

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

FELIPE DA COSTA FRANCO

**Geografia, espaço escolar e Hip-Hop: em busca da *formação espacial cidadã* com as juventudes da EMEM Emílio Meyer -
Porto Alegre/RS.**

DISSERTAÇÃO

PORTO ALEGRE

2021

FELIPE DA COSTA FRANCO

**Geografia, espaço escolar e Hip-Hop: em busca da *formação espacial cidadã* com as juventudes da EMEM Emílio Meyer -
Porto Alegre/RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa “Ensino de Geografia”.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Porto Alegre, julho de 2021

FRANCO, FELIPE

Geografia, espaço escolar e hip-Hop: em busca da formação espacial cidadã com as juventudes da Emem Emílio Meyer - Porto Alegre/RS. / FELIPE FRANCO. -- 2021.

123 f.

Orientador: NESTOR ANDRÉ KAERCHER.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Geografia. 2. Formação cidadã. 3. Hip-Hop. 4. Juventudes. 5. Ensino Médio. I. KAERCHER, NESTOR ANDRÉ, orient. II. Título.

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo avaliar e refletir as relações entre os *sujeitos* do Ensino Médio (EM) e seu *espaço escolar* por meio de um estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Médio (EMEM) Emílio Meyer, localizada no bairro Medianeira, em Porto Alegre/RS. Em sua metodologia, o autor – que também é professor de Geografia da escola – remeteu-se às práticas educativas em Hip-Hop, realizadas como articuladoras das vivências educativas com seus alunos e da relação dos jovens com a noção de *cidadania*. O trabalho contextualiza a ideia de *formação cidadã* entre jovens do EM, que é discutida à luz do conceito de *Escola Cidadã* como dimensão espacial, produto e produtora de *experiências cidadãs espacializadas*. Como caminho da pesquisa, adotou-se uma postura metodológica de cunho *(auto)biográfico*, que valoriza as memórias e a autonarrativa docente como fio condutor da investigação. Não obstante, a pesquisa buscou ouvir os estudantes utilizando-se de entrevistas qualitativas semiestruturadas com quem participaram ativamente do projeto, desenvolvido entre os anos de 2015 a 2019 como integrante do currículo escolar. A partir das vivências do projeto *Território do Hip-Hop* (THH) e também do Grêmio Estudantil (GE) foram investigadas as vivências produzidas, bem como as potencialidades de tais práticas serem propulsoras do engajamento com a escola e as possíveis transformações na perspectiva dos estudantes sobre o *espaço escolar* e a *formação cidadã*. Ao final, busca-se compreender qual o sentido destas práticas para a construção de uma proposta de educação escolar referenciada na *geografia da escola* e no constructo denominado *formação espacial cidadã*.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; Hip-Hop; juventudes; formação cidadã; Ensino médio.

Abstract:

This paper aims to evaluate and reflect on the relationships between the subjects of High School (MS) and their school space through a case study in the Escola Municipal de Ensino Médio (EMEM) Emílio Meyer, located in the Medianeira neighborhood, in Porto Alegre/RS. In his methodology, the author - who is also a Geography teacher at the school - referred to the Hip-Hop educational practices, carried out as articulators of the educational experiences with his students and of the relationship of young people with the notion of citizenship. The work contextualizes the idea of citizenship formation among youngsters of the MS, which is discussed in the light of the concept of Citizen School as a spatial dimension, product and producer of spatialized citizenship experiences. As a research path, we adopted a methodological stance of (auto)biographical nature, which values the memories and the teachers' self-narrative as the main thread of the investigation. Nevertheless, the research sought to listen to the students by using semi-structured qualitative interviews with those who actively participated in the project, developed between 2015 and 2019 as part of the school curriculum. From the experiences of the project Territory of Hip-Hop (THH) and also the Student Guild (GE), the experiences produced were investigated, as well as the potential of such practices to be drivers of engagement with the school and possible transformations in the perspective of students about the school space and citizen formation. At the end, we seek to understand what is the meaning of these practices for the construction of a school education proposal referenced in the geography of the school and in the construct called citizen space formation.

KEY WORDS: Geography; Hip-Hop; youth; citizen formation; high school.

Lista de siglas

EC – Escola Cidadã

EMEM – Escola Municipal de Ensino Médio

EM – Ensino Médio

HH – Hip-Hop

RME- Rede Municipal de Educação

THH – Território do Hip-Hop

Dedicatória

Aos meus pais, meus primeiros mestres, que me guiaram pelo caminho do estudo e me ensinaram o valor da escola básica.

Aos meus alunos e alunas que me deram a oportunidade de ser e estar juntos e compartilhar de um mesmo propósito.

Aos colegas professores e professoras que trabalham nas escolas públicas e lutam por dias melhores, apesar de tudo.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a **UFRGS** e ao **Programa de Pós-Graduação em Geografia**, que oportunizaram a formação e a oportunidade de escrever este trabalho. Meu reconhecimento e meu respeito por essa instituição.

Agradeço muito a minha mãe, **Claudete Silva da Costa**, por ter me abrigado em meio à pandemia - depois de alguns anos fora de casa - e tornado mais possível a conclusão desta dissertação. Foram dias difíceis e belos, que guardarei pra sempre em minha memória. Te amo! Estendo o agradecimento a minha vó **Nídia**, simplesmente por existir e torcer por mim!

Pela minha trajetória no chão da escola, não poderia deixar de fazer alguns agradecimentos às pessoas que fizeram parte dessa caminhada. Agradeço à **Wellington Borges (Bboy/DJ Well)** pela oportunidade de desenvolver o primeiro evento de Hip-hop na Emílio. A nossa troca foi muito frutífera. Obrigado pela confiança e espero que tenhas muito sucesso ainda na caminhada. Também agradeço muito a **Larissa, David, Fábio, Maria Eduarda, Georgio, Djanjara, Giovana, Juliana, Jéssica, T2, William, Natália** e tantos outros estudantes que construíram momentos tão marcantes para nós do projeto Território do Hip-hop. Sintam-se representados. Vocês me ajudaram a dar sentido para tudo que faço como professor. Estarão marcados pra sempre no meu coração.

Agradeço imensamente a colaboração e amizade dos meus colegas de escola que estão comigo nessa árdua missão que é trabalhar pela educação pública. Dessa forma, não poderia deixar de mencionar o apoio das diretoras **Sílvia, Délia e Soninha**, que representaram as equipes diretivas e que contribuíram imensamente para a criação e existência do projeto que abordo em meu estudo, assim como os demais parceiros de escola, em especial a orientadora educacional **Nara Borges** pelas nossas conversas enriquecedoras e pelo apoio sempre afetuoso durante o processo de escrita e também ao professor **Edson Dorneles** pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Muita gratidão!

Não posso deixar de citar meus queridos amigos e amores que estiveram juntos em vários momentos, aguentando minhas lamúrias e que me deram força para continuar naqueles momentos mais difíceis. **Taia**, obrigado por me orientar a fazer o mestrado. Passei a perceber a importância da pós-graduação e da pesquisa acadêmica pelo teu exemplo! **Juba, Izé, Brunão, Déa, Desirrê, Livia, Luciano, Nando, Dauane, Renan, Darski, Letícia, Marja, Léo e Ronaldo**, obrigado pela força nos momentos difíceis da trajetória e acima de tudo pela parceria em compartilhar a existência. Nesse grupo, dedico meu agradecimento especial ao **Thiago Santtin, Marcelo Messa** e a **Talita Herechuk**, que além de me energizarem em momentos de desânimo, contribuíram com a leitura crítica e atenta do texto. Agradeço de todo meu coração!

Agradeço aos colegas e amigos da pós-graduação que caminharam como parceiros também de saber. **Igor Rockenbach**, obrigado pela parceria e pela troca frutífera que fizemos. Conversar contigo sempre uma inspiração! Também mando um salve aos colegas **Saionara, Stálin, Carla, Marcos, Rose e Larinha**, esta última parceira de longa data, pelas ricas trocas em sala de aula.

Não poderia deixar de lembrar dos ótimos momentos de troca e aprendizagem com os professores e professoras do POSGEA-UFRGS **Nelson, Rose, Ivaine, Castro, Cláudia e Lígia**, sempre atentos e dedicados ao processo de crescimento intelectual dos seus alunos. Ao professor **Leandro Pinheiro**, que não é da nossa “aldeia”, também deixo aqui meu agradecimento pelas excelentes aulas que tive na FACED e pelo olhar generoso para meu trabalho.

Quase chegando ao fim dos agradecimentos, deixo aqui meu agradecimento mais que especial ao **César Martinez** por me ajudar a pensar meu trabalho e ser uma espécie de coorientador. Tuas contribuições me foram muito valiosas! Por último, agradeço profundamente ao meu orientador **Nestor Kaercher** que me inspirou e incentivou, desde as suas aulas na graduação e os encontros no “confessionário”, a pensar e a encarar a docência em Geografia com o devido respeito e seriedade e por ensinar que o pouco que podemos não é desprezível.

Enfim, são tantas as pessoas que fizeram parte dessa caminhada, que me trouxeram um pouquinho de si, que seria difícil agradecer a todos. Deixo aqui portanto meu agradecimento, por fim, a todos os sujeitos parceiros que constroem ou construíram a **Geografia, nos movimentos estudantis e encontros da AGB**, que são muitos. Com vocês, pude enxergar, respirar e viver melhor nesse espaço que chamamos geográfico.

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	Problemática da pesquisa	13
1.1.1	Estratégias de realização da proposta.....	21
2	A EMÍLIO MEYER E A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS ESCOLARES DA CIDADANIA – PUNTO DE PARTIDA.....	27
2.1	A noção de Escola Cidadã (EC) no contexto da Rede Municipal de Educação (RME) 28	
2.1.1	A Escola Emílio Meyer como espaço de cidadania	31
3	OS SUJEITOS E SUAS PRÁXIS NO CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ – DIÁLOGO PROFESSOR-JUVENTUDES	39
3.1	O diálogo como concepção de relação educativa	40
3.2	As juventudes, os movimentos estudantis e a escola: percepções e reflexões em campo 43	
3.2.1	Um olhar para as especificidades socioespaciais das juventudes periféricas.....	47
4	AS VIVÊNCIAS EM PERSPECTIVA - UM “REENCONTRO” COM MEUS ALUNOS NA PESQUISA	56
4.1	Da ideia à prática: trajetória do projeto Território do Hip-Hop (THH).....	56
4.1.1	Desafios e questões para o desenvolvimento do projeto.....	65
4.2	Abertura do <i>espaço escolar</i> aos atores sociais periféricos.....	71
4.3	As entrevistas – um testemunho	87
4.3.1	“Eu me senti representada”	90
4.3.2	“Não é automatizado, sabe? A gente tem voz”	96
4.3.3	“É uma atividade interativa né. A gente se aproxima das pessoas”.....	100
5	PARA PENSAR O ESPAÇO DA ESCOLA CIDADÃ PELAS LENTES DA GEOGRAFIA – PUNTO DE CHEGADA	105
5.1	Dos “óculos” da Geografia à formação cidadã.....	106
5.1.1	Espaço, escola, Geografia, cidadania e Hip-Hop: possíveis relações?	110
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
7	REFERÊNCIAS	119

1 INTRODUÇÃO

Que recuperemos a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos. Escrever biograficamente, sem vergonha. (ALVES, 2003, p. 44)

Penso que toda escrita pressupõe um desejo do autor. A minha nasceu de uma lacuna que percebi no meu processo de formação como professor. Também é fruto da necessidade de aprofundar questões que eu vinha elaborando ao longo do tempo de docência. Dessa forma, o interesse na problemática traz à tona memórias e inquietações do meu próprio percurso. Também conversa com vivências que venho construindo ao longo de aproximadamente uma década lecionando em escolas públicas da cidade de Porto Alegre/RS. Foi assim que em dado momento senti que deveria transformá-las em reflexões que compõem um projeto acadêmico.

Para melhor situar meu lugar de fala, apresento brevemente de onde vim e quem sou. Nasci em maio de 1988, em um hospital de Porto Alegre, e morei até 2010 em Guaíba/RS. Nesse ano, mudei-me para minha cidade natal, afim de ficar mais próximo da faculdade e de círculos sociais de que participava ativamente. Sou filho de trabalhadores que migraram do interior para a capital na década de 1980. Meu pai, hoje aposentado, teve como profissão o ofício de técnico em eletrônica, que exerceu durante quase toda sua carreira no setor industrial. Já minha mãe, hoje quase aposentada, é uma professora de matemática que trabalha e sempre trabalhou em escolas públicas durante sua carreira. Os dois tiveram juntos dois filhos, dos quais eu sou o mais velho.

Desde agosto de 2014, estou lotado como professor de Geografia na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, mais especificamente em uma escola chamada Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer (chamarei simplesmente de Emílio ao longo do texto), localizada no bairro Medianeira, zona sul da cidade. Também fui professor em outra unidade escolar, ligada à rede estadual do Rio Grande do Sul - o Colégio Estadual Piratini (Pira) - localizado no bairro Auxiliadora, na mesma cidade. Lá lecionei durante aproximadamente três

anos letivos (2012 a 2015), nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. Estas duas escolas compõem a maior parte das experiências que tive como professor de Geografia na minha carreira.

Posso afirmar que as minhas inquietações como professor - que sempre me acompanharam – acabaram por tornar meu ingresso na pós-graduação uma grande oportunidade de reflexão sobre minha docência, justamente pela possibilidade de refletir e organizar minhas ideias. Desde 2013 - quando abandonei o objetivo de concluir o bacharelado em Geografia - vivi um hiato dentro de espaços acadêmicos, concentrando-me mais na sala de aula e nas problemáticas cotidianas da escola. No segundo semestre 2017, resolvi retornar à academia, por meio de uma cadeira da Pós-graduação em Geografia na área de Ensino, e no fim daquele ano passei no processo seletivo, iniciando em março de 2018 meu mestrado.

Diante de tal desafio que me propus a realizar, muito se passou ao longo desses quase quatro anos de mestrado (contando desde o período de ingresso como aluno especial até o presente momento, passando por duas prorrogações no ano de 2020). O que apresentarei, portanto, será de algum modo o reflexo do que vivi nesse período, que foi intensamente marcado por graves questões políticas e sanitárias, desde a escala local até a global. Essas questões, ainda que não tenham sido diretamente escritas, perpassaram o texto, influíram em sua produção, geraram angústias, revelaram feridas e me fizeram questionar a razão da escrita deste texto. Enfim, eis a problemática que apresento ao leitor.

1.1 Problemática da pesquisa

A problemática que eu trago para este estudo visa abordar alguns aspectos da **relação entre jovens em contexto de Ensino Médio (EM) e o espaço escolar**. Para pensar essa relação, recorro ao conceito de *Escola Cidadã*, que bebe da fonte de concepções críticas da Educação, como em Freire (1987 [1970]) e diversos outros autores. A esse escopo busco relacionar a noção de *espacialidade* da escola e do processo educativo escolar, pensados a partir

de referenciais teóricos do campo da Geografia, como Sepúlveda (2009), González (2009), Garrido (2009), Martínez (2012), Girotto, et al. (2018), Rego & Costella (2019) e Claudino & Coscurão (2020). A concepção de processo educativo que trago, assim, é relacionada à *vivência* do espaço escolar vivida por seus sujeitos, em que se evidencia o conceito de *espaço* como dimensões dessa relação.

Busquei ao longo do trabalho uma concepção de *espaço* que não fosse apenas tido como um palco dos acontecimentos e relações, “um simples ‘quadro de referência’ ou ‘receptáculo’ desprovido de maior importância analítica ou política, mas sim um ingrediente essencial e pleno de implicações da sociedade concreta” (SOUZA, 2013, p. 236). O espaço, enquanto conceito tratado fortemente pela Geografia, apresenta uma larga gama de nuances de compreensão, as quais não tive o intuito de aprofundá-las neste estudo. Todavia, fez-se necessário explicitar a que concepção de espaço estou me referindo quando penso em “espaço escolar”.

A perspectiva de espaço que estou adotando é fundamentalmente inspirada nas ideias trazidas por Souza (2013) sobre a pesquisa sócio-espacial. Nelas, o autor faz uma diferenciação entre o conceito de espaço geográfico – mais abrangente – e de *espaço social*. Para o autor, “pode-se entender o espaço social como aquele que é apropriado, transformado e produzido pela sociedade.” (SOUZA, 2013, p. 22) enquanto o espaço geográfico é mais amplo, abarcando também metodologias e conceitos provenientes das ciências físico-naturais. O autor nos alerta que a identificação *espacial* das *relações sociais* pode não ser de fácil assimilação, já que o atributo espacial não significa uma sobreposição direta à materialidade, tendo em vista, por exemplo, o conceito de território, que não pode ser entendido dissociado da ideia de *relação social* (de poder) (SOUZA, 2013, p. 35).

A partir dessa concepção de espaço, **a pesquisa questiona em que medida algumas interações sociais presentes no espaço escolar produzem vivências que mobilizem os sujeitos a aprendizagens referentes a**

dimensão político-cidadã das relações sociais, onde sobressaiam principalmente elementos de sua espacialização. Nesse sentido, busquei compreender as pessoas envolvidas na pesquisa como *sujeitos* – estudantes e professores. Ou seja, meu foco de interesse não são pessoas nem objetos tomados isoladamente, mas a construção social das relações interpessoais a partir de um conjunto de objetos espaciais interrelacionados. A partir dessa compreensão, questiono de que forma as relações escolares também se tornam relações que remetem à construção da *cidadania*, na perspectiva da *EC*. A interlocução entre os sujeitos no espaço escolar aparece como uma referência central no debate que aqui quero trazer, sendo meu interesse adentrá-la e problematizá-la por meio de meu estudo de caso.

Como hipótese de pesquisa, entendo que o espaço escolar, tido como espaço ímpar de reflexão e efetivação da cidadania, é ressignificado com a introdução de outras práticas espaciais e culturais, entre elas o Hip-Hop (as quais tratarei no estudo de caso), o que pode tornar-se também uma porta de entrada para discutirmos a *formação cidadã* na escola como parte das relações desenvolvidas no seu *espaço social*. Para que isso ocorra, é preciso que tenhamos em mente que o professor e os estudantes são sujeitos da construção do espaço escolar. Assim, como professor de Geografia, entendo que a construção de saberes e competências para o exercício da cidadania no contexto escolar pode e deve ser discutido a partir desse lugar e será mais enriquecido pelas reflexões oriundas do *Saber Geográfico*, bem como de outras áreas, como a sociologia das juventudes e o Hip-Hop.

Voltando um pouco no período da qualificação, penso que o texto que apresentei à banca naquele momento - em agosto de 2019 - revelava inconsistências bastante significativas e que exigiram de mim fazer importantes escolhas de elaboração do rumo que pretendia seguir. O texto apresentado aos membros da banca revelava uma intenção latente de abordar aspectos relativos a minha vivência como professor de Geografia na Emílio, mas creio que eu não tenha conseguido fazer nítida essa intenção naquele momento. A pergunta de pesquisa que eu tinha até então era a seguinte: **a escola é um espaço de**

cidadania na prática? Ao levar esta questão à banca de qualificação, o retorno que recebi dela me fez perceber que a pergunta precisava ser lapidada, pois carecia de precisão, parecia “flutuar” em uma porção de conceitos sem aprofundamento.

