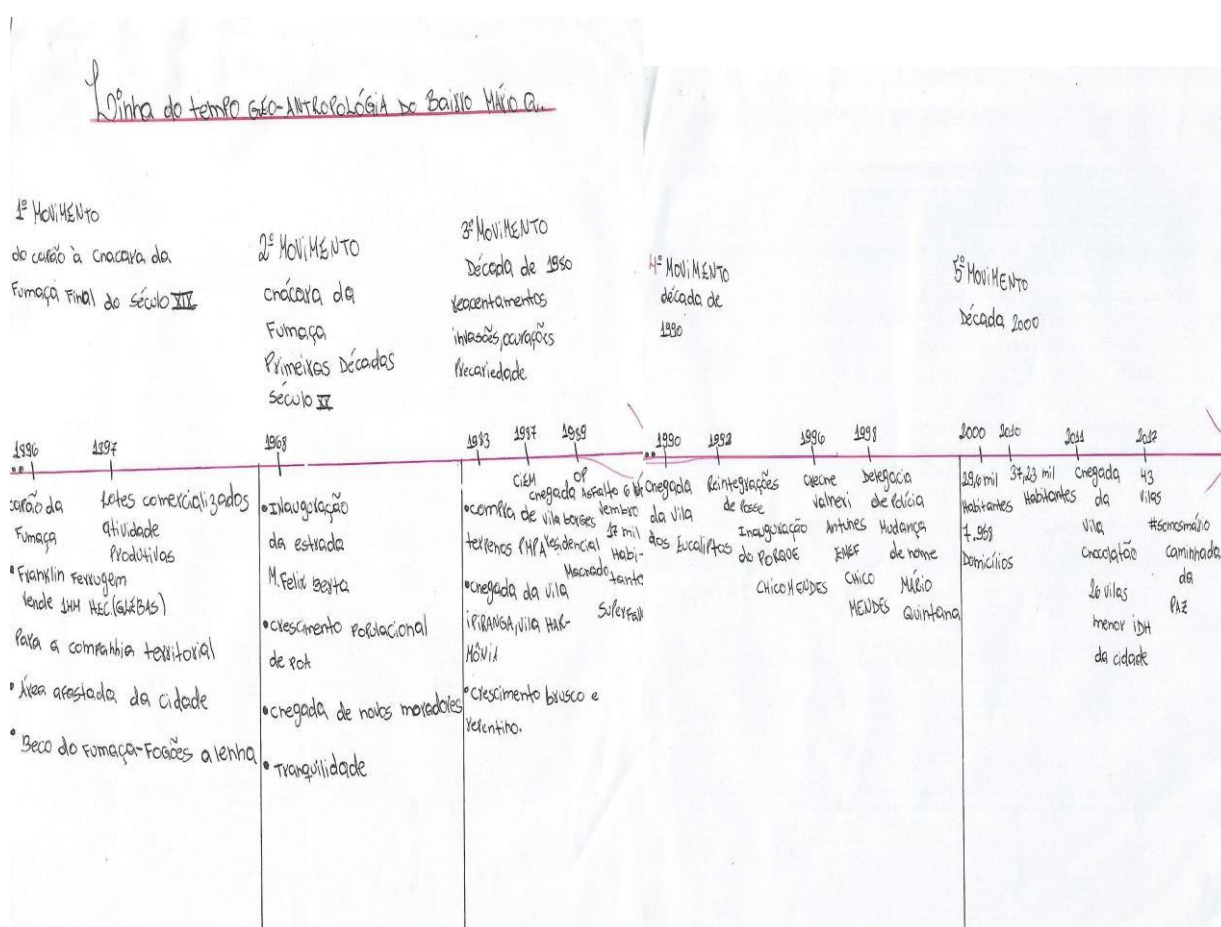
Após a aula, visitamos o Museu de Paleontologia. Novamente surpresa, os dinossauros, a criação do planeta Terra, as rochas, o Sistema Solar, a escala evolutiva do Homo Sapiens etc. Uma surpresa para a professora-pesquisadora: como monitora do Museu uma ex-aluna participante do projeto de educação ambiental de uma escola do Morro da Cruz, Vanessa, estudante de Geologia. Muita emoção, tanto para a professora quando para os pesquisadores. Uma menina, igual a eles e elas, estudante de escola pública municipal, conseguiu entrar na concorrida Universidade Pública. Vanessa mostrou para eles que é possível, pobre, vileiro entrar na Universidade. Após tantas emoções, combinamos que no próximo encontro daríamos atenção ao grupo Geoantropológico, as entrevistas realizadas e construir a linha do tempo. Retornar ao passado. Ao retornar para a escola, se deram conta que nós damos a volta pelo morro, já que o morro está presente na universidade.

#### 5.1.11 Décimo primeiro seminário - Sistematizando as entrevistas

Ainda impactados pela saída de campo a UFRGS, dia 14 de novembro de 2017 iniciamos o seminário socializando com os pesquisadores que não foram na saída, os conhecimentos oportunizados pelo professor Rualdo, as dúvidas esclarecidas, a reformulação dos mapas. Assistimos todas as entrevistas gravadas anotando as principais informações da história do Mário Quintana. Utilizamos os procedimentos de história oral. Todas as gravações das entrevistas estão disponíveis em CD na biblioteca da escola. Com

livros, principalmente a obra Chácara da Fumaça, da coleção Memória dos Bairros<sup>36</sup>, dissertações, pesquisas com vizinhos, pais, avós, professoras e funcionárias antigas da escola e mais as entrevistas, foi construída uma linha do tempo provisória da história do Bairro Mário Quinta. Aproveitando o envolvimento de todos e todas e o grupo Geoespacial iniciou a formulação do mapa do bairro. O grupo escolheu 43 espaços de importância histórico-geográfica para o Mário Quintana, conforme a figura 46:

**Figura 46** – Linha do tempo da história do Bairro Quintana



Fonte: A autora (2017).

### 5.1.12 Décimo segundo seminário – O dia da Geoespacial

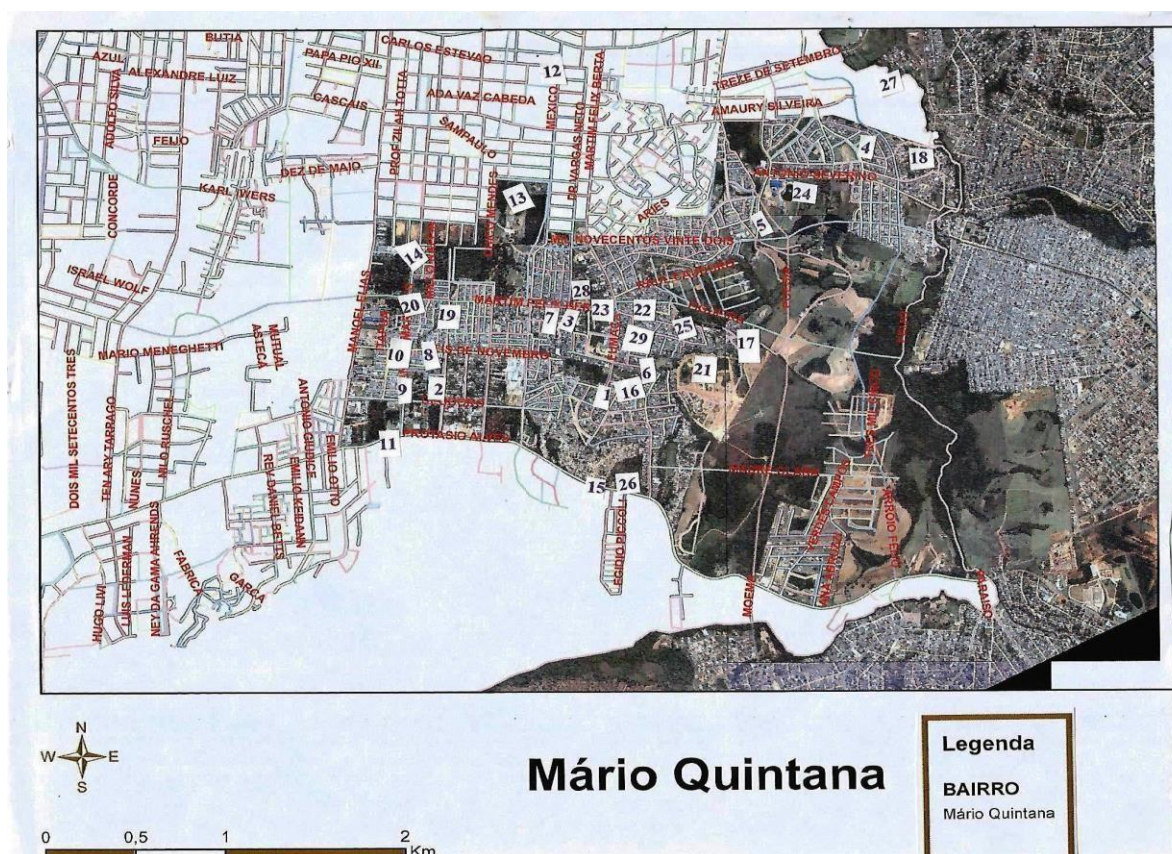
Chegamos, exaustos, com clima de final de trimestre, ao 12º encontro. No dia 21 de novembro de 2017, já concluído os trabalhos do grupo Geoantropológico, do grupo Geoambiental, restava o Geoespacial. Retornamos ao velho problema da orientação, dificuldades em localizar os espaços e até o próprio local de moradia. O único espaço que

<sup>36</sup> A Obra faz parte do projeto Memória dos Bairros, realizado pela Coordenação Memória Cultural/Centro de Pesquisa Histórica, órgão da Secretária Municipal de Cultura, em 1999.



conseguiram localizar era a escola. Mesmo com o mapa das ruas e os limites do bairro, era difícil para os pesquisadores localizarem os pontos. Uma visita ao Laboratório de Informática foi necessária. Utilizando a ferramenta Google Maps, pesquisas aos itinerários dos ônibus, sites que informam o local de ruas, procurando a localização mais exata possível dos espaços, os alunos-pesquisadores conseguiram localizar as suas habitações, as ruas, becos, acessos, enfim, os espaços escolhidos com referência identitária do Mário Quintana. Eis o mapa provisório, como mostra a figura 47 e o quadro 25, com um pequeno histórico dos espaços escolhidos por eles e elas.

**Figura 47** – Mapa do Bairro Mário Quintana dos principais espaços/Lugares



Fonte: Adaptado de Observa POA (2017).