As leituras que eu vinha fazendo do espaço escolar, que vivenciava em minha prática cotidiana, despertavam-me a vontade de ir mais a fundo na problemática espaço-sujeitos-cidadania, dentro do contexto da Emílio Meyer. Essa vontade se fundamentava principalmente na compreensão da oposição entre a autonomia dos sujeitos escolares de estabelecer nexos político-pedagógicos com a sua comunidade, e a percepção prática de que a escola se preocupava pouco com sua vivência comunitária. Ao utilizar a palavra “espaço” na formulação da questão, portanto, minha intenção inicial tornou-se desenvolver uma reflexão sobre a importância da *espacialidade das relações educativas* na formação dessa comunidade escolar, que pensava idealmente no momento.

Já na palavra “prática”, ficava evidenciada minha preocupação em procurar elementos empíricos que dão corporeidade a ideia de cidadania, já que me parecia haver um descompasso entre o que era propalado em discursos e documentos oficiais - tais como o Projeto Político Pedagógico da escola e documentos curriculares a nível regional e federal, por exemplo - e a realidade vivenciada nas relações interpessoais das escolas de modo geral.

No entanto, esses questionamentos iniciais ainda careciam de aprofundamento e referência, pois apontavam para várias direções um tanto dispersas. Naquele momento, percebi a necessidade de encontrar um objeto de pesquisa mais concreto, uma análise empírica e próxima a minha vivência escolar que desencadeasse as reflexões, o que, felizmente, viria acontecer posteriormente após um período de amadurecimento das ideias inicialmente apresentadas.

Ao pensar em uma pesquisa, remeti-me diretamente ao período de aluno da graduação e aos projetos de extensão realizados naquele período. Como

extensionista e ativista, participei de dois projetos de pesquisa bastante marcantes, em que a metodologia adotado foi a pesquisa-ação. Ao adotar essa perspectiva, tive a oportunidade na época de estudar e praticar a pesquisa sócio-espacial em afinidade com as áreas de Geografia Urbana e Educação Popular¹. Essas experiências prévias de pesquisa, de algum modo, influíram nas minhas escolhas metodológicas para este trabalho. Nesse sentido, a opção por contextualizar a noção de *EC* na Emílio enquanto espaço social, tendo em vista a forte tradição da escola de realizar um trabalho voltado para formação de sujeitos em territórios periféricos, foi importante para delinear os rumos a tomar.

No entanto, ainda não estava resolvido o problema, pois o alvo ainda não estava nítido. Por isso, diante das incertezas das minhas escolhas metodológicas, também foi bastante fecunda a proposta, que desenvolvi junto ao meu orientador, de inserir no meu trabalho de pesquisa algo de minhas práticas como professor de Geografia nas escolas que atuei. Ao buscar nas minhas experiências fatos e relações significativas, não foi difícil perceber o que poderia ser melhor explorado: a relação que eu estabeleci com meus alunos por meio do projeto *Território do Hip-Hop (THH)*, o qual discutirei na sequência. Nesse sentido, além de contextualizar o projeto em si, minha abordagem também contextualiza o projeto a partir da própria Emílio Meyer e de sua inserção como parte de uma trajetória mais ampla da escola.

A partir daí, dediquei-me investigar como os alunos se relacionam com o espaço escolar com vistas a formação cidadã, tendo como referência suas mediações culturais trazidas pela sua condição juvenil. Nesse sentido, pareceu-me importante que valorizássemos suas bagagens culturais prévias, entendidas não como fraquezas, mas potencialidades para o seu desenvolvimento como

¹ Os espaços de atuação foram em territórios periféricos que sofriam processos de exclusão social, onde um estava sob processo de remoção da população em área ocupada para habitação e outro lutava para garantir seu território quilombola. Os dois processos me ensinaram muito sobre pesquisa e diálogo, e tornaram-se referências para mim.

sujeitos-cidadãos. A intenção de refletir a formação cidadã no espaço escolar passa a contar com o elemento empírico da minha própria prática educativa com meus alunos por meio da linguagem do HH.

De todos os movimentos realizados em minha docência, penso que o projeto THH, iniciado em 2015 na Emílio - batizado assim pelos próprios jovens participantes –, contribui significativamente para a discussão da problemática apresentada, pois nele encontramos a intencionalidade da formação cidadã por meio de sua interface com a cultura vivida por uma parte dos alunos da escola. Em um primeiro momento, este projeto não havia sido levado para a qualificação como central na minha proposta, pois talvez eu não tenha entendido na época como ele poderia convergir para as reflexões sobre *espaço* e *cidadania* que pretendia desenvolver. Aos poucos, fui percebendo que este seria um dos meus objetivos nesta dissertação: **avaliar qual a contribuição do projeto THH para a reflexão e construção da formação cidadã entre alunos do EM da EMEM Emílio Meyer.**

Definido esse objetivo, fica claro que a pesquisa tem início na própria ação docente que realizo e nas questões que surgem a partir da Rede Municipal de Educação (RME). Nesse sentido, em um primeiro momento busquei desenvolver uma contextualização desta rede e também da própria Emílio. Para tal, realizei uma descrição das características e situação geográfica da escola, bem como de seu público, que compõem o grupo dos sujeitos da escola. Essas discussões encontram maior aporte no capítulo 2 (“A Emílio Meyer e a construção de espaços escolares da cidadania – ponto de partida”).

As expressões trazidas pelos meus alunos de EM engajados politicamente, em especial as conectadas mais fortemente ao HH, soaram-me sempre como uma força em direção a uma maior visibilidade social e a participação política da juventude. Nesse sentido, parece-me que os jovens se diferem de outras forças sociais que também se pautam pelas lutas políticas pertinentes à construção da cidadania (movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, para ficar em alguns exemplos mais notórios), seja pela inserção e

ênfase das performances estético/artísticas, como o grafite e a dança por exemplo, seja pela forma como suas pautas são colocadas no debate público, a partir de uma perspectiva menos formal e mais afetiva. Eles revelavam, ao meu olhar, um jeito de ser que contém a trajetória e leitura de mundo dos **jovens periféricos da cidade**.

O HH, em sua gênese, apresenta elementos que corroboram a noção de cidadania, no sentido de uma luta por construção de sentidos, a partir de um lugar marginalizado das relações sociais. Dos Santos (2018), com sua leitura do HH como elemento relacionado às práticas cidadãs de jovens negros e periféricos, apresenta-nos os fundamentos dessa busca. Para a autora:

Fundamentado em elementos artísticos agregados e ressignificados [o Hip-Hop] demonstra uma forte presença de [...] elementos significativos da sua vertente social, caracteres identitários e ideológicos reivindicados, construídos e denunciados por uma parcela da população jovem, periférica e na sua maioria afrodescendente. (DOS SANTOS, 2018, p. 2)

Diante dessa leitura de HH, como professor de Geografia, fui me sentindo cada vez mais convidado a me aproximar dos jovens representantes dessa cultura no cotidiano do espaço escolar. Isso acontecia por meio dos diversos posicionamentos políticos que percebia nascendo e reverberando nos estudantes, e que nos levaram a realizar um processo de reflexão acerca de como a cultura dos estudantes poderia integrar o *espaço social* de relações cidadãs da escola. Este foi o objetivo inicial das minhas práticas educativas dentro do projeto *Território do Hip-Hop (THH)* na Emílio Meyer: inserir práticas e relações provenientes do fenômeno do HH como um modo de trabalhar competências cidadãs com os jovens estudantes da escola.

Diante disso, a questão que se desenhara pode ser expressa assim: **de que maneira as práticas educativas em HH realizadas na Emílio (mediatizadas pelo projeto THH) contribuíram para fomentar novas práticas e discussões sobre a formação cidadã na escola?**

Interessou-me sobremaneira compreender se as práticas em HH construíram ou aprofundaram os vínculos entre os alunos e a escola, na

construção da cidadania. A partir dessas vivências, parece-me que fica mais contextualizada a ideia de uma cidadania prática contida nos meus primeiros escritos, apresentados na qualificação. Se minha hipótese estiver certa, temos uma boa oportunidade de refletir a escola no sentido de um espaço que promova *vivências educativas* que dialogam com temáticas que interessam aos jovens, com a possibilidade de realizá-las de maneira cooperativa e empiricizada no espaço escolar e que revelem elementos para uma *educação cidadã* referenciada a partir de *relações espaciais*.

Com intuito de fortalecer meu embasamento teórico, considereei pertinente inserir a problematização das *juventudes* no contexto escolar como caminho para aprofundar a discussão sobre a formação cidadã na escola. Dessa forma, **interessou-me considerar estudos que tenham como centralidade a relação das juventudes com a dimensão cultural e simbólica**, tendo em vista que essa seria uma dimensão de bastante peso no universo juvenil, conforme nos apontam os estudos de Dayrell & Carrano (2014). Portanto, a escola pode ser entendida como um “espaço sociocultural” (Dayrell, 1996) permeada pelos sentidos e significados produzidos pelas *culturas juvenis*. Essa discussão é desenvolvida ao longo de todo o texto e tem maior embasamento a partir do capítulo 3 (“Os sujeitos e suas práxis no contexto da Escola Cidadã – Diálogo professor-juventudes”).

O HH, como elemento da cultura urbana, configura-se como uma das possíveis linguagens que funcionam como mediadoras culturais e simbólicas da relação do jovem com seus espaços. Mas é bem mais que apenas uma linguagem. Nele podemos perceber ricos e densos elementos da relação dos sujeitos com seus espaços, mas principalmente da relação da juventude com a cidade a partir de um lugar de *periferia*, de onde advêm os estudantes com quem trabalho na Emílio Meyer. Interessa-me, assim, situar o HH como componente da relação que os jovens desenvolvem com o espaço escolar, repleto de dinâmicas inerentes ao tipo de espaço que ele representa. No capítulo 4 (“As vivências em perspectiva – um ‘reencontro’ com meus alunos na pesquisa”)

serão melhor explorados os elementos do HH no desenrolar das atividades do projeto THH.

Para que a formação cidadã ocorra, não é possível que ela prescindida da participação dos sujeitos na construção de seus espaços. Portanto, penso que a construção de possíveis respostas aos questionamentos propostos nesta pesquisa é favorecida por aportes de autores que exploram problemas relacionados às manifestações político-culturais da juventude, em especial autoidentificados pela cultura do HH, com autores que discutem a vivência escolar e educativa em sua dimensão política, social e sobretudo geográfica. Por conseguinte, foi meu intuito também trazer aportes de autores da Geografia que têm a preocupação de discutir a espacialidade da escola como elemento central das relações sociais a nível escolar. Essa discussão ganhará maior densidade no capítulo 6 (“Para pensar o espaço da Escola Cidadã pelas lentes da Geografia – ponto de chegada”).

1.1.1 Estratégias de realização da proposta

Minha estratégia passou por descrever e analisar meu processo de atuação com jovens periféricos ligados ao HH a partir da atuação profissional que desenvolvo na Escola Emílio Meyer. De maneira geral, a forma que buscamos desenvolver o processo de investigação se deu a partir de quatro ferramentas: (1) levantamento de dados *in loco*, (2) revisão bibliográfica, (3) relato autobiográfico do autor e (4) análise de entrevistas com roteiros semiestruturados.

Os dados *in loco* que angariei são referentes à EMEM Emílio Meyer. Interessou-me traçar um perfil da escola desde seu entorno, ressaltando características situacionais, como aquelas relativas à cidade e ao seu público. Por isso se fez necessário um delineamento do perfil do público atendido, as características socioespaciais dos lugares de origem deste e a avaliação que ele faz sobre a própria escola. Para isso, foi particularmente importante algumas

pesquisas realizadas no âmbito interno da Emílio, bem como outras fontes verbais coletadas ao longo do período da pesquisa.

No fluxo de um aprofundamento do olhar para os sujeitos do espaço escolar, percebi a necessidade de trazer para o texto leituras relacionadas a algumas vivências minhas em períodos intensos de mobilizações estudantis. Por conseguinte, aproximei-me da noção de relato (auto)biográfico, encontrado em Passegi (2010). A autora traz a perspectiva de escrita de um texto a partir de suas memórias como um processo de tomada de consciência do autor sobre os acontecimentos relacionados a si. Esse tipo de metodologia, segundo ela, refere-se a um caminho de pesquisa que valoriza a visão integral do sujeito que narra sua própria existência. Essa opção passaria, portanto, pelo desejo de considerar o que este sujeito pensa sobre si e sobre o mundo, como ele dá sentido às suas ações e como toma consciência de sua historicidade (PASSEGI, 2010, p. 112).

Podemos considerar as próprias relações estabelecidas na minha docência em Geografia como um componente das relações políticas estabelecidas entre mim e os jovens do projeto THH. Os meus relatos sobre as vivências obtidas e as práticas educativas desenvolvidas foram consideradas como um fio condutor que conecta diferentes momentos da minha trajetória docente com as ideias centrais da dissertação. Nesse sentido, além de contribuir para o entendimento do objeto de pesquisa que aqui propus, a escrita passou a ser uma maneira de dar sentido as minhas próprias experiências como docente, à forma como me faço presente e as considero na prática educativa e de me aproximar do meu objeto de pesquisa - que neste caso se encontrara entre os jovens da escola e o espaço escolar.

Minha intenção foi ouvir os jovens com quem trabalhei. Na fase das entrevistas, os jovens escolhidos são sujeitos diretamente envolvidos nos processos educativos a que me refiro mais fortemente no trabalho. Foi meu intuito investigar diferentes aspectos da sua participação na escola como, por exemplo, a convivência com os professores, com os colegas, com a direção, enfim, com todos os sujeitos que compõem o espaço educativo da escola, para que pudéssemos compreender o que tornava a experiência de escola mais

significativa do ponto de vista da formação cidadã. Aqui podemos falar de um objetivo específico para a fase das entrevistas, que era saber **em que medida a participação no projeto THH impactou a relação dos jovens com os demais sujeitos do espaço escolar e colaborou para a construção da sua cidadania.**

Para o desenvolvimento, utilizei uma série de conceitos. Estes, porém, não foram escolhidos aprioristicamente. No decorrer do processo, à medida que se sucederam as etapas, novos desafios foram me interpelando a buscar novas referências, sejam teóricas ou práticas. Apoie-me em perspectivas que de algum modo dialogavam com o tema proposto, e que possibilitavam leituras mais esclarecedoras sobre a problemática abordada. **Os conceitos de cidadania territorial, geografia(s) da escola e experiência espacial tornaram-se importantes** no decorrer do percurso, pois passaram a dar sentido para onde eu queria chegar com minhas reflexões, mesmo que, em um primeiro momento, eu não conseguisse ter nitidez sobre como operar com eles. Ao final do texto, eles aparecerão como um ponto de chegada.

Na qualificação recebi uma importante contribuição, trazida pelo professor Leandro Pinheiro (FACED-UFRGS). Ele indicou que meu trabalho poderia ganhar muito se, ao invés de trabalhar somente com a categoria “aluno” ou “estudante”, eu busca-se compreendê-los mais amplamente como jovens que frequentam a escola. Assim eu poderia aproveitar uma série de estudos sobre juventudes para alargar a compreensão sobre estes sujeitos, no sentido de compreender sua maneira de se relacionar com o espaço escolar a partir de sua condição juvenil. Tomei esta orientação afim de ampliar o olhar sobre o processo investigado e também direcionar minha pesquisa para uma faixa etária específica, tendo em vista que cada etapa da vida tem suas peculiaridades.

Enquanto jovens - mais do que alunos - meus parceiros de pesquisa foram observados como sujeitos que se constroem para além dos tempos-espacos escolares, nas mais diversas relações que estabelecem com a família, bairro, cidade e com o mundo. No entanto, é preciso dizer, não foi objetivo das entrevistas realizadas investigar amplamente suas relações fora do espaço

escolar, mas sim tomar as relações que estabelecem com diferentes espaços como suporte para refletir sua **percepção das atividades escolares e a maneira como significam suas vivências neste espaço.**

A organização das entrevistas se deu a partir da opção por duplas, por meio de web conferência, gravadas e posteriormente transcritas (encontram-se nos anexos). A intenção era que desta forma poderíamos possibilitar uma complementação da fala de um pelo outro, potencializando as memórias compartilhadas, já que falaríamos de situações que já haviam acontecido às vezes há dois ou três anos. Além disso, essa escolha tinha o intuito de possibilitar que o diálogo entre pesquisador e entrevistados acontecesse de maneira fluida, aproveitando a afinidade da interação que já existia entre eles.

As perguntas norteadoras dos diálogos foram as seguintes:

- 1. Que fato concreto ou que acontecimento te marcou mais na experiência de ter participado do projeto Território do Hip-Hop?*
- 2. O que mudou em relação a tua interação com a escola a partir deste evento/processo/participação? A tua relação com os professores mudou? E com os colegas?*
- 3. O que você acha que foi produzido por vocês na escola? Ou, qual seria o legado que vocês deixaram pra escola? De maneira inversa, qual foi a aprendizagem que vocês tiveram com esta vivência?*
- 4. Levando em conta tudo o que se vivencia na escola, o que torna a experiência escolar mais rica e significativa para ti?*

Os jovens entrevistados foram escolhidos pelo critério de participação/engajamento nas ações educativas do projeto THH, ou pela atuação no Grêmio Estudantil. Portanto, como se confirmou nas entrevistas, que eles considerassem bastante significativas suas vivências com os coletivos que participaram. Suas entrevistas revelaram que as aprendizagens escolares foram diversas e mostraram aspectos que ressaltam a importância da escola para além das aulas e das disciplinas, mas como um espaço social rico de possibilidades para a formação cidadã.

Para que pudesse traçar uma organização dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas, resolvi elencar temas, ou eixos temáticos, que apareceram nas suas falas. A saber são eles: representatividade, expressividade e vínculos significativos. Como ressaltado, a intenção foi buscar elementos que nos permitam responder **em que medida a participação no projeto THH transformou a relação dos jovens com os demais sujeitos do espaço escolar e colaborou com a construção da formação cidadã**. Estes elementos aparecerão com destaque, assim como reflexões acerca dos mesmos, no capítulo 5 (“As entrevistas – um testemunho”).

Para responder as questões propostas no objetivo da pesquisa, busquei pistas, nas vivências dos meus alunos comigo e com a escola, que pudessem me indicar como sua relação com o espaço escolar se transformou a partir do advento das atividades extras que realizavam além das aulas disciplinares. Como base para estas análises, **tomaremos como central a experiência do projeto THH na EMEM Emílio Meyer, desenvolvida entre os anos de 2015 a 2019**. De outro modo, também comporão o escopo empírico algumas vivências minhas antes da fase da Emílio, já que trazem, em certa medida, muitas das questões que motivaram meu interesse pela problemática apresentada. Dentre as experiências anteriores ao Emílio, destaco aquelas concernentes ao Colégio Piratini, onde lecionava antes do Emílio.

Uma das grandes dificuldades metodológicas enfrentadas foi resgatar as minhas memórias dos processos vivenciados, que não contaram naquele momento com “cadernos de campo” sistematicamente elaborados. Diante disso, a partir da orientação metodológica de cunho (auto)biográfico (PASSEGI, 2010), busco narrar a construção do processo, não me furtando em ressaltar aquilo que mais marcou a minha vivência, pelo contrário, valorizando-a e assumindo-a como uma narrativa pessoal a partir dos fatos que foram se passando à época dos eventos e os dilemas que me moviam no contexto.

Justamente por isso, pela falta de um registro de campo escrito e sistemático, um elemento importante que me ajudou substancialmente a

construir a narrativa dos acontecimentos foi meu registro documental fotográfico, que guardei ao longo dos anos. Esses registros foram aproveitados para remontar imagens ou cenas que estavam “adormecidas” em minha memória. A partir de algumas fotografias da época, consegue-se, por exemplo, registrar composições espaciais, cenários e paisagens, bem como sensações ligadas aqueles momentos.

Entendo que as vivências escolares estão e sempre estarão imbuídas pelas histórias de vida, pelo contexto social periférico de nosso público e pelas questões de gênero, raça, opção sexual e demais questões sociais centrais que perpassam o *espaço social* e as práticas cotidianas dos sujeitos. Sendo assim, compreender as trajetórias construídas pelos sujeitos sociais, suas formas de estarem na escola e fora dela, só pode se dar em uma relação dialética com seus próprios lugares de moradia, trabalho e outros espaços, como nos grupos juvenis de que fazem parte.

Compreendo que é vã a intenção de abarcar uma quantidade imensa de variáveis e hipóteses relacionadas a sua dimensão cotidiana e espacial, pois de fato a pesquisa qualitativa não terá jamais condições de contemplar as múltiplas, talvez infinitas variáveis que se encontram na complexidade do mundo social em que vivemos. Portanto, valho-me das contribuições de Rubem Alves (2003) mais uma vez, que coloca a seguinte questão:

Que cientista está em condições de pesquisar esse fenômeno, na sua globalidade? Nenhum. Não é possível dominar todas essas áreas do saber. Qualquer análise interdisciplinar, empreendida por um pesquisador, tem, necessariamente, de ser frouxa do ponto de vista metodológico. (ALVES, 2000, p. 94).

Dessa forma, o foco que melhor tive condições de abarcar, no momento, foi a leitura de alguns elementos das vivências escolares e práticas educativas vividos por professor e estudantes no projeto THH, na expectativa de realçar as possibilidades de sua contribuição para a formação cidadã dos estudantes. As relações, os nexos, surgiram na escuta e serão melhor explicitados no decorrer da pesquisa. O critério de escolha dos alunos entrevistados se deu pela sua vinculação estreita com determinados acontecimentos/eventos que os aproximaram da minha trajetória docente e do projeto THH.

A trajetória da pesquisa teve algumas particularidades espaço-temporais importantes que precisam ser explicitadas. A questão crucial foi que o período de acontecimentos que subsidiou a pesquisa se confunde com minha própria trajetória docente. Digo isso, porque foram comentados e relatados, ao longo da dissertação, fatos que dizem respeito as minhas vivências escolares, como se eu tivesse contando alguns “causos” que ilustram as reflexões pretendidas. Por outro lado, acredito que essa opção tenha me levado a adotar um ponto de vista mais biográfico para a pesquisa, complementando o viés da pesquisa sócio-espacial de cunho qualitativo que se projetou na qualificação.

Ao longo da dissertação, fiz questão de buscar em minhas memórias, priorizando aquelas que facilmente sobressaíssem sem muito esforço para lembrar. Assim, a distância temporal dos eventos e as vivências que marcaram minha trajetória docente, ao invés de serem um obstáculo, acabaram tornando-se um filtro de seleção daquilo que me foi mais significativo durante a pesquisa.

Meu enfoque, ao longo da maior parte do processo, também buscou considerar as trajetórias socioespaciais dos alunos da Emílio em sua interface com o espaço escolar. Essas vivências foram entendidas como constituintes de uma interface entre os sujeitos e a formação cidadã. Penso que a prática educativa, nesta perspectiva, torna-se uma prática de caráter mais fortemente *espacializado*, no sentido de que as *práticas sociais* ali presentes tornam-se mais evidentemente também *práticas espaciais*.

2 A EMÍLIO MEYER E A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS ESCOLARES DA CIDADANIA – PONTO DE PARTIDA

Desde que cheguei na Emílio, em agosto de 2014, passei por um processo de mudança de perspectiva na minha atividade docente, em busca de uma atualização perante a nova realidade em vista. Na Emílio me deparei com uma estrutura e uma cultura escolar que tinham como marcas importantes a herança da gestão pedagógica das chamadas “administrações populares”, que

vigoraram em Porto Alegre durante os governos da Frente Popular², entre a década de 1990 e início dos anos 2000. Uma das características mais marcantes daquele período era a nítida referência à base filosófica da *EC*. Assim, penso ser importante pensar que essa referência contém elementos que contextualizam o espaço escolar da Emílio.

2.1 A noção de Escola Cidadã (EC) no contexto da Rede Municipal de Educação (RME)

O que viria a ser a EC? Quais seus pressupostos? Em que medida eles ainda se fazem presentes na Emílio e na RME? Um dos autores que discute a relação entre a escola e a Educação Cidadã, referência fundamental da proposta curricular da *EC* no Brasil - inclusive na RME de Porto Alegre -, é o educador e filósofo Paulo Freire. Com o intuito de evidenciar seu pensamento acerca do tema, busquei, em uma de suas entrevistas realizada no ano de 1997, uma síntese do que viria a ser a *EC*. Para ele

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e um centro de deveres, **onde há formação que se dá dentro do espaço e do tempo que caracterizam uma formação para a cidadania**. É a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela e não pode ser uma escola em si e para si, ela é cidadã na medida mesma também em que **ela briga pela cidadania, pelo exercício e pela fabricação da cidadania de quem usa seu espaço**. (Informação verbal)³. (grifo meu)

A partir deste fragmento podemos constatar que viabilidade da *EC* não pode prescindir da busca dos sujeitos do processo pela efetivação de sua *cidadania*. Daí deriva a ideia de uma formação para a cidadania por meio do processo pedagógico escolar, que se dá pela efetivo ímpeto por viabilizá-la no

² Coligação de partidos que governou Porto Alegre entre 1989 e 2004, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

³Entrevista concedida por FREIRE, Paulo. [1997]. Fala editada pelo Instituto Paulo Freire. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>, acesso em ago. de 2017.

seio das relações construídas por quem usa o espaço da escola. Mas o que vem a ser cidadania? Qual o significado deste termo?

Penso de saída que sobre a ideia de cidadania pairam diversos olhares, que muitas vezes, pelo uso indiscriminado, dificultam seu entendimento. Tenho consciência disto, e também tenho diversas dúvidas com relação ao seu uso efetivo. O que significa ser cidadão em um país tão desigual como o Brasil? Infelizmente em nosso país fica difícil nos referenciarmos em um bom modelo de cidadania, devido à falta de condições básicas para se vivenciar a condição de cidadão. De todo modo, propus-me tentar explicitar o que eu entendo por cidadania, tendo ciência que existem diversas concepções acerca do conceito, e que muito teria a ser pesquisado sobre. Este trabalho está longe de esgotar o assunto e nem foi este o seu intuito.

Entendo cidadania, acima de tudo, como uma noção que denota ou explicita o grau de *participação política* do indivíduo na comunidade em que possui vínculos sociais ou relações de pertencimento, nem sempre formalizados por um Estado. Entendo a *participação política* como um exercício de poder estabelecido pelos indivíduos sobre assuntos referentes à comunidade, não delimitado apenas por pactos formais baseados em um sistema jurídico, apesar de esta ser a forma mais comum de legitimação da participação política em Estados democráticos.

Pensando-a enquanto força de produção da sociedade, no sentido de potencialmente criar vínculos entre os indivíduos e desencadear movimentos sociais, percebo que a cidadania, além de transforma-se em objetivo das lutas sociais travadas em diversos âmbitos, desde o local ao global, é também produtora das relações políticas, base da consciência que leva os indivíduos e grupos a ação transformadora.

Penso que as ideias referidas acima apontam para a ampliação da noção de cidadania, não mais apenas como tributária do conjunto de garantias constitucionais abrigadas pelos Estados-nação, estritamente vinculadas às relações políticas formalizadas pelas instituições, mas como uma ideia-força que

também tem o potencial de mobilizar os atores sociais a lutarem pelas garantias necessárias a manutenção ou ampliação da democracia, em uma “sociedade democrática que discuta e decida o destino da sua comunidade” (CLAUDINO; SOUTO, 2019, p. 4).

Para ficar claro, estamos tratando aqui de uma cidadania que se define pelo exercício de poder de cada cidadão na vida pública, inclusive quando este não é convidado a participar das decisões, mas entende a importância de sua participação para a construção de uma sociedade mais democrática.

A *EC* é aquela que possa fomentar e dar subsídios para a conscientização dos indivíduos sobre as relações de poder que regem e perpassam a sua comunidade, bem como a apropriação dos mecanismos que tencionam suas formas de reprodução e transformação. Mais do que isso, em uma democracia, a *EC* é um dos lugares que viabilizam a existência de sujeitos críticos e ativos, capazes de intervir nos rumos da sua comunidade, de se apropriarem das lógicas de reprodução das relações de poder e dos seus espaços.

Diante desses pressupostos, o que torna a escola nossa de cada dia, onde atuamos como professores, um espaço concreto da prática cidadã? Como pensá-la enquanto espaço de cidadania?

Para não incorreremos no erro de tornarmos a palavra cidadania “palavreria, verbalismo, blábláblá” (FREIRE, 1987 [1970], p.78), penso que é preciso que as práticas escolares construam, no espaço de relações interpessoais, a aprendizagem de práticas cidadãs. Afinal de contas, não é pelo anúncio da cidadania que ela se efetivará, mas pelo seu exercício. Considero que um dos elementos componentes fundamentais para que isso ocorra é o desenvolvimento efetivo do *diálogo*. Para Freire, “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987 [1970], p.79). Depreende-se que, mais do que uma forma de agir, o diálogo é uma forma de significar as relações vividas.

Creio que as vivências escolares têm o potencial de tornarem-se viabilizadoras da *participação política* de seus sujeitos nos processos da vida social democrática. Portanto, a *EC* - valendo-me dos termos de Paulo Freire - não pode prescindir do “espaço e tempo da cidadania”. Assim, a *EC* como formação em/para um projeto de sociedade que estimula e prestigia a participação democrática é aquela que percebe os estudantes como sujeitos ativos, construtores das relações sociais, e por conseguinte, sujeitos do *diálogo*. É a partir do exercício do *diálogo* que a cidadania se efetiva como um caminho a ser percorrido, tendo em vista que muitas vezes ele é inexistente ou muito fraco em outros espaços sociais.

CLAUDINO; SOUTO (2019, p. 4) argumentam, apoiados em Tedesco (1997), que a tendência, em sociedades cada vez mais urbanas, é a de transferência da socialização dos mais jovens da família para a escola, “de quem se espera [da escola] ou se exige um papel mais efetivo na sua formação cívica ou cidadã”. Sem dúvidas é questionável o quanto isto se aplica a realidade brasileira, haja vista que as configurações sócio-históricas das famílias europeias (lugar de onde falam os autores) tem significativa diferença em relação a nossa realidade brasileira e latino-americana. De todo modo, é importante ressaltar que a formação para a cidadania é largamente mencionada em diversos documentos normativos para o EM no Brasil. Consequentemente, uma das questões que surgem é **pensar o fortalecimento do papel da escola na construção da cidadania.**

2.1.1 A Escola Emílio Meyer como espaço de cidadania

Em grande medida, o espírito da *EC* se encontrava na Emílio desde a minha chegada. Esse espírito encontrava respaldo, como pode ser verificado no Projeto Político Pedagógico (PPP), que valoriza a construção de competências para a cidadania como elemento constitutivo dos seus objetivos. Algumas ideias apresentadas no documento apontam nesse sentido ao darem maior precisão a noção de cidadania desenvolvida e formalizada pela comunidade emiliana. Destaco os seguintes trechos: “integração e socialização nas relações

interpessoais”; “formação de indivíduos críticos, participativos, investigativos e criativos”; “papéis e funções no campo profissional e social”; “formação humana nas suas dimensões culturais, sociais, éticas, artísticas, estéticas, científicas e tecnológicas”; “reflexão, a investigação e a participação em sua realidade”; “transformação e interação consciente na sociedade”; “formação de valores humanizadores”; “postura solidária e consciente no mundo”; “inserção do sujeito como protagonista de seu fazer histórico e epistemológico”; “transformação e interação consciente na sociedade”; “tornar-se um cidadão autônomo”; “exercício da cidadania consciente”; “conviver numa sociedade pluralista”; “valorizar as experiências, os saberes e as diferentes culturas”; “se tornarem indivíduos críticos, participativos e investigativos”; “o exercício da cidadania, da solidariedade e da busca constante da justiça social”.⁴

Atualmente observo que os princípios que embasavam a ideia de *EC*, e que orientaram fortemente as políticas públicas da Rede Municipal em outra época, perderam força em função de uma série de fatores. Uma das mudanças mais sérias foi o enfraquecimento dos mecanismos de valorização da relação escola-comunidade, como, por exemplo, a política institucional de visitação dos professores ao local de residência dos alunos, o que não existe mais. São muitas as mudanças que vêm solapando a *EC* na RME e de modo geral fazem parte de um contexto de transformações mais amplas, que não cabem nos limites desse trabalho.

Entendo que a perda dessa aproximação tem grande impacto na construção da cidadania nos espaços escolares da RME, pois tendem a afastar os profissionais da escola das reais condições objetivas e subjetivas dos seus alunos, dificultando a percepção adequada do contexto social dos educandos. Os sujeitos das comunidades, por sua vez, podem encontrar mais dificuldades

⁴ PPP da EMEM Emílio Meyer, p. 7-9, localizado na página da escola <https://emiliomeyer.wordpress.com/proposta-pedagogica/> (acessado em 03/02/2021).

de enxergar na escola um espaço de acolhimento, já que a instituição tende a tornar-se menos porosa ao seu lugar e a sua perspectiva.

Outra perda relevante, que incide diretamente no trabalho pedagógico e na relação dos alunos com a escola, foi a significativa redução da carga horária de projetos que as escolas do município ofereciam para seus alunos em horários estendidos, ou seja, fora do horário regular das disciplinas. Atualmente estes projetos foram praticamente extintos⁵ em todas as escolas da RME, restando alguns poucos remanescentes. Diante dessas subtrações, dentre outras, temos uma diminuição de oportunidades complementares aos horários regulares de aula, que também arrefecem os mecanismos de ampliação de conhecimentos curriculares, como robótica, cerâmica, música, cinema, educação ambiental, dança, desenho, rádio-web, e uma série de outras atividades que oportunizam rica formação para os estudantes.

Mesmo com todas estas mudanças, é notório que a RME de Porto Alegre ainda é grande referência de escola de qualidade para muitas famílias, principalmente àquelas residentes nas periferias da cidade, no sentido de um acolhimento qualificado em relação aos seus filhos. Além de uma extensa rede estrutural de prédios espalhados por diversos bairros, a RME conta com profissionais com boa formação, muitos com mestrado e doutorado, atendimento de referência a alunos com necessidades especiais, acompanhamento psicopedagógico e outros setores especializados.

Uma das justificativas do tipo de conformação que a RME apresenta – enquanto escolas de perfil comunitário - certamente se encontra na proximidade espacial de suas escolas às comunidades e territórios com maior índice de pobreza e vulnerabilidade social do município. A Emílio, como uma escola de EM - e também de formação de educadores/as para o trabalho na modalidade

⁵ A partir de 2017, sob administração do PSDB, a carga horária para projetos foi quase completamente desmantelada na RME, restando alguns poucos que sobreviveram por questões pontuais.

Educação Infantil e até pouco tempo atrás, também de Ensino Técnico profissionalizante - possui ainda o diferencial em relação a maioria das escolas desta rede em atender o público de jovens e adultos, o que torna a escola uma referência em uma região mais vasta, principalmente para os bairros Santa Tereza, Glória e Medianeira, além de diversos bairros da Zona Sul da cidade de Porto Alegre.

Podemos afirmar que pelo tamanho físico do seu prédio e pela quantidade de alunos que comporta, a Emílio é uma das grandes escolas de EM da cidade. Por atender um público jovem e adulto, ela adquire importância ímpar na formação cidadã dos diversos sujeitos que atende, provindos de diferentes bairros. Hoje, aos 66 anos de existência, a escola é reconhecida pela sua comunidade por meio de vários relatos que já ouvi presencialmente e também em produções audiovisuais⁶ fornecidas pela escola, como um dos espaços formativos mais importantes de sua jornada de vida e profissional. Aliás, é justamente para atender este público que a escola foi criada, ou seja, para atender o EM, tendo sido acrescentados posteriormente os demais cursos.

Por ter a característica de atender a um público que pleiteia o “mercado de trabalho” ou que estão a um passo de encará-lo, a Emílio também é uma referência em qualificação profissional. Além do EM, a Emílio também oferece o Curso Normal - preparatório para a carreira do magistério na Educação Infantil. Lembramos com pesar que a escola já contou com cursos técnicos em diversas áreas, mais recentemente com o curso de “hospedagem”, criado e coordenado pelos seus professores, mas que foi fechado pela mantenedora. Todas estas características contribuem para dar sentido para a convivência escolar e para o tipo de relações que se produz neste espaço, já que o tipo de oferta é um fator

⁶ Tive acesso a vários desses vídeos pelas mãos do ex-coordenador do Centro de Pesquisa Edson Dorneles, que gentilmente selecionou e me enviou por email esses documentos.

determinante para definir o público que vem à escola, que historicamente tem um perfil voltado para jovens e adultos.

O bairro em que a escola se encontra é o Medianeira. Este bairro é composto por 11.568 habitantes (Censo 2010) e fica localizado há aproximadamente 5km do Centro Histórico de Porto Alegre. Em termos de distância física (métrica), é relativamente próximo ao centro, o que se configura como um atrativo para quem trabalha nas zonas centrais durante o dia e vem direto do trabalho para estudar à noite. Também conta com uma boa acessibilidade, com diversas linhas de ônibus que o transpassam, indo ou voltando do centro da cidade e seguindo para outros bairros. Estas características conferem a Emílio um lugar de relativa centralidade no contexto da cidade, facilitando que seus estudantes acessem sua localidade.

Em termos econômicos, o bairro Medianeira apresenta população bastante diversificada, evidenciando um contraste bem nítido entre casebres e favelas e algumas casas e condomínios de alto padrão (poucos). Há outras escolas em seu entorno, como Colégio Venezuela e o Colégio Costa e Silva (que compartilha do mesmo espaço físico). Também há algumas instituições de ensino que atendem um público de classe média nas proximidades, como a Escola de Ensino Médio Maria Imaculada e o Colégio Marista Assunção, com os quais os nossos alunos parecem ter pouco ou nenhum contato.