**Quadro 24** – Principais espaços do Bairro Mário Quintana.

<p><b>1 Vó Chica</b> Falecida em 1983, mulher negra, foi benzedeira, contadora de história, parteira e referência para a comunidade. Há um projeto social</p>	<p><b>2 EMEF Victor Issler</b> Antigo CIEM, é a escola mais antiga da comunidade inaugurada em 1988. Atualmente possui 1500 alunos.</p>	<p><b>3 EMEF Chico Mendes</b> Inaugurada em 1995, próxima ao parque de mesmo nome, também possui</p>	<p><b>4 EMEF Timbaúva</b> Inaugurado em 1999 por demanda do OP. A comunidade abriga os loteamentos Timbaúva I, II, III e IV e o loteamento</p>	<p><b>5 EMEF Wenceslau Fontoura</b> Inaugurada em 1994, é oriunda do reassentamento de cerca de 147 famílias estabelecidas</p>
---	---	--	--	--



batizado com seu nome em sua homenagem na Vila Safira.		um grande contingente de alunos do Mário Quintana.	Recanto do Sabiá.	calçada da Av. Sertório (Vila Tripa). <b>Wenceslau Fontoura</b> nasceu em junho de 1928 em Porto Alegre. Em 1951 fundou o bairro Cascata.
<b>6 EEEFM Mariz e Barros</b> Única escola estadual de ensino médio no bairro, atende 1400 alunos.	<b>7 UBS Chácara da Fumaça</b> Apesar da mudança de nome do Bairro, a UBS manteve o antigo nome do Bairro.	<b>8 Asilo Gustavo Nourland</b> Instituição de amparo a velhice, está no bairro desde 1949.	<b>9 Lar Esperança</b> Instituição que presta serviço de assistência à criança e adolescente desde 1957.	<b>10 Vila Mirim</b> Reassentamento realizado em 1998. São antigos moradores do bairro Três figueiras (Nilo Peçanha).
<b>11 Residencial Nova Chocolateira</b> Reassentamento originários do bairro Praia de Belas. Chegaram em 2004. Apesar de pertencerem ao Bairro Morro Santana, alunos frequentam as escolas do MQ.	<b>12 Praça México</b> Local de lazer, tem uma quadra de skate. É frequentado também pelos moradores do Jardim Leopoldina.	<b>13 Parque Chico Mendes</b> Inaugurado em 1992, é um dos maiores parques da cidade. O nome é em homenagem ao líder ambientalista assassinado em 1988.	<b>14 SUVE</b> Sociedade União Vila dos Eucaliptos. É Reassentamento de famílias que viviam entre a Av. Ipiranga com a Antônio de Carvalho. Removidos em 1999. uma ONG. Seus moradores	<b>15 Jardim Protásio Alves (I e II)</b> Uma das poucas comunidades regularizadas na MQ.
<b>16 Vila Safira (Velha/Nova)</b> Loteado em 1957, recentemente foi regularizada pelo DEMHAB.	<b>17 Loteamento Alzira Rosa</b> Foi regularizado em 2015.	<b>18 Vila Recanto do Sabiá</b> A localidade faz parte do loteamento Timbaúva III.	<b>19 Brunetto</b> Supermercado do Bairro. Ponto de encontro da comunidade.	<b>20 Clube de Mães Bárbara Maix</b> Presidida pela irmã Gentila Segatto, missionária da Congregação Imaculada Coração de Maria, faz trabalhos sociais desde de 1991 na MQ.

<p><b>21 Campo do Vasquinho</b></p> <p>Campo de futebol de várzea da vila Safira.</p>	<p><b>22 Guarapari</b></p> <p>Supermercado do Bairro. Dizem que ali, antes do supermercado, havia uma comunidade indígena com mesmo nome. Carece de mais informações.</p>	<p><b>23 EMEI Valneri Antunes</b></p> <p>Fruto da luta da comunidade, a creche foi inaugurada em 1996. O nome é em homenagem a Valneri Antunes, ex-bancário e vereador em Porto Alegre.</p>	<p><b>24 CESMAR</b></p> <p>O Centro Social Marista realiza projetos de inclusão social para jovens desde 1999. No espaço a Colégio Marista Irmão Jaime Biazus e o Polo de Formação Tecnológico.</p>	<p><b>25 Vila Batista Flores</b></p> <p>Os primeiros moradores chegaram na década de 1970. Vila regularizada pelo DEMHAB.</p>
<p><b>26 Ocupação Hospital (Montepio)</b></p> <p>Desde de 2004, cerca de 300 famílias aguardam a regularização fundiária da área.</p>	<p><b>27 Ocupação Marcos Klassmann</b></p> <p>Desde de 2012 abriga aproximadamente 450 famílias.</p>	<p><b>28 Vila Athemis</b></p> <p>Vila em homenagem a guerreira grega.</p>	<p><b>29 Vila Mímo de Vênus</b></p> <p>Localizada na rua José Marcelino, possui uma associação de moradores.</p>	

Fonte: A autora (2017).

Ao final do encontro um pedido surpreendente: pediram para o grupo apresentar algo no dia da consciência negra relacionada à localidade. Decidimos realizar uma pesquisa da população negra do Bairro. Desnecessário dizer que não é preciso esperar o Dia da Consciência Negra para tal ação pedagógica.

### 5.1.13 Décimo terceiro seminário - População negra do Bairro Mário Quintana

Dia 25 de novembro de 2017, dia das comemorações do Dia da Consciência Negra, os pesquisadores se reuniram no Laboratório de Informática para buscar os dados da população negra do Mário Quintana, conforme o quadro 26. Realizaram a busca de dados, números, índices, tabelas, comparações, semelhanças etc., ofício do geógrafo. Indiquei alguns sites como IBGE, levantamento do censo, Observa POA, institutos de pesquisa como IPEA. Colocamos em cartazes os dados e espalhamos pela escola. A atividade foi importante, pois compreenderam as dificuldades que a população negra sofre, como nós sofremos, sentimos preconceito e o racismo diariamente. Somos as maiores vítimas de homicídios, os dados escolares sempre em desvantagem com a população não negra, as situações de *bullying* com os cabelos das meninas negras. Quis explorar mais as relações étnico-raciais e convidei-os para uma visita a Unidade de Saúde Básica o que foi aceito

pelo grupo prontamente.

**Quadro 25** – Levantamentos de dados sobre a população negra do Bairro Mário Quintana e do Brasil

<p><b>70% dos alunos das B30 são afrodescendentes.</b></p> <p>Fonte: Perfil Socioantropológico.</p>	<p><b>O MQ é a 2º maior população negra de Porto Alegre.</b></p> <p>Fonte: Observa POA.</p>	<p>As grandes vítimas de homicídios na MQ são jovens negros entre 15 e 29 anos - 66,6% (2012).</p> <p>Fonte: SIM/SMS</p>
<p><b>67% da população carcerária é negra.</b></p> <p>Fonte: Ministério da Justiça (2014).</p>	<p><b>4,7% dos altos cargos do executivo são ocupados por negros.</b></p> <p>Fonte: Instituto Ethos</p>	<p><b>Entre os 10% da população mais pobre do país, 76% são negros.</b></p> <p>Fonte: IBGE</p>

**Fonte:** A autora (2017).

#### 5.1.14 Décimo quarto seminário - Saída de campo a Unidade de Saúde Básica Chácara da Fumaça

Penúltimo encontro do projeto, dia 28 de novembro de 2017. Ampliando as indagações sobre a população negra do Mário Quintana, a saída de campo foi até USB Chácara da Fumaça. O posto de saúde manteve o antigo nome do Bairro, não alterando para Mário Quintana em 1999. Somente três pesquisadores conheciam o posto. Os demais nunca tinham entrado lá. Durante o trajeto, como indica a figura 50, mudamos o caminho para fazer uma observação ao valão, uma parte do Arroio Passo das Pedras que antigamente as mulheres lavam roupa, deixavam estendidas nas pedras e ninguém roubava. Hoje, o Arroio se encontra degradado, poluído, com despejo de esgoto doméstico sem tratamento e repleto de resíduos como indica a figura 48.

No caminho, encontramos uma espécie de butiazal gigante, certamente uma espécie do passado geológico da antiga floresta que era a localidade, como o professor Rualdo explicou. Entramos nos becos para localizar as moradias de colegas da escola e fotografamos as habitações, como revela a figura 49, a natureza e os recursos dos próprios moradores para o descarte dos resíduos domésticos, conforme as figuras 51 e 52. Os animais, como cachorros e gatos sempre presentes na caminhada. A visão do Morro Santana, subidas e descidas nas ruas, as mulheres cuidando dos seus filhos, as crianças

brincando, os idosos lendo o jornal Diário Gaúcho e tomando chimarrão mostram o cotidiano do Mário Quintana. No trajeto, Paula expõe:

*“Nós parecemos uma Rocinha”.*

(Paula, 13 anos)

**Figura 48** – O valão



**Figura 49** – Becos do Mário Quintana

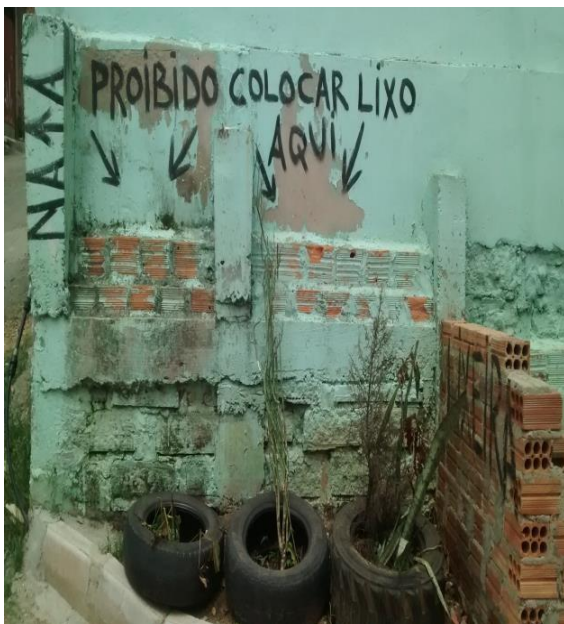


**Fonte:** A autora (2017).

**Figura 50** – Pesquisadores em ação.



**Fonte:** A autora (2017).

**Figura 51** – Formas de manter organizado e limpo o beco.**Figura 52** – Habitações do Bairro MQ.

**Fonte:** A autora (2017).

Chegamos ao Posto de Saúde. Encontramos na recepção um grande mapa do bairro para desespero do grupo Geoespacial que passou por tantas dificuldades para construir o mapa e lá estava, conforme a figura 53. Fomos levados a uma sala de atendimento para iniciar a entrevista com a enfermeira Carla.