É preciso salientar que o público do EM da Emílio tem como característica ser majoritariamente externo ao bairro Medianeira, proveniente de diversos outros bairros, mas principalmente do Santa Tereza e do Glória, que são vizinhos e bem mais populosos. Estes dois bairros se configuram em territórios de comunidades relativamente empobrecidas e carentes em comparação a outras zonas da cidade, mas não são homogêneos. A representação gráfica a seguir (Figura 1) busca evidenciar espacialmente a relação da localização da escola com os bairros mencionados acima.

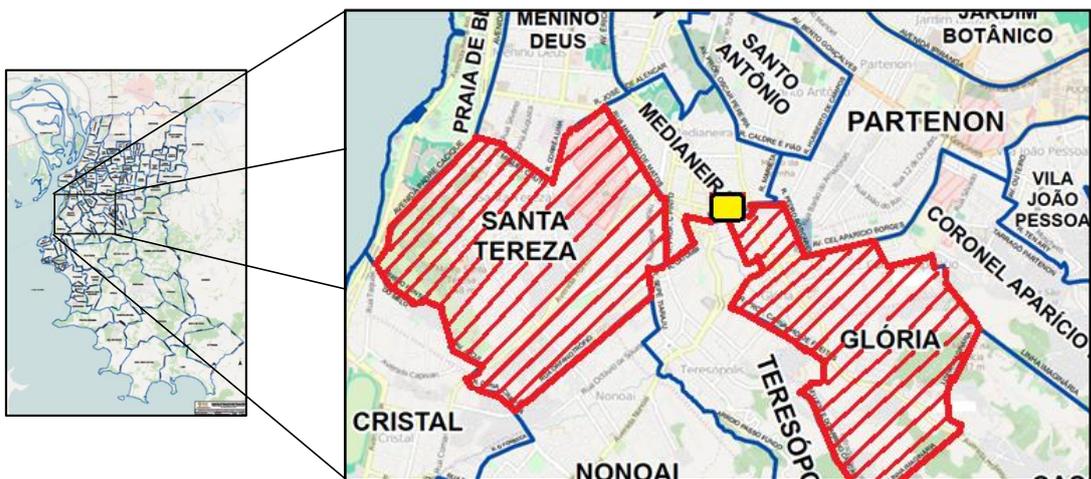


Figura 1 – No quadro à esquerda temos o território do município de Porto Alegre/RS por bairros. À direita, em destaque (de amarelo) a localização da EMEM Emílio Meyer. As zonas achuradas em vermelho são os bairros Santa Tereza e Glória, principais bairros atendidos pela escola. Fonte: Prefeitura de Porto Alegre (editado pelo autor) (2021).

A escola recebe alunos de inúmeras regiões da cidade que, por vezes, não contam com uma escola de EM ou um Curso Normal no bairro onde residem. Isso resulta, por exemplo, em que a Emílio receba um público bastante diversificado em termos de origem geográfica, o que retira dela o caráter de espaço mais frequentado por famílias. Podemos afirmar que, se comparadas a maioria das outras unidades educacionais da RME - que atendem a comunidades específicas -, a Emílio é uma escola de público abrangente no território da cidade.

Atualmente um dos grandes problemas da Emílio é o número bastante reduzido de matrículas na etapa de EM e o aumento da evasão escolar. São vários os fatores que contribuem para esta situação, mas não podemos perder de vista a questão do empobrecimento da população brasileira, que vem se agravando ano após ano durante a última década. Além disso, nos últimos anos a escola vem lutando contra o fechamento dessa modalidade de ensino – luta que começou na gestão anterior e agora pretende ser levada a cabo na atual gestão. Ao que tudo indica, será muito difícil reverter essa situação, o que levará a um prejuízo social para a região e para a cidade, tendo em vista a qualidade da escola - o que não foi um critério pelas atuais gestões, que se sentem

desresponsabilizadas de manter o EM devido a legislação não obrigar o município a fazê-lo, apenas o Ensino Fundamental e Infantil.

Convém lembrar que a precarização das condições de vida, dentre elas a falta de perspectiva para se manter na escola, atinge especialmente a juventude, grupo da população historicamente mais vulnerável ao desemprego e a falta de políticas sociais. Quando se encontram entre o trabalho e a permanência na escola, muitos jovens acabam “optando” pelo trabalho, seja ele formal ou informal.

À medida que foi diminuindo a presença do público de EM, foi aumentando na escola o espaço destinado para a Educação Infantil (EI). A Emílio passou a ter, desde 2017, a inserção dessa modalidade e, desde 2018, também o Ensino Fundamental (EF), o que tem mudado o perfil da escola e que resulta também em transformações do seu público, das relações comunitárias e do seu espaço interno.

Com relação ao seu espaço físico, o seu prédio conta com 4 pavimentos, mais de duas dezenas de salas, ainda conta com uma enorme área de pátio, com pracinha e um auditório, onde ocorrem os principais eventos públicos, como assembleias, palestras, sessões de vídeo e congregações de maneira geral. Essas características internas são dignas de uma escola de grande porte, que já abrigou em diversos momentos da sua história um contingente de alunos que ultrapassou o número de 1.500.



Figura 2 - Fachada frontal da escola. Fonte: sul21.com.br (acessado em maio de 2021).

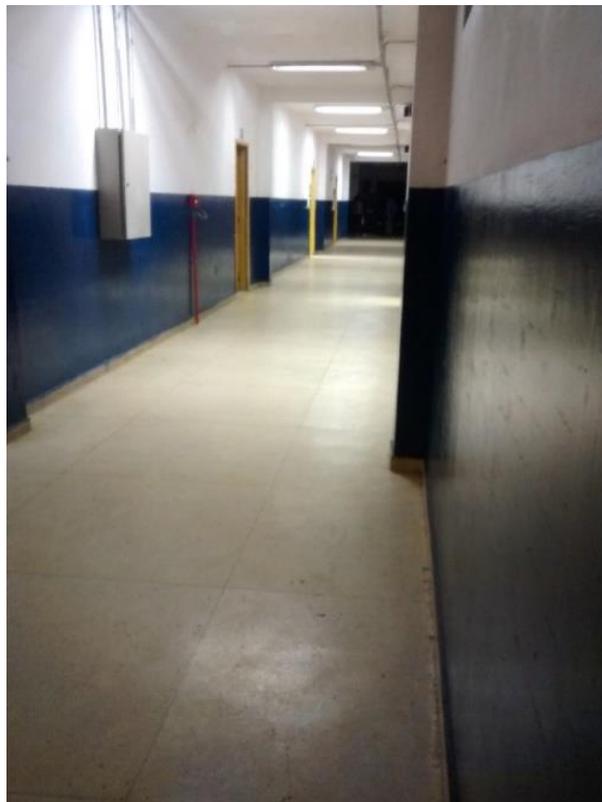


Figura 3 - Corredor interno do prédio principal da EMEM Emílio Meyer. Fonte: arquivo pessoal (2019)

Diante deste quadro introdutório, podemos inferir que a escola Emílio Meyer cumpre um papel de articular sujeitos de diversos bairros e também de diferentes interesses formativos em um mesmo espaço, funcionando, de um ponto de vista geográfico, numa espécie de espaço público, já que cumpre a função de congregar sujeitos em diversas fases de vida e com diferentes interesses.

Outra importante consideração sobre a estrutura formal da escola é que ela atende nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. Contudo, cada um dos turnos tem uma configuração muito diferenciada, pois as modalidades de ensino não os ocupam ao mesmo tempo. Por exemplo, os Ensino Infantil e Fundamental são oferecidos apenas no período do dia, enquanto os Cursos Normal e Médio ocupam tanto o turno da tarde e quanto o da noite (sendo a modalidade do Curso Normal bastante majoritária no período noturno).

Em função da grande diversidade de atores e interesses convivendo na escola - seja pelo compartilhamento dos espaços da escola por alunos em diferentes faixas etárias nos mesmos horários, seja pela formação de subgrupos de professores de cada modalidade (que acabam se encontrando com muito mais frequência entre si do que com colegas de outras modalidades), seja, ainda, pela descentralização da administração do prédio, que abriga tanto uma escola da rede estadual quanto da municipal -, temos um panorama bastante complexo que compôs e influenciou em grande medida as ações educativas do projeto THH, objeto deste estudo, já que a proposta partiu da ideia de integrar diferentes espaços e tempos da escola.

3 OS SUJEITOS E SUAS PRÁXIS NO CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ – DIÁLOGO PROFESSOR-JUVENTUDES

Do ponto de vista metodológico, o capítulo anterior nos serviu como um perfil do campo onde ocorre o estudo de caso, considerado tanto do ponto de vista do recorte do espaço físico, onde se dá a pesquisa, como de uma parte do

campo teórico – em especial o da *EC* – do qual esse estudo tem seu ponto de partida. Nos próximos capítulos, a intenção é adentrar na perspectiva dos sujeitos do processo educativo, refletindo sua relação com o *espaço escolar*, o *Hip-Hop* e a *espacialidade* das relações. Assim, antes de abordarmos diretamente os acontecimentos referentes ao projeto THH, este capítulo terá como foco central refletir sobre a concepção de relação educativa e o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo de caso, bem como minhas próprias percepções sobre esses elementos.

3.1 O *diálogo* como concepção de relação educativa

Como professor, penso que é sempre um desafio dialogar com jovens que pensam e sentem a realidade a partir de um lugar diferente do meu. Contudo, alguns fatores de proximidade me ajudaram, no caso aqui abordado, a elaborar melhor essa relação. Frequentei, ao longo dos anos, alguns espaços também frequentados pelos jovens estudantes da minha escola. Isso, por si só, não garantiu que eu compreende-se de maneira mais profunda o seu universo cultural e simbólico, mas contribuiu para estabelecer aprendizagens sobre quem eram aqueles jovens, o que pensavam, o que queriam fazer, suas críticas ao mundo, enfim, me deram elementos para compreender suas motivações e inclusive pensá-las em relação ao trabalho pedagógico.

Freire (1987 [1970]), referência fundamental, afirma que é na *ação-reflexão* sobre a relação dos educandos com seu mundo *objetivo* e *subjetivo* que se encontra o “conteúdo programático” do processo educativo. A relação sujeito-mundo, neste sentido, pode ser considerada um elemento que converge para a identificação de um “tema gerador” na relação educativa. Muitas vezes este tema pode surgir de uma conversa informal, de uma conversa de corredor, assim como pode estar presente na sala de aula formalizada. O importante, nesse caso, não é onde se dá mas como se dá a busca pelos temas que merecerão a atenção e o rigor de educandos e educadores, compreendendo-os mais profundamente em suas dimensões constituintes.

Para Freire, os temas que serão geradores de situações de aprendizagem precisam ser compreendidos de maneira correlacionada à noção de “situação-limite”. Para compreendermos essa noção, temos que ter em mente que o limite refere-se ao marco da consciência que deve ser ultrapassado para se chegar ao saber crítico sobre o objeto cognoscente. Contudo, esse processo refere-se sempre a um objeto contextualizado na história da luta dos seres humanos pelo desvelamento da realidade que o limita a “ser mais”. Refere-se, em outras palavras, à possibilidade que temos, enquanto seres históricos, de exercermos nossa vocação para criar novas situações e ideias, possibilidade da qual somos, nas palavras de Freire, “vocacionados”. Diante de situações que exigem a superação da condição de *ingenuidade* para *críticidade*, abre-se a possibilidade de que os sujeitos elaborem uma nova compreensão da realidade, um olhar para além do imediatamente manifesto. Assim, chega-se ao que Freire chama de “inédito-viável”, ou seja, chega-se a um novo patamar de compreensão da realidade.

Segundo o autor, os “temas geradores” só podem ser encontrados diante de uma análise sobre os condicionantes históricos que representam concretamente as “situações-limites”. Dessa forma, é nos “temas da época” que elas se encontram representadas. Segundo o autor “uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” (FREIRE, 1987 [1970], p. 92). Por conseguinte, é diante do outro, das contradições que o mundo apresenta, que se pode realmente encontrar o “universo temático” da época. Para Freire, se os temas encontrados não forem percebidos como temas históricos, “envolvidos e envolvendo as ‘situações-limites’, as *tarefas* referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos” (FREIRE, 1987 [1970], p. 93-94). Autenticidade, nesse sentido, é pensar de maneira autônoma, mas não independente de seu contexto.

Percebo que a leitura do conceito de “tema gerador” tem provocado controvérsias, apesar dos longos anos que vem sendo debatida a partir da obra

de Paulo Freire. Alguns podem imaginar, por exemplo, que ao se abordar conhecimentos e relações dos educandos com seus espaços, esteja-se dificultando seu acesso a outras leituras de mundo por meio de conhecimentos sistematizados e constituídos historicamente. Se assim o fosse, então teríamos que supor que ao se discutir outras perspectivas de mundo, distantes de sua realidade, estaríamos privando nossos estudantes de um saber crítico acerca dos espaços que atuam socialmente? Parece-me uma falsa dicotomia.

A realidade é que nosso mundo é um todo integrado, mesmo que ainda possa ser observado analiticamente desde suas partes constituintes, e que pode ser conhecido, do ponto de vista abstrato, por meio do estudo compartimentado de suas diversas dimensões. Além disso, é preciso considerar que ao se partir de uma de suas facetas, por exemplo, as relações dos sujeitos com seu bairro, podemos elencar uma infinidade de relações que vão desde o corpo das pessoas que habitam aquele lugar – sua origem étnica, sua forma de vestir, dançar, etc. – até as relações do bairro com outros lugares – com a cidade, com o país, com a região e com o planeta.

Superada a falsa dicotomia entre estudo pra vida e estudo de conhecimentos formais, em minha prática educativa, abri-me para um campo de compreensões que me levam a outros questionamentos. Qual é a função do conteúdo no processo educativo? De que forma podemos relacionar as vivências do estudante com os conteúdos formais que constam nos livros didáticos? Que caminhos metodológicos podem ser percorridos para que os saberes sobre os espaços de vivência dos estudantes sejam valorizados no processo educativo escolar? O que torna a escola um espaço que faça sentido para a vida dos estudantes? Enfim, são perguntas que são possíveis de realizar à medida que reconhecemos que conteúdos são meios para se alcançar fins, e não fins em si mesmos.

3.2 As juventudes, os movimentos estudantis e a escola: percepções e reflexões em campo

A partir dos questionamentos acima, penso que algumas histórias sobre como percebia as interações dos estudantes comigo e com a escola - ao longo de um período de tempo mais amplo - ilustram e podem gerar reflexões importantes para continuarmos. As relações às quais eu me refiro têm como principal marca a noção de jovens como *atores políticos* em contextos escolares. A elas também se somam leituras acerca dos eventos relacionados às ocupações secundaristas de 2016 em nosso estado, que embasam as análises, contribuindo para dar sentido as minhas percepções em campo como professor no contexto da época em que ocorrem.

Um caso que considero bastante emblemático pode ser resgatado como um fenômeno representativo, em alguma medida, da construção de relações políticas das juventudes na escola. Trata-se das *ocupações de escolas* por jovens conhecidos como “secundaristas” em 2016. As primeiras ocupações tiveram início em diversas unidades escolares do estado de São Paulo, em protesto contra fechamento de algumas delas pelo governo desse estado. No Rio Grande do Sul esse processo se repetiu no ano seguinte, nos meses de maio a junho. Foram quase 200 escolas estaduais ocupadas por jovens secundaristas (CATTANI, 2017, p. 10), ampliando suas reivindicações, buscando melhorias substanciais das condições oferecidas pelo poder público para a educação pública.

Os eventos das ocupações secundaristas das escolas pareciam confirmar algumas percepções que eu tinha sobre a insatisfação dos estudantes de EM com seus espaços escolares. Mais do que um desconforto latente, penso que a postura destes estudantes mostrou o ímpeto de agir concretamente para transformar uma dada realidade, e portanto, uma vontade de exercício de sua cidadania. Considero, pois, que em alguma medida estes jovens evidenciaram percepções importantes, e talvez novas, sobre a vivência de escola que muitos jovens brasileiros sentem.

No livro “Escolas ocupadas” (CATTANI [org.] 2017) podemos encontrar ótimas pistas de como essa geração de estudantes sentiu e pensou sua relação com as instituições escolares e qual o impacto que tiveram na experiência participativa das juventudes, o livro demonstra um perfil social destes sujeitos e detalha suas pautas. Em um dos artigos da referida obra, Virgínio (2016) nos coloca que

os alunos [das ocupações] demandaram, além de melhorias físicas nas escolas, um projeto educacional que fosse a antítese da subordinação, da estigmatização, da marginalização, da alienação e da dominação, enfim, reclamaram um currículo que dialogasse com a sociedade. (VIRGÍNIO, 2016, p. 53)

A citação acima suscita pensarmos a dimensão política das relações escolares entre professores, gestores e alunos. A política no sentido de um olhar mais amplo para as relações de poder decorrentes das dinâmicas sociais em que estamos imersos, e que os estudantes pudessem participar da construção de soluções por meio da educação e da escola. Por isso, reclamam que as mudanças deveriam começar pela própria escola, pelo currículo que ela apresenta aos seus estudantes. Para que isso ocorra, penso que um dos grandes desafios seja que o diálogo entre a instituição e seus alunos se efetive no cotidiano escolar, o que nos leva a pensar sobre as características que tem marcado essa relação.

SEFFNER (2017, p.23) nos fornece pistas para pensarmos a relação dos estudantes com a escola quando coloca a ambiguidade da instituição escolar no tratamento dos seus alunos. Esta se apresenta contraditória, pois ora estimula o desenvolvimento da autonomia, ora limita as ações dos estudantes. Um exemplo dessa ambiguidade, é quando os jovens são incentivados a participarem das decisões que dizem respeito a vivência do espaço da escola, como regras de convivência ou sobre o currículo, mas ao mesmo tempo são excluídos do acesso às informações mais relevantes. De fato, pude acompanhar que as informações repassadas aos estudantes eram filtradas por outros atores, de modo que se tornava muito difícil que os estudantes pudessem exercer qualquer contribuição efetiva, restringindo-os a meros ouvintes, quando muito.

Convém relatar, dessa forma, um tensionamento produzido pelos estudantes em um momento importante da minha trajetória. Um grupo de alunos da minha escola na época – o Colégio Piratini -, em meio a um contexto político efervescente (no ano de 2013), iniciou um movimento de ocupação de parte do pátio da escola para se reunir e se articular em relação ao que acontecia na cidade e no país naquele momento, bem como debater possíveis ações no sentido de se integrar aos movimentos sociais, que fervilhavam nas ruas de diversas cidades pelo Brasil. A intensidade daqueles encontros foi tamanha que o grupo facilmente chegava a uma quantidade de 50 indivíduos dispostos e engajados com as ações coletivas - o que sabemos é bastante considerável, haja vista que muitas escolas os alunos nem sequer têm Grêmios Estudantis, como era o caso do Piratini.

Pela importância dada por eles àqueles momentos de troca que ali aconteciam, frequentemente demoravam pra voltar para as salas de aula, retornando bem após o sinal. Os outros alunos, que estavam no entorno, pelo exemplo, acabavam acompanhando os que eram mais engajados, e isso pressionou a direção da escola a estender o recreio de 15 para 30 minutos, valorizando a atitude daqueles jovens, ou talvez cedendo à pressão com receio de desgaste.