Carla Beatriz Nascimento, 49 anos, natural de Porto Alegre, é técnica de enfermagem e psicóloga, trabalha na USB Chácara da Fumaça há 18 anos. Passam pela USB muitas mulheres, crianças e idosos. Adolescentes veem pouco. Há campanhas para os adolescentes frequentarem a Unidade para prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, planejamento familiar. Por ser um bairro de maioria afrodescendente, há um projeto de saúde da população negra, com o objetivo de promover um atendimento e acesso ao serviço de saúde de forma qualificada e sem discriminação racial. A alta vulnerabilidade social e econômica que a população negra sofre, há doenças que atingem majoritariamente negros, como hipertensão, diabetes, anemia falciforme, miomas, sofrimento psíquico, transtornos mentais, uso abusivo de álcool e drogas ilícitas. As crianças negras são as maiores vítimas de doenças evitáveis, como as causadas por parasitas. Quando a violência, Carla disse que acontecem muitos fatos violentos, que atingem a todos e o posto fecha mais cedo pela segurança dos pacientes e dos funcionários.

Agradecemos a colaboração de Carla e marcamos o próximo encontro para o dia 5 de dezembro, último seminário, para realizarmos o planejamento de 2018.

**Figura 53** – mapa da área de atendimento da USB Chácara da Fumaça



Fonte: A autora (2017).

#### 5.1.15 Décimo quinto seminário – Despedida, rumo a 2018

Cansados, iniciamos o último seminário de 2017 (da segunda fase) dia 5 de dezembro. Realizamos uma retrospectiva de todos os trabalhos de pesquisa que realizamos fazendo uma grande avaliação do projeto. A necessidade de apresentar todas as descobertas para a comunidade era eminente. Mas o cansaço, o calor, decidimos divulgar os resultados, no início do ano letivo de 2018, a última fase da pesquisa-ação: divulgação dos dados da pesquisa.

Importante salientar que durante o decorrer da segunda fase, os pesquisadores não expressam suas vivências no Mário Quintana, em tom pejorativo, se sobressaindo a violência, os assaltos, os toques de recolher e etc. Já falavam das entrevistas, do meio ambiente, da população negra, da história, conhecedores, enfim, do espaço. Construíram as suas leituras de mundo, suas próprias geografias.

#### **5.2 Última fase da pesquisa-ação: divulgação dos conhecimentos construídos pelos pesquisadores de #somosmário.**

Até a finalização desta dissertação, o grupo está em processo de organização e ensaios para realizar sua primeira apresentação dos resultados da pesquisa que vão se seguir durante o ano letivo de 2018.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS (PARA LÁ DE PROVISÓRIAS)

*Lá bem no alto do décimo segundo andar do ano  
 Vive uma louca chamada Esperança  
 E ela pensa que quando todas as sirenes  
 Todas as buzinas, todos os reco-recos  
 Tocarem, atira-se, e - Ó delicioso voo!  
 Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada  
 Outra vez criança... E em torno dela indaga o povo:  
 Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?  
 E ela lhe dirá (é preciso dizer-lhes tudo de novo!)  
 Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:  
 O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...*

(QUINTANA, 1998, p. 118)

Mário Quintana (1906-1994), além de ser o patrono de um bairro da periferia de Porto Alegre, foi um dos maiores poetas do século XX. Gaúcho, natural de Alegrete, em 1919 muda-se para Porto Alegre. Teve diversas funções, como jornalista e tradutor em jornais e revistas de grande circulação no Estado como o jornal Correio do Povo e a Revista Globo, no início da década de 1930. Apesar de vasta obra poética, autor de livros infantis e, indicado várias vezes a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, jamais foi eleito<sup>37</sup>.

Poucos habitantes do Bairro Mário Quintana sabem quem foi Mário Quintana. Talvez pelo antigo nome Chácara da Fumaça ainda permanecer como referência de identidade e pertencimento. O nome foi trocado, em 1999, em razão de a localidade ser deflagrada pela criminalidade e a pela violência, criando um estigma e preconceitos aos moradores da localidade. A mudança para Mário Quintana não foi eficaz para fugir da pecha de bairro com alto índice de homicídios, toques de recolher recorrentes, conflitos entre grupos por disputa de pontos para a venda de entorpecentes.

Creio que #somosmario mostrou que é possível um ensino da Geografia comprometido com a realidade dos educandos, por mais cruel, desigual, excludente e segregada que seja, buscando outras formas de enxergar a comunidade, além de um

<sup>37</sup> Mais informações sobre a biografia de Mário Quintana em: [https://www.ebiografia.com/mario\\_quintana/](https://www.ebiografia.com/mario_quintana/)  
 Acesso em 5/03/2018.

território, mas como um Lugar de vivências positivadas, construindo conhecimentos e resgatando saberes sobre o Mário Quintana.

A aplicação da metodologia da Pesquisa-ação foi de extrema importância para o alcance dos objetivos propostos no projeto. Apesar de a metodologia apresentar diversos ciclos (1º fase - Exploratória, 2º fase – Plano de Ação, 3º fase – Divulgação dos Resultados), foi uma pesquisa participante intensa, aonde o processo de ensino-aprendizagem interferiu no imaginário dos pesquisadores e da própria professora-pesquisadora, evidenciando o poder da construção do conhecimento, finalidade da escola e do ensino de Geografia. No decorrer dos seminários, os alunos-pesquisadores não expressavam que o Mário Quintana era somente “toque de recolher”, “morte”, “tráfico”, “tiros”, “assaltos”, “medo de morrer”, a “guerra”, mas, uma localidade que tem história, tem identidade, uma bela vegetação com um patrimônio ambiental esplendido, como o Morro Santana, o Parque Chico Mendes. Há os espaços de sociabilidades, como campo de futebol da Safira, o SASE, o comércio, ponto de encontro dos vizinhos, as amizades, os amigos. Descobriram a história de mulheres guerreiras moradoras do bairro como vó Chica, irmã Gentila, Mãe Dorsa, Dona Irene que lutaram e lutam para ver as pessoas vivendo bem no bairro. Outro ponto de destaque foi a visão que os pesquisadores apresentaram sobre a escola como referência positiva da localidade. A escola que sempre é malvista na mídia, com seus conflitos e falta de perspectiva para seus alunos, no Mário Quintana ela é refúgio dos acontecimentos tristes que ocorrem pelas ruas, becos, de dia ao à noite pela comunidade.

Criou-se uma relação de pertencimento a localidade, ou seja, não era somente o “território do crime”, mas um Lugar, com suas potencialidades ambientais, socioespaciais e antropológicas.

A questão que a pesquisa buscou responder, “*Como a Geografia pode auxiliar jovens de camadas populares a conhecer o seu Lugar, ou seja, o território no qual vivem, suas culturas e identidades positivadas no bairro Mário Quintana?*”, foi plenamente respondida, entretanto, alguns pontos podem ser destacados. Para responder tal questão, a curiosidade epistemológica, da professora-pesquisadora e dos alunos-pesquisadores, a vontade pedagógica de alterar o regime de visibilidade, pesquisar e descobrir que habita um lugar que tem história e identidade foi crucial. Somente transformamos a realidade dos lugares que vivemos, conhecendo a história e conseqüentemente, gostamos de onde moramos e queremos lutar por melhores condições de vida. Essa Geografia vale a pena ser



praticada e construída.

O ensino da Geografia como seus cursos de formação, vem discutindo práticas pedagógicas coerentes com a realidade dos educandos, que visa um ensino crítico, significativo e propositivo para compreender o mundo. Todavia, a realidade das escolas, do cotidiano, desmotiva os profissionais que se transformam em professores tradicionais, fazendo de suas práticas mera reprodução do que está presente nos livros didáticos, sem nenhum tipo de vínculo com os questionamentos do que acontece por aí com os educandos.

#somosmario foi uma intervenção, uma estratégia de como é possível utilizar a realidade dos educandos como fermento e tema nas aulas de Geografia. Haja coragem para tocar em assuntos tão caros para a escola, aonde isso é silenciado e fora dos muros da escola. O currículo oculto age e deve ser usado.

O Bairro Mario Quintana, localizado na zona nordeste da cidade, com aproximadamente 60 mil habitantes, 43 vilas e apenas 5 regularizadas, vive entre ocupações, reintegrações de posse constantes, evidencia a história desse local como receptáculo de comunidades desterritorizadas de seus locais originais e reassentadas na Chácara da Fumaça/Mário Quintana, sem as mínimas condições de sobrevivência, inclusive de segurança e acesso a saúde, saneamento básico, foi a forma que o poder público, implementou suas políticas habitacionais para as pessoas sem condições de adquirir uma moradia digna da cidade de Porto Alegre. É impossível com tanta gente aglomerada e a ausência do poder público que a violência não chegue junto.

A história do Bairro mostra o porquê de os educandos repudiarem tanto a localidade nas aulas de Geografia, no momento em que a professora tencionava discussões sobre o Lugar. Os resultados apresentados no perfil socioantropológico, outra estratégia que defendemos essencial para conhecer os educandos, identificar os imaginários, problemas, preocupações que podem e devem ser tema nas aulas de Geografia, fatos e acontecimentos que os afetam, querem encontrar explicações nas aulas, ansiosos e questionadores que são. O perfil mostrou o cotidiano e atividades dos educandos, os escassos espaços que frequentam, o conhecimento da realidade que vivem, a preocupam com o bairro, com a vida de seus familiares, a rotina na escola, suas histórias de vida e como enxergam o ambiente do bairro. A par de tais dados, um processo de intervenção identificando o problema e realizando o plano de ação, primeira parte da pesquisa-ação.

Quanto à intervenção, como foi possível averiguar, foi trabalhoso e passou por momentos difíceis, tanto por fatos e acontecimentos ocorridos no bairro, como dificuldades

em trabalhar com adolescentes e aplicar a metodologia da Pesquisa-ação, mas os objetivos foram alcançados. #somosmario continuará atuando na escola e na comunidade, pois a 3ª fase – Divulgação dos resultados será executada ao longo do ano de 2018.

Como o poeta Mário Quintana expressou na frase do começo deste capítulo, não podemos deixar morrer a esperança de dias melhores, de uma educação que traga aprendizagem tanto para os educandos como para seus professores, sobreviva a ausência e ao abandono de políticas educacionais que realmente tragam transformação, que ensine para a vida. Ela morre, ressuscita como criança e afirma seu nome, sou a esperança.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ANJOS, José Carlos dos. **No território da Linha Cruzada: a cosmopolítica Afro-brasileira**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. As Geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. In: **Revista GEOUSP**, São Paulo, V. 19, n. 2, p. 374-390, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/viewFile/102810/105686>>. Acesso em 10/4/2017.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-Ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Revista Sociedade em debate**. Pelotas: Ucpel, Agosto/2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em 10/4/2017.

BITTENCOURT Jr., Iosvaldyr Carvalho. Territórios negros residenciais e internacionais: quilombos, vilas e bairros residenciais rurais e urbanos. In: BITTENCOURT Jr.; SABALLA, Viviane A. (Org.). **Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: **Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica**. Brasília. MEC/ SEB/DICEI, 2013, p.476- 493.