Este ocorrido foi marcante por mostrar que aqueles alunos estavam dispostos a serem ativos e engajados com as questões sociais da época e com uma vontade enorme de participarem de processos coletivos de transformação social, dispostos a levarem seus posicionamentos para dentro dos espaços da escola. Assim, espaços físicos que antes eram apenas funcionais ou banais, como corredores e quadras de esportes, tornaram-se territórios de debate e articulação estudantil, dotados de outras funcionalidades que remetiam a sentidos mais amplos que apenas locais de uso para fins de ensino. O espaço da escola, pelo menos por alguns dias, parecia se transformar num espaço de referência para aprendizagens conectadas com processos mais amplos de participação cidadã.

Considero importante notar, no caso relatado acima, que os estudantes consideraram que o espaço escolar era local de encontro e articulação política para a vida social. No entanto, esse tipo de iniciativa também foi bastante criticada por alguns professores que pareciam negar-se a olhar para os estudantes como sujeitos da escola e o valor daquelas vivências para a sua formação. Garrido (2009) argumenta que “a literatura educativa timidamente volta a olhar o problema da escola e sua incapacidade para ler e significar o sujeito que participa do processo” (GARRIDO, 2009, p.105). Por haver esta incapacidade de professores/educadores pensarem o ponto de vista dos estudantes e de ouvir mais as suas motivações para diversas questões, penso que muito se perde em termos de potencial da escola para a formação cidadã.

Nesse período, também me chegavam - pelas conversas que eu tinha com os estudantes e colegas - relatos de alunos que se sentiam silenciados pelos profissionais da escola, que desconsideravam sistematicamente as suas opiniões. Acredito que este seja um dos elementos que desencadeavam tensões frequentes entre professores e alunos e que muitas vezes resultavam em brigas e advertências constantes. Era muito comum, por exemplo, ao entrar em sala de aula, eu receber reclamações dos alunos por certas medidas tomadas pelos meus colegas, sem que houvesse respeito as suas posições, sem ao menos um diálogo a respeito dos temas tratados. Eu mesmo vivenciava situações bem emblemáticas, em que era muito nítido que certos alunos eram visados e tratados de modo diferente, como alunos-problema, baderneiros ou indisciplinados, evidenciando a dificuldade da escola em lidar com estas questões.

Nesse sentido, SEFFNER (2017, p.25) nos fala de uma questão importante sobre o modo como as instituições escolares tratam seus estudantes. Para ele, a educação escolar se configura como um “um complexo jogo entre liberdade, obediência, aceitação da tradição, conquista da autonomia, questionamento da tradição”. Contudo, complementa: “em geral a ênfase dos gestores dos sistemas de ensino - e de boa parte da sociedade – recai sobre a obediência”. Muitas vezes, às custas de uma exigência de adequação, deixa-se

de fomentar a autonomia dos sujeitos, que precisam de um olhar diferenciado para sua evolução dentro das complexas relações socioafetivas que estão implicados.

Como professor de EM, pude observar que a relação do jovem com o espaço escolar está intrinsecamente relacionada com as relações estabelecidas fora da sala de aula, para muito além delas. A vida desses jovens se dá em múltiplos espaços, sendo o espaço escolar apenas mais um deles. Contudo, o peso que ele pode ter na produção de subjetividades pode ser muito grande, tendo em vista o que representa. As subjetividades formadas no espaço escolar comunicam sobre o mundo e ensinam a lidar com a vida social. Por isso, penso que o tipo de questão colocada por Seffner exige de nós um olhar para além do imediato da sala de aula. O que nem sempre nós professores estamos dispostos ou temos condições de olhar. Eu me incluo nesse lugar.

Colocar-se no lugar do outro é um exercício constante, que exige mais que vontade pessoal, mas condições estruturais para que ocorra o aperfeiçoamento das relações entre indivíduos no ambiente escolar. Nesse sentido, parece-me que para exercer a docência, seja qual for a área ou disciplina, necessitamos de um olhar mais aguçado sobre a vida que os sujeitos têm fora daquele quadrado que os encontramos uma ou duas vezes por semana, durante 1 hora, que pudesse nos elucidar melhor suas histórias, suas angústias, sua relação com aquilo que vivem e acreditam. No caso da Emílio Meyer, por ser uma escola que atende um público de periferia, acredito ser necessário que se tenha um olhar mais aguçado para o **jovem de periferia**.

3.2.1 Um olhar para as especificidades socioespaciais das juventudes periféricas

Qual a relação entre juventude periférica e escola de EM? Como estes sujeitos chegam a escola? Quais são suas especificidades? Ao adotar a nomenclatura *juventudes periféricas*, refiro-me a um conjunto de atores que tem, na periferia do espaço urbano, seu lócus de vivência e formação de parte

importante da sua subjetividade. Estes sujeitos, moradores de zonas da cidade com escasso acesso aos serviços essenciais - compostas em grande parte por pessoas empregadas em atividades econômicas precarizadas, com baixa renda ou também desempregados -, têm como uma de suas principais marcas a experiência da escassez de recursos materiais. Também são características destas regiões a forte presença da população negra, mesmo quando não são a maioria da população absoluta do município.

Oliveira & Oliveira (2019, p. 42) nos chamam a atenção para o conceito de juventudes periféricas ser, antes de tudo, “um construto simbólico, uma demarcação de posição de sujeitos que se encontram em áreas urbanas marcadas pelo estigma e pela segregação social”. É importante salientar que os *jovens periféricos* não são apenas atores restritos ao espaço segregado, pois eles são atores da sociedade que trazem leituras da realidade para diversos espaços, tendo relativa inserção na cultura popular por meio arte e da política, por exemplo. Esses rapazes e moças também trazem para dentro do espaço escolar sua cultura e visão de mundo. Isto se dá, por exemplo, por meio de suas opiniões, crenças, estilos de falar e vestir-se, etc., o que denota uma determinada forma de entender e dar sentido aos processos que vivenciam e as relações políticas que estabelecem com os espaços.

No Brasil, haja vista uma infinidade de aspectos que concorrem para estabelecer uma categorização precisa, é dificultosa a tentativa de precisar a quantidade de jovens considerados periféricos em números absolutos. Sabemos que a população jovem em nosso país é classificada, segundo o IBGE (2010), como aquela compreendida na faixa de 15 a 29 anos. Esta população corresponde no Brasil a cerca de 51,3 milhões de pessoas, referente a um quarto da população do país. Do montante total destes, 85% viviam nas áreas urbanas (Censo de 2010) e, em grande medida, estavam inseridos em famílias com renda per capita de um salário mínimo, “o que significa que grande parte da população juvenil se encontra nas camadas mais empobrecidas da população”. (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 114)

Os autores supracitados, ao tratar da constituição dos sujeitos de periferia, avaliam que a falta de condições dignas prejudica a constituição plena de sujeitos. Isso porque, mesmo que todo o ser humano possa ser considerado sujeito, “temos que levar em consideração que existem várias maneiras de construir-se como sujeito”, sendo que “uma delas se refere aos contextos de desumanização” (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 43). Desumanizar é privar o acesso a bens indispensáveis para a vida social, como alimentação de qualidade e em quantidade adequada, acesso a água de qualidade e saneamento, moradia digna, vestuário e acesso às condições de educação, saúde e segurança pessoal suficientes.

Meu estudo traz um recorte de uma área periférica da cidade, com público proveniente de bairros de periferia de Porto Alegre/RS. A grande maioria dos alunos, com que lido em minha prática docente, são provenientes dessas regiões, marcadas por precariedades como alto índice de moradias em situação irregular e/ou precárias, algumas vezes sem acesso a saneamento básico, muitas vezes próximas a zonas com presença de narcotraficantes e milícias, acesso dificultoso aos equipamentos urbanos como praças, parques e demais áreas de lazer e cultura, dentre outras situações de déficit das condições objetivas para o exercício da sua plena cidadania. Conforme Dayrell & Carrano (2014), nestes contextos, é como se o ser humano fosse “proibido de ser”.

Não obstante, é importante observar que existem pessoas e grupos que, de forma aguerrida, lutam por melhores condições de vida e – mesmo sem o apoio do Estado - conseguem promover algumas mitigações às precarizações a que estão submetidos, promovendo possibilidades quase sempre insuficientes. Uma boa parte dessas pessoas atuam politicamente a partir de coletivos, entidades, ONGs e movimentos sociais, expressões da organização da sociedade civil por uma vida mais digna. Uma parte importante desses movimentos são também ligados a partidos políticos, que são uma possibilidade de atuação dentro da vida política do país. Na Emílio não deixávamos de encontrar também essas situações.

A cultura e a arte, representadas por indivíduos e coletivos, também costumam ter um papel relevante quando se trata de visibilizar as precariedades da vida cotidiana dos sujeitos periféricos. O sujeitos que se identificam pelo estilo RAP, vertente musical da cultura HH, têm produzido, desde o seu surgimento no Brasil, um discurso crítico em relação a desigualdade social, bem como diversas questões provenientes do universo cultural dos moradores de periferia. Por meio do rap, artistas e coletivos de cultura buscam expressar sua realidade e, por vezes, tornam-se porta vozes da população marginalizada socialmente.

DAYRELL & CARRANO (2014, p. 115) nos ajudam a compreender melhor os fenômenos e problemáticas sociais da juventude. Para os autores, principalmente a partir da década de 1990, uma das principais formas de produção da visibilidade dos jovens brasileiros se dá a partir da “dimensão simbólica e expressiva”, veiculadas por uma porção de “linguagens culturais”, que funcionam como mediadoras das relações entre os jovens e a cidade. São exemplos disso “a música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual”, entre outras. Para os autores, estas linguagens também funcionam como “formas de lazer e expressividade pública”.

Considero importante salientar que uma grande parte dos jovens com quem convivi nas escolas se colocam ativamente como produtores culturais “e não apenas fruidores”, como nos dizem os autores supracitados, “agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças ou mesmo programas em rádios comunitárias” (ibidem). Nas periferias dos grandes centros urbanos, mas não só, podemos constatar essa efervescência, com jovens pobres vivenciando formas próprias de lazer, muitos deles se colocando como trabalhadores da cultura, inserindo-se em um circuito cultural alternativo que envolve produtores culturais, produtores musicais e seus pequenos estúdios, inúmeras rádios comunitárias, shows e eventos, dentre outros.

É a partir da observação dos coletivos de cultura e arte que percebemos que são estes os espaços privilegiados para as juventudes se expressarem, e que constatamos que **os jovens tem maiores possibilidades de tornarem-se**

produtores ativos da realidade que vivem. É preciso levar em consideração que na vida cotidiana os jovens “entram em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentidos, que dizem quem ele é, quem é o mundo, quem são os outros” (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 43). Portanto, a subjetividade desses jovens, mesmo que condicionada estruturalmente, se constitui a nível de grupo social, no qual “os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, em relação a si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria” (ibidem).

Mesmo diante dessa identificação da juventude com o lugar da cultura e da arte, é preciso considerar que dentro da categoria “juventudes periféricas” ainda existirá uma diversidade grande de condições e comportamentos, principalmente se considerarmos que as juventudes são capazes de elaborar novos significados para as suas experiências, criando enclaves culturais em determinados espaços, reelaborando a cultura hegemônica. Nesse sentido, penso ser interessante recorrer a imagem do ato antropofágico como alusão à forma com que eles absorvem aquilo que “ingerem” do ambiente ao seu redor, devolvendo novas formas de se relacionar, criando significados novos e originais muitas vezes⁷.

Um paradoxo interessante sobre as juventudes no Brasil, destacado por DAYRELL & CARRANO (2014, p. 114), é pensar que “para grande parcela dos jovens a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. Diferentemente do que acontece de maneira mais comum em países mais ricos - ou nas camadas mais abastadas da própria sociedade brasileira, onde a condição juvenil é vivenciada como um processo de pré-inserção formal no mercado de trabalho – para os jovens pobres esse processo só se realiza justamente se conseguirem um

⁷ Por outro lado, a intensa exploração da cultura do jovem pela indústria cultural torna a prática artística e cultural um processo essencialmente mercadológico, ocasionando uma reificação dessa cultura.

emprego e renda. Isso porque, sem uma renda que proporcione subsídio financeiro para circularem pela cidade, frequentarem lugares de encontro e confraternização, irem à escola ou outros espaços que tenham a presença de outros jovens, diminuem-se consideravelmente as oportunidades de partilharem e vivenciarem plenamente sua condição juvenil, tendo essa fase abreviada. Sem renda a condição juvenil não se realiza, ou fica extremamente limitada.

Uma constatação possível a partir dessas ideias colocadas acima é que aqueles jovens que são mais ativos politicamente e culturalmente, que são protagonistas nos ambientes de forte presença das juventudes, tendem a ser justamente aqueles que tenham melhores condições financeiras para acessarem diferentes espaços da cidade, a escola inclusive. Portanto, mesmo que as instituições sociais consigam promover uma melhor escuta da cultura juvenil, o processo de desenvolvimento dessa população ainda seria insuficiente, tendo em vista a exclusão social em nosso país.

A produção de suas próprias narrativas sobre a vida transforma, por processos de identificação, a própria forma como se veem, impactando sua autoestima e possibilitando-lhes identidades positivas, diferentes das que estão comumente associadas aos jovens, em especial aos jovens periféricos. Esses processos tendem a ter também implicação na maneira como apropriam-se dos espaços da cidade, principalmente daqueles de uso coletivo, como praças, parques, ruas, escolas, shoppings, etc., pois é nesses espaços que os jovens procuram estar, percebendo sua presença como **um meio de alcançarem algum tipo de reconhecimento pelos seus pares e pela sociedade.**

É importante ressaltar que para as juventudes, o sentido de suas ações pode ser alcançado principalmente por meio de uma *mediação simbólica* (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 115). Nesse sentido,

o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais onde os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, criam novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade para além da lógica estreita do mercado, assumindo papéis de protagonistas em seus meios. (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 115)

Como professor, antes mesmo da criação do projeto THH, pude vivenciar um momento de criação improvisada de um rap, no pátio da escola. Os versos expostos abaixo são de um ex-aluno do Colégio Piratini. Ele o declamou no pátio da escola e eu pude filmar com meu celular e depois resgatá-lo nos meus arquivos, transcrevendo-os a seguir, anos depois:

Aí, boxeador eu já te aviso
Se eu te pego, Tarso⁸
Te arranco teu dente siso
Tu paga o piso, se não vai dar ladaia [...]
Eu já começo, Tarso
Eu vou te falar
É fogo no plenário, se a p@#\$% tu não pagar
Tipo granada, eu chego na levada
Tocando bomba em todo mundo
Só com rima improvisada [...]
Como eu posso ver minha véia com 70 anos
Sentada na fila do SUS, minha vó
Aí, como assim?
Eu vi ela morrer e não foi fácil, não foi feliz
Eu chego assim, já quebrando os nariz
Três pra um, bagulho é doido
Então vou chegar, sempre fazendo o que eu fiz
O rap mais pesado tipo bomba nuclear
É rap que é pesado, pra chegar, pra improvisar
Como assim? Perdi o “bus”
Tava caro e eu vi minha vó na fila do SUS
Cansada, na cadeira de roda
Muitos acham que isso é pouco
Mas isso é foda
Vi ela chorando e falando que tava ruim
Com dor nas costas [...]

A dinâmica daquele momento eu ainda não conhecia muito bem na época. Ela se dava a partir de um círculo formado por várias pessoas em pé, em que os presentes tinham a oportunidade de declamar versos improvisados, tornando aquele momento uma catarse que discutia os problemas que estavam passando na vida pessoal, mas não raro misturados com questões políticas e sociais. Suas palavras me impressionaram pela sua força de expressão e criticidade.

⁸ Governador do Rio Grande do Sul de 2011 a 2014.

A linguagem cheia de gírias - e com metáforas que aludem a armas e violência - são algumas marcas características do estilo *rap*, seja no Brasil ou outros lugares do mundo, e aparecem de maneira marcante nestes versos. No entanto, as rimas chamam mais a atenção ainda por tocarem numa pauta que mobilizava os seus professores naquele momento: o pagamento do piso salarial pelo governo estadual representado pela figura do então governador Tarso Genro (PT).

Impressionou-me este fato, pois o aluno apresentava uma preocupação com o coletivo que correspondia a algo bem além do interesse individual do mesmo e representava, no meu entender, **uma leitura dos problemas que envolviam o contexto educacional**. De outro modo, o jovem complementa com versos que trazem à tona problemas pessoais que dizem respeito a forma como vivencia o sistema de saúde brasileiro - como a questão da vó que falecera, provavelmente depois de passar bastante tempo por alguma fila do SUS. Estes versos podem configurar-se de certo modo como uma autonarrativa poética que denota a complexidade das relações na qual estes jovens estão implicados e têm que lidar no seu cotidiano.

É importante notar que a manifestação narrada se deu no pátio da escola, no intervalo do recreio, o que nos remete a importância (que considero rara pelo corpo docente do EM) do pátio da escola e suas dinâmicas mais espontâneas de interação - e que em tese pode ser um espaço privilegiado da construção de relações horizontalizadas entre os jovens escolares. Como afirma DAYRELL & CARRANO (2014, p. 117) os jovens, principalmente na fase adolescente, procuram estar uns com os outros para reforçar suas identidades e o fazem por meio de comportamentos de grupo, criando espaços de afinidades e elaborando suas potencialidades individuais e coletivas. A escola de EM é repleta desses espaços.

O recreio, por exemplo, é um dos momentos da rotina escolar que permite aos jovens expressarem com maior naturalidade suas formas de sociabilidade – principalmente por não estar coberto pelo regramento das atividades

curriculares. Nele, os alunos da escola estão misturados e mais liberados pelos condicionamentos burocráticos da escola para realizarem associações com outros sujeitos do espaço escolar. Os espaços delimitados pelas turmas ficam em suspenso, e muitas vezes são ultrapassados, dando-lhes maior oportunidade de estabelecer livremente suas práticas socioespaciais e também nos permitindo observar seus comportamentos de maneira mais integral, como jovens, e não apenas como nossos alunos.

É digno de comentário que a participação do jovem em questão em grupos de rap provavelmente tenha criado ótimas oportunidades para que ele se torne de fato um produtor de textos e narrativas, principalmente nos espaços distantes da formalização acadêmica. É por meio do processo de elaboração de suas narrativas que os jovens fazem emergir produtos artísticos que os tornam produtores dos espaços da escola e da cidade, e essas narrativas também podem ser uma rica fonte de registro dos temas comuns de seus grupos, de seus contextos e da maneira que lidam com a vida que tem.

Durante meus percursos de vida, eu tive a oportunidade de encontrar alguns dos jovens que frequentavam minhas classes pelos circuitos culturais do HH na cidade de Porto Alegre. Alguns destes espaços se localizavam nas zonas centrais da cidade. Largos, praças, casas de cultura, teatros, museus dentre outros, são muitas vezes (pouco) ocupados pelos sujeitos do HH. Em algumas destas ocasiões, eu encontrava alguns alunos e ex-alunos, que me recebiam com carinho e entusiasmo. Um pouco surpresos, eles me reconheciam nestes espaços, ainda que estranhassem, em um primeiro momento, a presença de um professor em um ambiente não escolar.