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson (Org.). **Geografia e educação de Ambiências**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A; CALLAI, H; KAERCHER, N. (Org.). **Ensino da Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **A Geografia do Espaço Turístico Como Construção Complexa da Comunicação**. Tese de Doutorado. FAMECOS/PUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A; CALLAI, H; KAERCHER, N. (Org.). **Ensino da Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a cidade - Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2010, 3ªed.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Geografia na Escola.** Campinas: Papyrus, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais.** Tese de Doutorado. Instituto de Geociências/UFRGS, 2008.

\_\_\_\_\_. & SCHAFFER, N. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo.** Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_. Nas entrelinhas do livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Mária et al. (Org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017.

\_\_\_\_\_. CASTROGIOVANNI, A. **Brincar e cartografar com diferentes mundos geográficos – a alfabetização espacial.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CUCHE, Denys. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

DUBET, François. Quando um sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, ANPED n. 5, p.222 - 231, mai/jun/jul, 1997.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa ação. In: **Educar em Revista.** Curitiba: UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em 10/4/2017.

ESTEBAN, M.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (a)

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.(b)

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque dialético materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre: Guia Histórico.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 1991.

FURTADO, Carlos Ribeiro. “Gentrification” e o processo de (re) estruturação urbana recente em Porto Alegre. In: PANIZZI, W. ROVATTI, J. **Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento**. Porto Alegre: Editora UFRGS/PMPA, 1993.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação do técnico à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortes, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do Olhar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Oswaldo (Org.). **Diário Gaúcho – Que discurso, que responsabilidade social?** Porto Alegre: Evangraf, 2003.

GUIMARÃES, Solange. Reflexões a respeito da paisagem vivida, topofilia e topofobia à luz dos estudos sobre a experiência, percepção e interpretação ambiental. Florianópolis: **GEOSUL**, v.17, n. 38, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A. L.; DA COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z.; UEDA, V. (Org.). **A emergência da multiterritorialidade**. A ressignificação da relação do humano com o espaço. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Ed. da ULBRA, 2008. p. 19 - 36.

\_\_\_\_\_. Territórios, In-segurança e risco em tempos de contenção territorial. In: POVOA, H.; FERREIRA, A; SANTOS, M. (Org.). **A experiência migrante: entre deslocamentos e reconstruções**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz: EDUNISC, 1999.

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

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 7 Ed.

KOZEL, Salette. Mapas Mentais – Uma Forma de Linguagem: Perspectivas Metodológicas. In: KOZEL, S. Et all (Org.). **Da Percepção e cognição a representação: reconstruções teóricas da Geografia cultural e Humanista**. São Paulo: 3ª Margem,

2007.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: uma proposta transformadora**. Mediação, 2002.

LARARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LOPES, Nei. **Dicionário Escolar Afro-Brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2006.

MARQUES, Tânia B. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Fredrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1977.

MASSEY, D; & KEYNES, M. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **Geographia**, Rio de Janeiro: UFF, n. 12, p. 7-23, Ano 6, 2004.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: Questão, Métodos e Processos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004, 3 Ed.

McKERNAN, James. **Currículo e imaginação: Teoria do Processo, Pedagogia e Pesquisa- Ação**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

MENEGAT, Rualdo et al (Org.). **Atlas Ambiental de Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/PMPA, 1999.

MENEZES, Victória Sabbado. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Geociências/POSGEA, UFRGS, 2016.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa, 2008. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORAES, Raquel de Almeida. O Método Materialista Dialético e a Consciência. In: CUNHA, C; SOUSA, J; SILVA, M (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

NARVES, Patrícia. **Dicionário Ilustrado de Meio Ambiente**. São Paulo: Yendis Editora, 2011.

NIDELCOFF, María Teresa. **As Ciências Sociais na escola**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial- Cidadã**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. Mapa Mental: Recurso Didático para o Estudo Do Lugar. In: PONTUSCHKA, N; OLIVEIRA, A. **Geografia em Perspectiva**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PAGANELLI, T.; ANTUNES, A.; SOIHET, R. A noção de espaço e de tempo – o mapa e o gráfico. In: **Revista Orientação**, n. 6, Instituto de Geografia, São Paulo: USP, 1985.

PEDROSO, Rosa Nívea. **A construção do discurso de sedução em um jornal sensacionalista**. São Paulo: Annablume, 2001.

PEREIRA, Robson da Silva. **Geografia**. São Paulo: Blucher, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Chácara da Fumaça**. Projeto Memória Popular: SMC/CPH, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Caderno Pedagógico número 9**. PMPA/SMED, 1998, 3 Ed.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Regimento Interno do Orçamento Participativo**, 2016.

QUEIROZ, Ivan da Silva. A cidade sitiada: da violência consentida ao medo com sentido. In: PONTUSCHKA, N; OLIVEIRA, A. **Geografia em Perspectiva**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

QUINTANA, Mário. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATTS, Alex et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v.8/9, n.1, 2007, p.45- 59.

REGO, Nelson. Introdução. In: REGO, Nelson et al (Org.). **Geografia e Educação: geração de Ambiências**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Thiago. **Narcotráfico: uma guerra na guerra**. São Paulo: Desatino, 2012.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Moradia nas Cidades Brasileiras**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. Geografia e violência urbana. In: PONTUSCHKA, N; OLIVEIRA, A. **Geografia em Perspectiva**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RODRIGUES, Kelly. O conceito de lugar: a aproximação da Geografia com o indivíduo. **Anais do XI ENANPEFE**, 2015. Disponível em: [www.enanpege.ggf.br/2015](http://www.enanpege.ggf.br/2015) Acesso em 22/10/2016.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANCHES, Nanashara D'Ávila. **Desterritorialização da Vila Chocolateiro no contexto de fragmentação do espaço urbano de Porto Alegre/RS**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Geociências/POSGEA/UFRGS, 2016.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Rosimeri Aquino. A norma é para cumprir ou para transgredir? O complicado equilíbrio das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Org.). **Diversidade Cultural: Viver Diferenças e Enfrentar Desigualdades na Educação**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2013.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. São Paulo: Edusp, 2004. 6 Ed.

\_\_\_\_\_. **A natureza e o espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Rafael José dos. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre: Tomo, 2005.

SAQUET, Marco Aurélio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Revista Geosul**. Florianópolis, v.22, n. 43, jan./jun., 2007.

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

\_\_\_\_\_. O território: sobre espaço e poder autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias; GOMES, P; CORREA, R. (Org.). **Geografia - Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

STROHAECHER, T. Atuação do público e do privado na estruturação do mercado de terras de Porto Alegre (1890-1950). **Scripta Nova**. Revista Eletrônica de Geografia e Ciências Sociais. Barcelona: Universidade de Barcelona, n. 194, vol. IX, Agosto, 2005.

TONINI, Ivaine M. **Geografia Escolar – uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí: Unijuí, 2006.



TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELLOS, Celso. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2010.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2014. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014\\_JovensBrasil\\_Preliminar.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf)> Acesso em 10/4/2017.

## ANEXOS

### Anexo 1: Questionário para a construção do perfil socioantropológico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO ACADÊMICO 1/2016

Mestranda: Juliana Nunes

Professora Orientadora: Roselane Zordan Costella

**Projeto de pesquisa: #somosrio: identidade, território e cultura - O que o ensino da Geografia tem a ver com isso?**

#### Perfil socioantropológico para os alunos (as)

1. Você é: menino ( ) menina ( ) outro ( )
2. Idade: \_\_\_\_\_ anos
3. Como você se considera? ( ) branco ( ) negro ( ) pardo ( ) amarelo ( ) indígena ou de origem indígena ( ) nenhuma das categorias
4. Naturalidade: \_\_\_\_\_
5. Quem sustenta o seu núcleo familiar?
6. Qual é a sua maior preocupação?
7. Quais os espaços você frequenta no seu cotidiano?
8. Quais são as suas atividades no turno inverso da escola?
9. Como você considera seu ambiente escolar?
10. Você já foi reprovado ou retido em algum ano/ciclo?
11. Onde você mora?
12. Bairro: \_\_\_\_\_
13. Como você considera o ambiente do bairro?
14. Você já morou em outros locais, antes de morar neste bairro? Quais?
15. Há quanto tempo, aproximadamente, você é morador (a) do Mário Quintana?
16. O que é Mário Quintana para você?
17. Se você tivesse oportunidade de se mudar do bairro, para aonde você iria?
18. Qual é o principal problema do Mário Quintana?
19. No seu entender, qual é o principal ponto positivo do Mário Quintana?
20. Se você fosse prefeito de Porto Alegre, eleito pela população do Mário Quintana, o que você sugeria para mudar o bairro?

**Anexo 2:** Autorizações para a participação da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PROJETO #SOMOSMARIO: IDENTIDADE, TERRITÓRIO E CULTURA – O QUE A GEOGRAFIA  
TEM A VER COM ISSO?

MESTRANDA: Prof.<sup>a</sup> JULIANA NUNES ORIENTADORA: ROSELANE ZORDAN COSTELLA

Prezados responsáveis:

Com o intuito de dar continuidade as atividades pedagógicas desenvolvidas em 2016 com as turmas de B30 do turno da tarde, nas aulas de Sócio-históricas, convido seu filho (a) para participar da segunda etapa do projeto #somosmario, com encontros **todas as quartas-feiras das 13h30 às 17h30**, a partir do dia \_\_\_\_ de setembro até o dia \_\_\_\_ de novembro de 2017, na EMEF Victor Issler. Saídas pelo bairro, no entorno da escola, visitas à museus entre outros espaços estão previstas e serão previamente combinados. Os alunos ganharão um diário de campo, uma agenda que será o canal de comunicação com os responsáveis. Além disso, ao final do projeto, serão fornecidos aos educandos um certificado pela participação no projeto.

Saudações fraternas, professora Juliana Nunes

Autorizo o (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ a participar do projeto #somosmario, de setembro a novembro de 2017, todas as quartas no turno da tarde na EMEF Deputado Victor Issler.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Telefone de contato: \_\_\_\_\_

Data:     /     /

**Anexo 3:** Termo de autorização de uso de imagem e depoimento

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, do meu filho (a) especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente \_\_\_\_\_ termo, \_\_\_\_\_ o(a) \_\_\_\_\_ pesquisador(a) \_\_\_\_\_ do projeto de pesquisa intitulado “#somosmario: identidade, território e cultura – o que o ensino da Geografia tem a ver com isso?” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Porto Alegre, \_\_\_de\_\_\_\_\_de 2018.

\_\_\_\_\_

Responsável

\_\_\_\_\_

Pesquisadora responsável pelo projeto