Alguns destes jovens eram reconhecidos na cena HH de Porto Alegre. Participavam de eventos como shows de dança, festivais de cultura urbana, batalhas de dança e rap, dentre outros. Apresentavam também presença no meio digital, como em gravações musicais e videoclipes lançados na plataforma Youtube que, por vezes, alcançavam bastantes visualizações. Havia também alguns que davam oficinas de dança em espaços educativos na cidade, como escolas e instituições sociais. O conjunto de momentos em que nos encontramos

e começamos a conversar foi consolidando aos poucos uma relação de confiança, o que também contribui para alavancar ações dentro da escola.

Enfim, até o momento o que fiz foi trazer à tona elementos originários da minha leitura das relações escolares. Estes, de algum modo, localizam a questão da cidadania como um elemento que permeia a vivência da escola, não como um conteúdo curricular, mas a partir de uma perspectiva das relações sociais e políticas em que a escola está inserida, e que embasa a escolha que fiz pelas práticas educativas em HH realizadas posteriormente, bem como situa as análises dos espaços-tempos escolares em interação com a proposta do THH, quando estes se materializam no seio das relações escolares da Emílio Meyer.

4 AS VIVÊNCIAS EM PERSPECTIVA - UM “REENCONTRO” COM MEUS ALUNOS NA PESQUISA

Nas linhas a seguir, buscarei descrever e analisar a interface construída com os estudantes ligados ao HH, revelados por meio da descrição e análise das atividades desenvolvidas no projeto THH e também pelas entrevistas realizadas com os jovens estudantes partícipes. É meu intuito inserir alguns elementos teóricos que aparecem como fundamentos das relações estabelecidas, pois contribuem para o entendimento dos fatos e questões importantes ao longo do processo.

4.1 Da ideia à prática: trajetória do projeto Território do Hip-Hop (THH)

Dentre tantas questões envolvidas, posso afirmar que um fio condutor sempre esteve presente no projeto e que reflete de algum modo a filosofia de trabalho que tenho buscado alcançar na minha prática educativa: **aumentar a intensidade da participação e do engajamento dos alunos na escola, sem que descartar suas identidades, suas histórias, suas geografias, mas pelo**

contrário, inseri-las no planejamento pedagógico e visibilizá-las no espaço escolar.

Nesse sentido, entendo que fomos ao encontro de uma educação problematizadora, que, como aponta FREIRE (1987 [1970], p.67), é aquela que “não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos”. Ao contrário, “implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987 [1970], p. 70). Em outras palavras, a intenção do projeto era que considerássemos as leituras de realidade feitas pelos estudantes como fundantes da relação educativa e não apenas ilustrativas da relação ou dos conteúdos. O projeto de pesquisa teve como um dos seus objetivos avaliar se isto ocorreu de fato ou não.

É importante salientar que as vivências dos estudantes, forjadas em múltiplos lugares, não ficam do lado de fora da escola quando eles passam pela porta de entrada do prédio escolar. Mesmo quando seus sujeitos não estão em seu lugar de origem, as marcas que certos lugares os imprimem em sua subjetividade tendem a acompanhá-los por onde quer que estejam. Muitos temas que estavam presentes na vida daqueles jovens, como a violência policial, a falta de políticas públicas ou a sua qualidade, questões de sexualidade, preconceito racial, gênero, dentre outros, entram portão escolar a dentro, queiramos ou não. Portanto, era esperado que elas pudessem aparecer no desenvolver do projeto, para que encaminhássemos propostas que dialogassem com suas vidas.

A decisão de entrevistar alguns destes jovens teve implicações metodológicas que nos levaram a elaborar algumas estratégias de registro dos diálogos com os mesmos, ainda que já tivessem se formado ou saído da escola no decorrer do processo. Tudo isso possibilitou um olhar para as suas práticas concretas, mas também, e sobretudo, observar como eles as enxergavam, como as significavam e que sentidos estavam sendo elaborados.

No processo, tive a oportunidade de percorrer o mesmo itinerário dos jovens ligados ao HH pela cidade e assim vê-los em ambientes diferentes da escola. Nesse processo, algo começara a me chamar a atenção: **muitos dos meus alunos que se conectavam ao HH, sendo, por exemplo, rappers, DJs, dançarinos ou grafiteiros pareciam “perder” esta identidade quando adentravam a escola.** Se fora da escola assumiam posições centrais, eram propositivos, dedicados, inspirados, na escola se tornavam “apagados”, algumas vezes marginalizados ou “problemáticos”.

A percepção de que jovens periféricos talentosos e inspiradores não recebiam reconhecimento da escola, ou recebiam pouco, gerava-me certo incômodo, pois afinal muitos deles eram jovens com um potencial muito grande de liderança e protagonismo, e eram envolvidos em causas sociais importantes, mas, não raras vezes, encontravam-se em posições marginalizadas dentro das relações escolares em sala de aula, tornando-se apáticos e indisciplinados. Assim, também costumavam não tiravam boas notas, faltavam muito ou, não raras vezes, evadiam.

Lembro uma fala do aluno que ofereceu a primeira oficina de dança do projeto, depois que disponibilizei a sala e o rádio para os ensaios. Ele disse algo como: “nossa, que diferença de tratamento. Ano passado eu quase fui expulso, e agora eu recebo uma sala pra ministrar uma oficina”. Lembro isso ter mexido com ele e elevado seu entusiasmo no momento. Também fiquei mexido com a situação, pois na realidade, tratava-se de algo relativamente simples para mim, mais uma atividade dentre tantas que eu tinha que fazer no cotidiano escolar, mas que para ele fez muita diferença. Naquele momento me toquei que a escola tinha um papel maior que ensinar conteúdos, mas de possibilitar o acesso a um espaço de relações sociais. Era esse o sentido de acessar aquele espaço físico.

Ao longo das aulas, os estudantes e eu construímos uma relação de parceria, tanto pelo interesse mútuo pelas manifestações da cultura HH, quanto pela vontade de criar um movimento artístico no espaço escolar. Dessa relação aberta e curiosa por descobrir mais sobre quem eles são, o que fazem e quais

saberes tem consigo, surge a ideia de realizar um evento chamado de “Batalha All Style”, conjugada com uma apresentação de uma dança coreografada, pensando que posteriormente pudéssemos convidar a escola toda para assistir. Para tal desafio, angariei junto a direção uma sala para que um dos alunos preparasse um grupo de outros alunos para uma apresentação em que todas as turmas da escola seriam convidadas.

O entusiasmo que tomou conta do estudante também me acometeu. Naquele momento se evidenciara para mim que a escola e eu poderíamos fazer uma diferença mais concreta na vida do aluno, desde o momento presente, e não apenas pensando numa pretensa, e muitas vezes ilusória, contribuição para seu futuro. Eu senti que havia ali uma possibilidade de mudança da percepção que ele tinha com a escola, com possíveis implicações em como ele significava sua presença nela. Esse espaço, que até então era percebido por um viés de conflito, punição, mágoa e fracasso na experiência daquele aluno, poderia se transformar em possibilidades criativas de participação, de protagonismo, de valorização da sua subjetividade e de sua história de vida.

A efetivação desta parceria se deu pela oferta de oficinas de dança pelo estudante. Combinamos juntos, o aluno e eu, algumas diretrizes para a atividade. A primeira questão que surgiu foi a sua justificativa. Afinal de contas por que uma oficina de dança era importante para a escola? Precisávamos justificar, antes de mais nada, para nós mesmos, para que pudéssemos propô-la a escola.

O primeiro elemento que encontramos que justificava a realização da atividade era a valorização do tema da saúde física e psicológica dos alunos. Esta justificativa se embasou, em grande medida, na análise do perfil dos estudantes da Emílio. Muitos deles eram trabalhadores que vinham direto do trabalho para a escola estudar. Nestas condições, torna-se muito difícil a existência da prática de exercícios físicos, tornando o stress e o cansaço uma tônica nas noites de aula. Soma-se a isto a falta de períodos de educação física na grade curricular. Vimos, portanto, que o incentivo à prática de exercícios

físicos por meio da dança seria de fato um bom mote para chamar os estudantes para a oficina de dança.

É preciso dizer que na época havia um horário de reunião dos professores onde os alunos eram dispensados. Então, pela carência de outros horários (outra hipótese era o sábado pela manhã, mas pensamos que dificultaria o acesso dos alunos), decidimos aproveitar esta brecha para incluir a atividade, que se daria, portanto, todas as quintas-feiras à noite. Mesmo assim, pela grande procura que a oficina teve, tivemos que pleitear junto a escola um dos sábados destinados a atividades letivas para que os alunos pudessem participar mais. Para nossa surpresa, vieram de fato um número expressivo de estudantes. O cartaz abaixo foi impresso e entregue nas salas.

SÁBADO LETIVO – 29.08 – 09h

OFICINA DE DANÇA TEÓRICA E PRÁTICA

O aluno Wellington Borges da turma 26, professor de dança, irá ministrar uma oficina teórico e prática com a colaboração dos professores. Além disso, estaremos conversando e trazendo informações sobre os cuidados com a saúde do corpo. Todos os alunos estão convidados para a oficina, que será voltada para pessoas de todas as idades respeitando seu condicionamento físico. OBS.: além de ministrar a oficina, também vamos anotar os nomes de todos interessados em compor o grupo de dança da escola que está começando seus ensaios para algumas apresentações no final do semestre.



Figura 4 – Alunas e professor realizando oficina de dança na EMEM Emílio Meyer. Fonte: arquivo pessoal (setembro/2015).

Após essa oficina, percebi que a escola começou a cada vez mais prestigiar a iniciativa minha e do aluno. Foi aí que tivemos a ideia de criar uma *Batalha de dança*. O dia e a forma como isto se deu não estavam delineados por escrito logo de começo. A princípio eu não sabia como funcionava este tipo de evento, mas me propus a fazer a intermediação com a direção e organizar as tarefas necessárias para sua realização, como divulgação, contatos e organização do espaço. O evento ganhou o nome de “All Style” (tradução livre do inglês: “todos estilos”) – Batalha do Emílio, e aconteceu no dia 26 de novembro de 2015, agregando competidores de diferentes estilos no Auditório da escola, que ficou lotado. Na ocasião, foram convidados alguns amigos e conhecidos de um dos alunos para serem jurados da Batalha, que foram escolhidos por sua expertise na vivência deste tipo prática. O cartaz eletrônico do evento, elaborado pelo aluno, é reproduzido a seguir.



Figura 5 - Cartaz de divulgação na internet da Batalha de Dança. Fonte: arquivo pessoal (Nov/2015).

Em suma, tudo começou de maneira muito informal em conversas de corredor fora do horário de aula, no entanto com uma intencionalidade. Em uma semana, depois de algumas passadas em sala de aula, um grupo de mais ou menos 20 pessoas, praticamente todas meninas, já estavam reunidas em uma das salas da escola prontas para começarem a ensaiar. Minha proposta inicial foi que o aluno treinasse uma coreografia para apresentar em um evento da escola. Propus que eles interpretassem, ao menos, um música de minha escolha. Tratava-se de uma música chamada “Nada em Troca”, do Coletivo 02, um grupo de rap de São Paulo que eu havia conhecido por meio de seu álbum intitulado “coletivamente”, gravado em 2012. Considerei esta uma boa música para a ocasião, principalmente pelo fato de ser um grupo que canta em

português e sem o uso de palavras, pois enriqueceria o sentido cultural da atividade.

As minhas ideias foram bem aceitas pelo grupo, que toparam realizá-la. Mais tarde, quatro moças também toparam a ideia inicial de criar e ensaiar uma coreografia e a montaram ao longo das oficinas. Após alguns meses de muitos ensaios, ela ficou pronta. Na noite do evento, reunimos os alunos todos no auditório da escola, que se dispuseram em roda no entorno de um palco central. Além de assistirem a coreografia ensaiada e muito bem executada, os participantes também tiveram a oportunidade de conhecer uma batalha de dança, com jurados e participação do público.



*Figura 6 - Preparação para a apresentação do grupo de dança do Projeto Território do Hip-Hop.
Fonte: arquivo pessoal (nov/2015).*

Penso que articulação da Batalha de dança que inaugurou o evento na Emílio foi interessante por diversas formas, como por exemplo pela inserção do protagonismo dos alunos no espaço escolar. **Primeiramente, por ter sido proposta por um aluno justamente por ele ser a autoridade em relação as saberes do evento a ser realizado.** Foi também o aluno quem convidou os

sujeitos externos, capacitados à organização da batalha conforme certas regras já internalizadas na cena de dança.

O espaço escolhido para a realização do evento foi o auditório, que apresentava tamanho propício para comportar a quantidade de estudantes da escola. Antes do evento, pudemos organizar o ambiente a nossa maneira e percebemos que seria importante dispor das cadeiras em formato de arena (circular), para que o público que assistisse pudesse ficar próximo aos dançarinos e assim avaliá-los de perto, sentindo a intensidade e o esforço físico utilizado nos movimentos executados pelos dançarinos. Esse formato do espaço físico ficou bastante adequado a proposta, aproximando e impactando os estudantes que assistiam e aplaudiam efusivamente.



Figura 7 - Entrega da premiação do vencedor do concurso de dança Fonte: arquivo pessoal (nov/2015).

Felizmente o evento acabou sendo um sucesso naquilo que se propôs. Muitos alunos compareceram e, na maioria das vezes, deram um retorno positivo, a partir de frases como “adorei o evento”, “quando vai ter de novo?”, “como faz pra participar do próximo?”, “posso chamar um amigo/amiga pra assistir da próxima vez?”. A partir do ano seguinte, 2016, novos atores se somaram às ações do projeto. A direção da Emílio se mostrou bastante receptiva

à proposta e garantiu novos recursos para o ano seguinte, como premiação para vencedores e organização do calendário para que outros professores da escola pudessem participar.

Fiquei muito entusiasmado com o retorno de quem assistiu e também pelo processo que as meninas da coreografia relataram posteriormente. Assim, tive a impressão que eu me aproximava da proposta político-pedagógica da escola e também contribuía, com uma pequena parte, para fomentar a participação no espaço escolar, assim como muitos outros professores estavam fazendo ou já haviam feito anteriormente, em projetos culturais-pedagógicos de literatura, poesia, música, dança, teatro, esportes e tantos outros.

A partir desse entusiasmo inicial, pensava em alguns questionamentos, como por exemplo: **de que maneira este evento se insere na dinâmica curricular da escola? Quais são as potencialidades desta dinâmica enquanto uma perspectiva de formação cidadã? A minha disciplina, a Geografia, tem o que contribuir nesse processo?**

Se em 2015 o projeto foi realizado basicamente a partir da articulação minha com alguns alunos, nos anos seguintes ele se ampliou em número de sujeitos envolvidos na sua organização, e também nos contatos estabelecidos com outros atores da cidade. Eram alunos interessados em produzir o projeto que se candidataram por interesse próprio, pois se identificavam com a cultura HH. Um destes alunos, aspirante a MC, tinha alguns experimentos musicais sendo elaborados na época. Dois deles eu via muitas vezes matando aulas, ou um pouco desmotivados. O convite que lhes fiz os empolgou. Logo estavam dando ideias, convidando pessoas e se disponibilizando para as tarefas. Alegrei-me e vi perspectivas de dar prosseguimento às atividades com o HH.

4.1.1 Desafios e questões para o desenvolvimento do projeto

As práticas do THH tiveram múltiplos enfoques. As linguagens do HH eram trabalhadas muitas vezes em um sentido amplo, aproveitando os saberes

que os atores da comunidade escolar já tinham com a pintura, desenho, música, decoração, etc., para dialogarem com as linguagens propostas no projeto. Muitas vezes conseguimos envolver outros atores da escola, que ao tomarem contato com as propostas de atividades que produzíamos, somavam-se a eles por meio de suas próprias aulas e recursos. Nesse sentido, as professoras de arte da escola foram grandes parceiras, produzindo em elementos artísticos em suas aulas a partir de técnicas de desenho e stencil, por exemplo, e tornando o projeto mobilizador de outras aprendizagens na área delas.

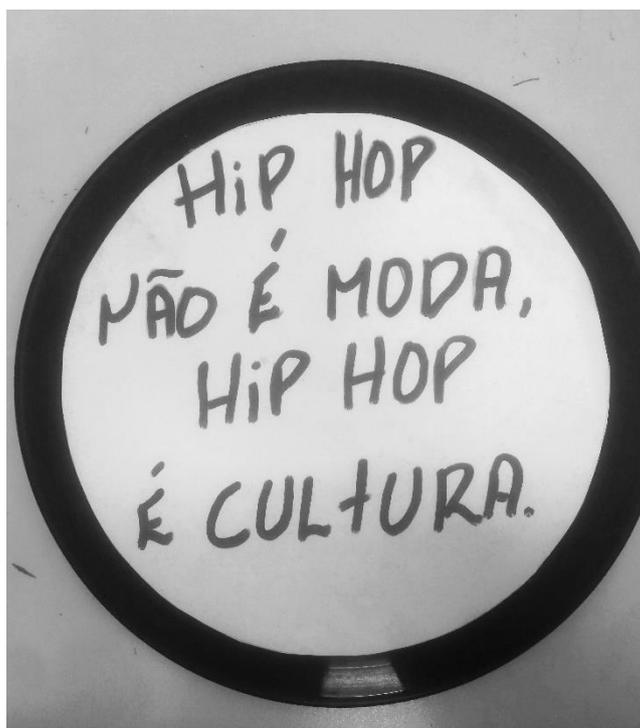


Figura 8 - Disco de vinil reutilizado para ornamentar o espaço das Batalhas. Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).

Um dos critérios que surgira em meus diálogos com os estudantes era como oportunizar maior visibilidade para os eventos em HH na escola. Como professor-coordenador, minha busca era estimular que os alunos pensassem a respeito das estratégias de como se fazerem presentes no espaço escolar e apresentassem suas propostas de maneira organizada. Eu os questionava e ao mesmo tempo apresentava-lhes opções, mostrava meu ponto de vista, criando

um clima de problematização em prol de um objetivo, que era trazer para a escola os temas que eles consideravam importantes por meio da linguagem do HH.

Em certo momento chegamos a um impasse, que considero exemplificar um dos tipos de questões práticas que nos deparávamos, à medida que precisávamos transpor nossas ideias para o funcionamento real da escola. Em determinado momento, tínhamos que escolher qual seria o ambiente interno da escola onde as principais atividades ocorreriam, levando em conta que queríamos gerar maior visibilidade para as atividades dentro da escola. As opções eram as seguintes:

1. Realização dos eventos no auditório da escola: espaço fechado, com aparelhagem elétrica já instalada, e portanto maior facilidade para a utilização de cadeiras;
2. A opção de realização dos eventos no pátio, local mais amplo, aberto, com maior circulação de pessoas “desconexas”, que talvez ficariam pelo caminho se tivessem que ir ao auditório;
3. A opção de realização dos eventos no saguão da escola, um local aberto mas coberto, localizado ao lado do pátio, no térreo, onde as paredes poderiam ser grafitadas ao mesmo tempo das Batalhas, tornando o espaço mais diverso.



Figura 9 - Aluno da Emílio contribuindo com a grafiteagem da parede interna do saguão. Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).

A Emílio Meyer apresentava algumas peculiaridades importantes quanto a organização da estrutura cronológica e do uso dos espaços internos. A principal delas era a dificuldade de organizar os eventos agregadores com públicos que estudam em turnos diferentes e que tinham demandas distintas, tendo em vista que o EM se divide entre turno da tarde e da noite, e o Curso Normal só existia a noite. Isto acabava nos remetendo à questão do caráter do projeto e da sua relação com a escola. Uma das questões que decorrem dessa dificuldade poderia ser expressa a partir do seguinte questionamento, muito comum entre os estudantes que eram convidados a comparecerem nas atividades: o projeto THH é aula ou opcional? Vale nota? É obrigado a participar?

Uma das intenções do projeto era criar um espaço para que todos os sujeitos, de diferentes etapas e modalidades de ensino, tivessem a oportunidade de produzir ou presenciar situações de maneira mais espontânea, sem o peso da avaliação. Contudo, diante de uma cultura escolar voltada para a obtenção de créditos letivos ou notas, era comum que muitos alunos desconsiderassem, em um primeiro momento, o que não estaria dentro dessa lógica. Isso explica em partes a questão de planejar bem o espaço das atividades, seu local e horário, a disposição das cadeiras, se houvessem e a forma como ele era

divulgado para que houvesse, já nesses elementos prévios às atividades, uma outra forma de chamar a atenção. Essas eram também questões que eu trabalhava com meus alunos, estimulando-os a refletirem sobre esse contexto e as possíveis soluções.

As fotos a seguir (figuras 10 e 11) ilustram o resultado de uma das atividades desenvolvidas no ano de 2017, sobre o tema da cultura e arte do grafite. O ministrante da oficina, sentado no chão, à esquerda, também era estudante de Geografia, e tinha forte relação com a Zona Sul da cidade. Por sua prática com *muralismo* e por sua relação com a educação, ele buscou trazer para sua oficina elementos estéticos que pudessem colaborar para um maior entendimento histórico e estético das artes plásticas elaboradas por artistas que pintam muros na cidade. É a partir de uma dessas vertentes que ele costuma trabalhar: o muralismo, que consiste em um tipo de metodologia que tem como prioridade a expressão de ideias consensuadas coletivamente. Portanto, para se realizar o *muralismo*, pode-se partir, por exemplo, de uma Roda de conversa, em que o grupo presente discute temas pertinentes às pessoas interessadas em manifestar-se publicamente naquele local. A partir dessa discussão chega-se a uma frase síntese, que posteriormente é pintada na parede.



Figura 10 - Público do colégio reunido para a Roda de conversa sobre grafite e muralismo no saguão da escola. Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).



Figura 11 - O grafiteiro convidado (Benhur) e as alunas da escola iniciando a pintura do muro com a frase escolhida durante a Roda de conversa ("Território do Hip-Hop Emílio Meyer - Escola em Movimento"). Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).

Um dos primeiros desafios que o coletivo de estudantes do THH se propôs a pensar era a relação do evento com toda a formalidade dos horários e espaços físicos da escola. Podemos afirmar que a rigidez da “grade de horários”, de certa maneira, representava um obstáculo para a organização e a visibilidade das atividades do THH, já que estas propunham extrapolar as disciplinas, mobilizando a escola para um trabalho inter e transdisciplinar que privilegiasse espaços comuns da escola, como saguões, corredores, auditórios e pátio.

Uma das soluções encontradas para resolver as dificuldades enfrentadas nesse sentido foi a elaboração de uma programação de eventos, com divulgação prévia. Dessa forma, é interessante observar como já no planejamento dos eventos temos uma série de desafios aos estudantes, que acabam tendo que encontrar soluções criativas para resolvê-los. A simples tarefa, por exemplo, de passar em outras salas de aula para convidar os colegas tornava-se uma forma de testar e desenvolver habilidades de oratória, síntese de ideias e expressão corporal, tão importantes para dinamizar o processo de desenvolvimento dos

sujeitos. Além disso, quando os estudantes passam nas salas de aulas, eles têm a oportunidade de vencer certas barreiras que existem entre as turmas, em função de raramente terem a oportunidade de visitarem outras salas de aula.



Figura 12 - Dois alunos do projeto Território do Hip-Hop durante sua passagem na sala de aula para divulgar o evento. Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).

Outra medida que visou superar as dificuldades espaço-temporais da escola e promover o envolvimento dos alunos nas atividades foi planejá-las em dois blocos, um no final da tarde e outro no começo da noite, oportunizando a participação dos alunos e professores em turnos diferentes. Era importante para os estudantes organizadores do evento que estas atividades fossem oportunizadas às diferentes etapas de ensino e que fossem pensadas para atender as características e necessidades de adaptação destas etapas, já que eles se colocavam no lugar de quem não iria poder participar porque estava trabalhando, por exemplo.

4.2 Abertura do *espaço escolar* aos atores sociais periféricos

As ações montadas a partir do projeto THH suscitaram questionamentos quanto o caráter de abertura da escola a sujeitos externos. Isso porque, desde o primeiro ano em que ele aconteceu, os alunos demandavam trazer sujeitos

externos à escola – amigos ou conhecidos - que tinham afinidade com o tema do HH e muitas vezes trabalhavam com algum dos seus elementos em sua vida. Eles eram requisitados por serem sujeitos portadores de saberes os quais os alunos da escola julgavam importantes, seja por uma questão de saber-fazer, como no caso dos jurados para as *Batalhas*, por exemplo, seja pela vontade de oportunizar espaços para pessoas que tem algum talento, seja, ainda, para que o evento que eles estavam organizando fosse engrandecido e enaltecido.

Em muitas das reuniões realizadas no projeto, um de nossos principais objetivos foi levantar informações acerca dos atores da cidade a que interessavam a nossa proposta e que poderíamos convidá-los para virem a escola. Na posição de professor, eu buscava desconstruir a ideia de que somente eu poderia escolher como seriam as atividades, mas que era uma construção conjunta. Nessa interlocução, buscamos nos diferenciar dos momentos da aula disciplinar, quando na maioria das vezes os alunos se comportavam de maneira passiva, apenas recebendo pronta a metodologia que era previamente planejada pelos professores. Dentro do projeto THH, pelo contrário, a busca era pelo protagonismo dos alunos em pensar como gostariam que as atividades fossem realizadas e quem eles gostariam de chamar para participar, se assim desejassem. Foi o caso da articulação que fizemos para contar com a presença da rapper e educadora social Negra Jaque, que promoveu um espetáculo/aula, registrado na foto a seguir.



Figura 13 - Rapper Negra Jaque no palco do auditório da escola. Fonte: arquivo pessoal (dez/2018).

Para os estudantes – em especial as estudantes – era significativo o que a artista representava naquele momento: uma mulher negra de periferia com canções autorais de rap no palco. Nesse caso, o palco, como um elemento espacial, é bem mais que uma plataforma superior a altura do chão. Ele torna-se um símbolo de sucesso, de ter voz e um *espaço de visibilidade*. O palco é para onde todos olham e é impossível ignorar quem está nele. Pelo que foi demonstrado nas entrevistas, quando a pessoa que está no chão se identifica com quem está no palco, é como ela se sentisse representada. Na subseção “Entrevistas – um testemunho” uma das alunas fala em estar “representada” pelo THH. O palco nesse sentido serve à representação e a sua posição como um elemento subjetivo da construção das relações.

Outro exemplo da porosidade aos atores periféricos pretendida na construção dos estudantes foi quando as alunas que integraram a 4ª edição do THH intencionaram trazer uma *Batalha* de mulheres para o projeto. Essas alunas do EM já desenvolviam vivências em *Batalhas* de HH em outros locais da cidade e, em especial, em eventos só para meninas. Uma destas se chamava *Batalha*

das Monstras. Elas tinham uma ligação muito forte com a proposta, pois sentiam que era de extrema relevância que houvesse a valorização do gênero feminino dentro da cultura HH e da escola. Começamos a buscar com maior empenho, a partir daquele momento, informações sobre esse coletivo, e resolvemos que naquele ano de 2018 o THH trabalharia com a valorização da presença de atores sociais femininos.

Na *Figura 14*, podemos observar o registro do momento central da dinâmica da *Batalha das Monstras*, com duas meninas no microfone e a apresentadora ao centro, cumprindo um papel de organizadora da dinâmica. Esta consiste, basicamente, em duas oponentes por vez se enfrentando em três “rounds” para saber quem obtém melhor desenvoltura durante seu tempo para versar livremente e de improviso. O diferencial dessa *Batalha só para gurias*, em relação àquelas realizadas de modo geral (com participação masculina), é bastante significativo. Nesta, o objetivo é geralmente diminuir ou desprestigiar a outra pessoa de maneira mais criativa. É o tipo de competição mais conhecido. Naquela, o enfrentamento começa em torno de um tema que é sorteado alguns instantes antes de começar o enfrentamento. Vence quem conseguir rimar melhor, de maneira mais criativa e irreverente, sobre o tema escolhido. Não existe ataque direto à oponente. O público escolhe quem venceu o “round” por meio de gritos e aplausos.

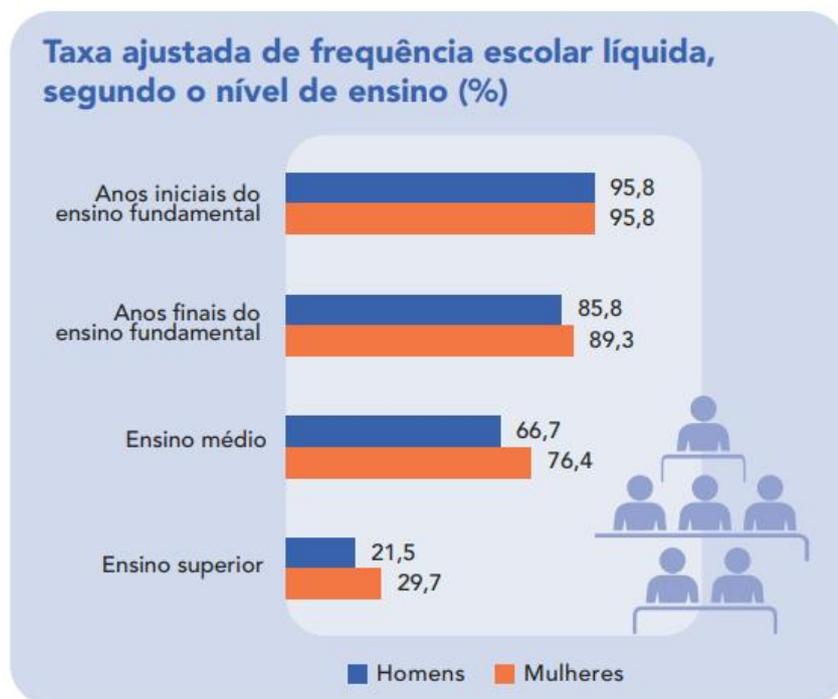


Figura 14 - Dupla de alunas da escola participando da Batalha das Monstras. Fonte: arquivo pessoal (dez/2018).

O formato e a história dessa competição suscitaram pensarmos nas relações de gênero desenvolvidas tanto na cultura HH como na sociedade e na escola de modo geral. A compreensão que as alunas trouxeram era de que a escola deveria ser um meio de valorização da equidade de gênero, promovendo maior visibilidade para as pessoas do gênero feminino. O HH, mesmo como uma cultura que adquire, com o passar do tempo, um caráter de insurgência contra opressões, não deixa de ser também um meio de veiculação do machismo, arraigado na sociedade. A escola, por sua vez, também é produto de relações de gênero, haja vista, por exemplo, que sendo um espaço predominantemente ocupado por mulheres, pode ser apontado como cada vez mais desvalorizado pelas políticas públicas. A proposta das alunas, por conseguinte, vai ao encontro de uma demanda da sociedade, sendo que elas se enxergavam como parte das lutas feministas.

É importante que se diga que o THH ao longo dos anos foi um projeto que contou sempre com um pouco mais estudantes do gênero feminino em sua construção. Desse modo, sobreveio-me a necessidade de refletir sobre isso, se esse dado me mostrava algo. O que poderia levar a essa maior participação

feminina? O que esse dado da realidade nos revela? Quais são as implicações disso na promoção da formação cidadã escolar? Primeiramente, é preciso assinalar que os dados estatísticos sobre o acesso à educação da população brasileira, por sexo, revelam que as mulheres têm uma “Taxa ajustada de frequência escolar líquida” consideravelmente superior na etapa de Ensino médio se comparada aos Anos finais do ensino fundamental, por exemplo, como mostra o gráfico a seguir.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.
Nota: Dados do 2º trimestre.

Os dados de referência revelam que as mulheres se encontram em uma situação de maior instrução em relação aos homens. É importante frisar que quando se analisam os dados referentes às taxas de frequência escolar bruta (que considera a frequência a qualquer nível de ensino) os dados entre os sexos se mostram semelhantes em qualquer faixa etária. Assim, depreende-se que a maior taxa de ocorrência de atraso escolar se dá entre homens. De algum modo, os dados revelam que as mulheres apresentam melhor desempenho escolar, guardadas as diferenças entre as pretas e pardas em relação às auto declaradas

brancas, que podem ser bastante significativas nos níveis básico e principalmente no Superior.

Podemos inferir que a escola representa um dos espaços que oportuniza a fala e a escuta das jovens estudantes com maior destaque? Se pensarmos, por exemplo, em atividades de cultura e arte, como é o caso do HH, geralmente encontramos como protagonistas pessoas do gênero masculino, evidenciando algo que não é comum só ao HH, mas a outras esferas da sociedade ligadas a este campo de práticas. Porém, na vivência do THH percebi que as gurias eram bastante empenhadas na construção das atividades e assumiam papéis protagonistas. Isso porque, talvez, na escola as gurias têm a oportunidade de se expressarem mais, devido a ser um ambiente onde têm melhor desempenho.

Quando nos referimos às meninas de classes populares, os dados sobre trabalho doméstico revelam que elas começam a trabalhar nas tarefas do lar ou externas desde muito cedo. Ao chegarem no EM muitas já estão procurando emprego ou moram junto com o parceiro onde são responsáveis pela maior parte das tarefas domésticas. Esses certamente são fatores limitantes que as diferenciam das classes médias e altas, que não enfrentam essas dificuldades. No entanto, quando não estão demasiadamente limitadas por esses fatores, podem ver na escola um espaço que representa a oportunidade de exercerem seu protagonismo. É uma hipótese que infelizmente não aprofundei nas entrevistas, mas que eu levaria para uma nova oportunidade de entrevistá-las.

No ano de 2017, com a participação dos estudantes do GE no projeto e um maior apoio institucional da direção, tivemos uma ampliação significativa das possibilidades de realizarmos ações na escola. Naquele ano, buscamos diversas parcerias com pessoas envolvidas com a arte e cultura. Essa postura revelava a intenção do grupo de pensar a escola como um espaço de encontro de diferentes atores sociais periféricos que muitas vezes buscam espaços para se articularem e se encontrarem, o que nem sempre conseguem ou o fazem com muita dificuldade. A escola, apesar das dificuldades, representa um espaço de reconhecimento, de legitimação daquilo que se faz. Em algumas oportunidades, conseguimos premiações, certificados e medalhas para os competidores e

participantes externos e internos, o que contribui para esse sentimento de valorização que almejavamos para os atores periféricos. Um dos grupos que convidamos para o THH, por exemplo, foi um coletivo de estudantes do curso de dança da UFRGS. A imagem a seguir (Figura 15) ilustra o momento da apresentação do grupo.



Figura 15 – Apresentação do grupo convidado do curso de dança da UFRGS. Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).

Em entrevista concedida à Dos Santos (2018), Robsoul (Rapper e Presidente da Nação Hip-Hop Brasil, uma entidade sem fins lucrativos, voltada para as causas do HH e para a luta da juventude negra periférica), em entrevista realizada em 06/08/2013, ressalta o aspecto político e social do HH e o que significa pra ele fazer parte desse movimento:

É poder integrar um movimento de educação política dentro das comunidades e debater junto a todas e todos sobre as problemáticas da periferia e tentar encontrar soluções juntamente com a população “de uma forma mesmo de tá junto (sic) [...] colando nas comunidades e ter uma abertura para o diálogo”. (DOS SANTOS, 2018, p.18)

O posicionamento de Robsoul me parece exemplificar o modo como os atores sociais ligados ao HH encaram a construção da formação cidadã, em que

buscam ir ao encontro das “problemáticas da periferia”, valorizando o diálogo e a necessidade de uma “educação política” dentro das comunidades.

Uma grande descoberta que fizemos no processo de interlocução com os jovens estudantes foi o fenômeno do Poetry Slam, que no Brasil é mais conhecido apenas como SLAM. Por meio de alguns alunos que estavam bastante envolvidos com essa cultura, o projeto acabou trazendo essa prática cultural pra dentro do THH, o que foi efetivado a partir de uma competição em 2017 e uma apresentação em 2019. Posso dizer que foram momentos muito marcantes e significativo para o projeto e para os participantes.



Figura 16 - Um competidor do SLAM enquanto declamava sua poesia. Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).

Para compreender melhor do que se trata, vou discorrer algumas linhas sobre o SLAM. Este é, basicamente, o nome que se dá a uma dinâmica expressiva que mistura elementos de sarau poético – com declamação de versos autorais - em formato de competição. A poesia declamada é o elemento central de uma dinâmica que tem como intuito chamar a atenção de um público para a escuta atenta do Slamer (aquele quem declama), que geralmente o faz sem

nenhum tipo de aparelho de amplificação da voz. Os temas são variados e o encontro pode ser delimitado por uma temática específica, como “relações amorosas”, ou “lutas sociais”. Alguns deles são especificamente para a participação de mulheres. Nas palavras do Slamer Xavier (2019)

Slams (ou Poetry Slams) são batalhas de poesia falada que surgiram nos anos 1980 nos Estados Unidos. Muitos chamam de “esporte da poesia falada” e, como aparece no documentário recém-lançado Slam: Voz de Levante, o responsável por organizar o primeiro Slam, Marc Kelly Smith, alega que resolveu utilizar da lógica da competição como forma de chamar atenção para o texto e performance dos poetas.

À medida que fomos nos inteirando sobre o que viria a ser o SLAM, fomos percebendo a riqueza com qual nos deparávamos. Roberta Estrela D’Alva, uma das principais figuras do meio, auxilia-nos a entendermos este fenômeno. Segundo suas estimativas - proferidas em um entrevista recente pela plataforma do Youtube - o SLAM é um fenômeno que tem hoje 200 comunidades em 20 estados do Brasil. A grande maioria destes eventos é feita nas ruas, calçadas e praças da cidade e, segundo nos conta, um dos eventos de SLAM já foi capaz de reunir 800 pessoas em uma praça, sendo que a grande maioria eram ouvintes. Esse evento em questão, portanto, contou com um grande número de participantes se considerarmos que se trata de um evento de poesia, que geralmente reúne bem menos público.

Podemos afirmar que o SLAM é uma manifestação que busca visibilizar os sujeitos de periferia por meio da manifestação da poesia declamada. Mas me parece que é bem mais do que isso. Estrela D’Alva coloca que uma das principais motivações da presença do público é a busca por “pertencer a algum lugar”, pois ao ver outros sujeitos declamando coisas que eles vivem, há um processo de identificação muito forte. Além disso, estes jovens também estariam buscando uma “educação não-convencional” nestes espaços.



Figura 17 - Apresentação do coletivo Poetas Vivos no auditório da escola. Fonte: arquivo pessoal (nov/2019).

A apresentação do coletivo Poetas Vivos, nesse sentido, pode ser considerada uma forma de educação não-convencional, pois traz para o espaço em que se apresenta uma atmosfera de conhecimentos elaborados de maneira informal, sem o compromisso de ensinar o que está nos livros didáticos, mas de referenciar os sentimentos dos sujeitos em leituras de mundo compartilhadas de maneira poética. No caso dos Poetas Vivos – ou Poetxs Vivxs –, percebe-se a forte tendência em abordar questões relacionadas ao racismo, desigualdade e discriminações de gênero, buscando a valorização da cultura afro-brasileira. A partir de suas “intervenções poéticas”, o coletivo produz, em tom de denúncia e reflexão, um espaço que convida os ouvintes a refletirem sobre as contradições vivenciadas pelos sujeitos periféricos ou marginalizados na sociedade.

Outro aspecto importante é que esta prática tem sido um meio de tornar o corpo e o discurso instrumentos de uma luta por visibilidade e pela própria existência destes corpos e de discursos provindos das periferias das cidades brasileiras. Xavier (2019) nos ajuda a compreender esse fenômeno relativamente recente, protagonizado principalmente por sujeitos jovens:

Durante muito tempo – e talvez ainda até hoje, em alguns momentos e espaços – se entendeu a poesia como algo elitizado, limitado aos círculos acadêmicos, porém, aquilo que aqui chamamos de literatura periférica ou marginal (marginal em relação a qual centro?) ou qualquer outro nome que é dado para essa poesia produzida nas favelas e periferias das cidades brasileiras, tem mostrado uma outra cara para a poesia escrita e falada⁹.

Penso que o SLAM, como manifestação da arte marginalizada, carrega em si esse ponto de vista de quem está à margem, que está fora do centro privilegiado pelo olhar e reclama para si um lugar de fala, mas também de escuta. Como não tem o privilégio de estar no centro dos olhares, os agentes que atuam em torno do SLAM buscam a criação de outras centralidades espaço-temporais. Quando levado a nossa escola, essa manifestação cultural tornou-se um modo de dar maior visibilidade aos jovens, já que os espaços de fala públicos geralmente são ocupados pelos professores e gestores da escola.

⁹ O que é SLAM? Poesia, educação e protesto. <https://www.profseducacao.com.br/2019/11/12/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>



Figura 18 - Estudante participando da competição de SLAM. Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).

Sobre o formato de competição, percebo sua importância no sentido de ser uma forma de atrair o olhar e a atenção dos ouvintes, tendo em vista que essa dinâmica transforma a percepção do momento de maneira afetiva. A proposta não é nenhuma novidade se pensarmos na tradição cultural do HH, que nasce como um meio de apaziguar a luta entre gangues, vertendo suas disputas para dentro de um jogo com certas regras. Desde as primeiras manifestações da cultura, a competição, o duelo, já apareciam dentro das batalhas de dança Bboying e, mais recentemente, nas batalhas de rimas. No entanto, atualmente o significado da competição não tem sido esse. Como diz Estrela D'Alva - diretora do documentário "Slam: voz de levante" -, é um "jogo para fazer com que as pessoas prestem atenção umas nas outras, no que importa, que é a poesia" (D'ALVA, 2021).



Figura 19 - Os competidores do SLAM aguardam o resultado dos jurados, ao fundo, que devem dar uma nota para cada apresentação. Fonte: arquivo pessoal (nov/2017).

No ano de 2019, ocorreu a última edição do projeto, já que em 2020 não foi possível realizá-lo presencialmente. Naquele ano, tivemos algumas mudanças significativas na organização do projeto, uma vez que a equipe mobilizada se propôs a organizar uma semana inteira de atividades com o tema Consciência Negra. É importante que se diga que o projeto THH tinha a pretensão, desde o início, de se pautar pela data do 20 de novembro que tradicionalmente tem sido um dia de atividades do povo negro em torno da cultura e história afro-brasileira. Entendemos o HH como parte da trajetória deste povo e por isso o pensamos também a partir de uma perspectiva étnico-racial e da luta do movimento negro contra a desigualdade e a discriminação raciais. Nesse momento, entendemos que precisávamos contribuir com a construção dessa semana e que isso enriqueceria e muito as trocas culturais entre a comunidade emiliana.

Após uma semana cheia de atividades interativas entre estudantes e diversos convidados como grupos de capoeira, samba, artistas, slamers,

acadêmicos, quilombolas e alunos de outras escolas, reservamos o último dia da semana para atividades específicas do projeto. Na foto a seguir, temos a consecução de uma Mesa com dois convidados pra falar sobre aspectos do HH de diferentes pontos de vista. Um dos convidados é um dançarino, professor de dança e coreógrafo do grupo Dance 2 Star. O outro é um professor e pesquisador em Sociologia que teve como tema de mestrado os grupos de Hip-Hop da Zona Leste de Porto Alegre. Os estudantes puderam conhecer o HH a partir das falas de um estudioso da área e que trabalha diretamente com sua prática. Mais do que isso, o formato de Mesa, com dois participantes no palco, trouxe um aspecto ou elemento do HH que muitas vezes não é lembrado, de que o HH é composto de saberes sobre a vida e o mundo e, portanto, é também um ramo do conhecimento que merece atenção e estudo.



Figura 20 - Palestrantes no palco do evento do Território do Hip-Hop. Fonte: arquivo pessoal. (nov/2019).

No mesmo dia, tivemos as apresentações de dança de dois grupos externos diferentes, que fizeram parcerias com os estudantes da própria Emílio e ensaiaram durante a semana toda. O caráter de abertura para os sujeitos externos tornou-se um grande intercâmbio de saberes, em que grupos com

estilos distintos puderam se conhecer e proporcionar esses conhecimentos uns aos outros, envolvendo a nossa comunidade escolar, inclusive os professores que puderam conhecer e aprender mais sobre a cultura do HH.



Figura 21 - Os grupos de dança e os alunos reunidos no encerramento da Semana da Consciência Negra da Emílio Meyer. Fonte: arquivo pessoal (nov/2019).

Enfim, foram diversos os momentos de troca e aprendizagens construídas ao longo dos cinco anos de existência do projeto. As vivências produzidas por eles foram percebidas de maneiras diversas pelos sujeitos da escola. Trabalhar a cultura HH nem sempre agradou ou tornou o trabalho pedagógico de sala de aula mais “harmonioso”. Pelo contrário, para que esse projeto e seus eventos pudessem existir tivemos que dedicar muitas horas para além das aulas cotidianas em que trabalhávamos e estudávamos, meus alunos e eu. Entretanto, apesar da maior carga de trabalho e responsabilidade, fomos gratificados por trocas e momentos marcantes que ficarão em nossas memórias por muito tempo. Além disso, tivemos a oportunidade de pensarmos e vivenciarmos um outro tipo de relação com o espaço escolar, não aquele que se pensa em avaliações e nota, pois estas nunca estiveram atreladas ao THH. As atividades desenvolvidas foram realizadas por livre escolha dos jovens participantes, o que

não significa que sejam melhores ou piores que as relações de sala de aula, apenas diferentes. Nas próximas linhas buscaremos explorar as perspectivas dos alunos que participaram ativamente do projeto THH.

4.3 As entrevistas – um testemunho

A fim de entender mais a fundo como os sujeitos com quem trabalhei pensaram e sentiram as vivências do THH, optei por realizar entrevistas com alguns deles. Foram pelo menos dois os objetivos com isso. O primeiro era receber um retorno mais elaborado e organizado dos estudantes com quem trabalhei sobre como as atividades os transformaram na relação com a escola. Afinal, depois de tantos anos trabalhando com o projeto, dedicando tempo e muitas vezes dinheiro próprio para a consecução do mesmo, é muito gratificante receber um retorno por si só, independente de pesquisa. O segundo, já pensando na metodologia da pesquisa, atende a minha necessidade de ouvir os estudantes sobre o espaço escolar e a participação cidadã. Logo, o desafio foi o de pensar os sentidos das práticas em HH elaborados pelos jovens estudantes para a construção de relações com os demais sujeitos da comunidade emiliana.

O caminho percorrido para se chegar à efetivação destes diálogos enfrentou algumas barreiras importantes, que serão comentadas a fim de explicitar melhor o percurso da pesquisa. A primeira delas foi a dificuldade que eu tive de clarear as ideias antes de realizar as entrevistas, justamente porque me faltava nitidez sobre meu objetivo de pesquisa no momento da sua realização. Mesmo assim, na época das entrevistas, acabei elaborando questionamentos que apontavam para elementos mais concretos da vivência escolar diante de uma **análise sobre um antes e depois da experiência de cada um com o THH**. Esses elementos foram obtidos na expectativa de encontrar atributos da prática dos sujeitos que apontassem para a transformação subjetiva dos mesmos em relação ao espaço escolar.

Outro problema que enfrentei foi devido às dificuldades de me encontrar presencialmente com os jovens entrevistados, impossibilitando assim contatos

que poderiam ter se efetivado e enriquecido a reflexão. A barreira do espaço físico foi superada com a possibilidade de realização das entrevistas à distância por webconferência. Entretanto, colocava-se outro problema: muitos destes jovens que busquei não tinham sequer dispositivos digitais ou internet de alta velocidade; apenas cinco dos contatos selecionados para a entrevista puderam atender ao convite (eu pensara em pelos menos 10 entrevistados). Ao final fizemos três entrevistas, durante os meses de agosto e setembro de 2020, e aproveitamos de fato duas. Elas aconteceram pela internet, via programa *Jitsi Meet*.

A organização das entrevistas foi planejada a partir do formato de duplas. A ideia era que desta forma poderíamos possibilitar uma complementação da fala de uns pelos outros, potencializando as memórias, já que falaríamos de situações que já haviam acontecido às vezes dois ou três anos antes. Além, disso, essa escolha possibilitou que o diálogo ocorresse de maneira mais fluida, sem que as questões se tornassem um obstáculo ao desenvolvimento da conversa, mas, pelo contrário, fossem alimentando o diálogo. Essas entrevistas-conversas estão documentadas na íntegra a partir dos anexos deste trabalho.

Um princípio básico que utilizei foi que as perguntas não poderiam ser fechadas a ponto de não permitirem que surjam novas questões que os entrevistados pudessem trazer. Este exercício foi bastante delicado, mas, acredito, bastante prazeroso para todos envolvidos. Durante os diálogos, foram aparecendo diversas questões que remetiam a memórias que compunham parte da biografia de cada um deles, o que tornou a entrevista um rico momento de reflexão para eles próprios.

Apresentação dos estudantes entrevistados:

a) L e D – Participantes de Slams e Batalhas

Os alunos D e L foram bastante ativos no 3º e 4º anos do projeto THH. O primeiro já não estudava mais na escola no momento da entrevista. Já a segunda sim, no terceiro ano. Eles tiveram participação no projeto e foram bastante propositivos nas atividades que ocorreram. Os dois costumam participar de

batalhas e SLAMs na cidade. D apresentava bastante conhecimento sobre esse universo, e por isso contribuía bastante nas reuniões de planejamento de eventos na escola. Tínhamos muitas conversas sobre esse universo de práticas e conhecimentos. Já L, além de circular bastante pela cidade, também “batalhava” às vezes, quando eram só para meninas. Por isso, foi uma das figuras centrais para a consecução da *Batalha das Monstras* na escola, no 4º ano do projeto. Tanto um quanto o outro ajudaram bastante na articulação para trazer as pessoas de fora da escola nas ocasiões dos eventos. Tanto o SLAM quanto as Batalhas foram importantes eventos na dinâmica do projeto, pois permitiram aos demais sujeitos da escola conhecerem as dinâmicas e expressividades desse tipo de manifestação juvenil. A participação dos dois estudantes entrevistados foi fundamental, pois eles eram, mais do que conhecedores, participantes ativos dos grupos que realizavam as expressões culturais ligadas à cultura HH.

b) F e ME – Integrantes do Grêmio Estudantil (GE)

A entrevista dos ex-alunos da escola, F e ME, aconteceu no mês de agosto de 2019. Tanto um quanto o outro atuaram no Grêmio Estudantil durante dois anos (2017 e 2018). O primeiro se formou na escola em 2018 e a segunda se desligou da escola ainda em 2017. F participou ativamente durante toda a gestão do GE como coordenador de eventos. Já ME desempenhou papel de presidente, mas mudou de escola no meio da gestão. A gestão que eles tocaram foi responsável por diversas atividades ao longo do ano letivo, dentre elas a construção conjunta dos eventos do THH.

Uma das principais atribuições do Grêmio estudantil era a de participar das instâncias democráticas da escola. Como eles nos contam, também eram responsáveis por diversas outras tarefas, como, por exemplo, pensar e promover atividades culturais e políticas na escola. Por esse caráter, acabei incorporando elementos da particular vivência de escola que eles desenvolviam, já que suas atividades convergiam para a minha reflexão sobre a formação cidadã.

Uma das principais atividades que realizaram foi a Gincana Emiliana, que acontecia todo ano no primeiro semestre. Com esta prática, compreendi que neles havia uma grande possibilidade de realizar parcerias na escola. No segundo semestre, o Grêmio começou a integrar, desde 2017, a equipe que organizava o THH. Essa colaboração trouxe ótimos resultados, tornando os eventos mais organizados, consolidados e participativos por parte dos estudantes.

4.3.1 “Eu me senti representada”

Por meio das entrevistas com os alunos do THH, o tema da “representatividade” foi tocado por uma das alunas. Vejamos primeiramente o que significa para L participar do THH: “eu vivo no meio do HH, sempre gostei dessas atividades. E ter isso dentro do colégio pra mim foi muito importante. Eu me senti muito representada, sabe”. Nota-se, em primeiro lugar, que ao dizer isso **ela considera importante que a escola seja um espaço em que se sinta “representada”**. Com essa frase ela parece nos indicar que a representatividade importa, faz uma diferença em como ela vivencia o espaço escolar, o quanto este dialoga, valoriza e representa sua identidade, a pessoa que ela é, o quanto dialoga com as causas que ela se identifica.

No tocante a essa questão, penso que é possível traçarmos uma diferenciação a partir de olhares distintos sobre a questão da representatividade. Uma forma de abordá-la relaciona-se com a legitimação dos processos democráticos verificados em instâncias formais, ligadas a institucionalidade escolar, como aquela representada pelo Grêmio estudantil. Dessa forma, representação tem um caráter estritamente político. A segunda se dá por um outro tipo de representatividade, que poderíamos dizer mais ligada às formas de identificação dos alunos com certas estéticas e conteúdos que lhes agradam normalmente. Nesse segundo sentido, parece-me que estamos indo além da esfera do político propriamente, entrando, na esfera cultural e nas formas de identificação estabelecidas entre indivíduo e meio.

Neste segundo ponto, creio que se explica a fala da estudante “eu me senti representada”, do parágrafo anterior. Ou seja, trata-se de um tipo de representação como percepção de suas vivências em dado espaço-tempo da escola, que não necessita estar presente em formalizações institucionais, mesmo que ela possa estar. Neste caso, a falta de regramentos e cláusulas pode ser um fator convidativo para que a estudante se sentisse a vontade em ser ela mesmo, gerando um sentimento de “fazer parte” do que é vivenciado sem necessariamente formalizar isso. Naquele, estaríamos tratando de processos políticos a nível institucional. Neste, estaríamos pensando em como o espaço escolar acolhe identidades e preferências estéticas, em que pese elas também adentrem ao campo político.

Essa diferenciação suscita questionarmos a forma como os jovens se integram ao espaço escolar e desenvolvem sua identificação com este *espaço social*. Se os processos de identificação com a escola passam pela percepção de que as vivências escolares são um convite para que os alunos representem a si próprios, o currículo da escola poderia ir ao encontro da construção da identidade destes sujeitos, e não apenas de seus conhecimentos, a nível cognitivo. Com isto, não penso que a escola deva ser a extensão da rua e das suas dinâmicas de construção de identidades, assim como não deva ser a extensão da família. Não é esta a questão. Mas de que a escola vai dialogar com essa construção, gerando novas formas de experimentação da sua identidade.

Buscando explorar mais sobre a questão de como os sujeitos produzem sentido para suas relações com o espaço, Martins (2019, p.575) argumenta que “todas as relações objetivas e subjetivas, todos os gestos de apropriação se dão orientados por um sentido”. A consciência do sentido, e a opção por orientar-se por ele, tem como base a consideração do sujeito como centro da existência. O problema, é que “quando o sentido se faz estranho [...] ontologicamente as ações não possuem sentido”. Temos aí, segundo ele, o contexto da alienação, que está intimamente ligada ao estranhamento com a percepção produzida pelo estar (em dado espaço), pois é desta que extraímos, sendo a gênese, o sentido da relação com o meio em que nos encontramos.

Percebo que à medida que os alunos foram desenvolvendo as atividades do THH, as marcas daqueles tempos e espaços começaram a tornar-se mais intensas, transformando - mais do que sua relação formal - as suas *percepções* sobre as relações desenvolvidas com os diversos sujeitos e sobre si mesmos nestas relações. Neste sentido, o outro aluno entrevistado, que estamos chamando de D, em meu ponto de vista, ilustra uma forma de atribuir sentido ao vivenciado no projeto:

Acho que ver as pessoas sentadas, escutando, assim, prestando atenção... um bagulho que eu olhei assim e bah, que f#%\$. Tipo, participei disso daí, consegui junto com tudo, com grêmio ali, e contigo sor, fazer aquilo ali foi muito tri, foi um privilégio, tá ligado, tipo tá ali no meio daquela roda. [...] Mas a questão de tu tá ali, produzir aquilo ali é muito gratificante, sabe. E ver depois as pessoas comentando, bah o bagulho tava foda, o bagulho tava tri. Ver as pessoas elogiando aquilo ali, tipo, nask¹⁰. Acho que foi essa sensação.

Nesse trecho, penso que o aluno evidencia que participar da construção do projeto transforma a percepção (ou a leitura) da escola e as possibilidades de se desenvolver nela enquanto sujeito. Neste caso, penso que podemos voltar a questão da relação de *reconhecimento* que ele obtém dentro de uma comunidade. O indicativo aqui é que **quanto mais o jovem se reconhece no espaço que frequenta, mais motivação ele terá para permanecer lá, porque ele verá mais sentido no que está fazendo naquele espaço**. D ressalta, quando perguntado sobre o que muda na relação com a escola, que a participação no THH “deixa a pessoa mais inserida” e gera mais “gás” para ir à escola. Ele complementa:

Depois do que aconteceu, tanto o primeiro evento quanto o segundo evento, parece que no outro dia que tu vai na escola tu sente mais gás sabe, tu sente po, o bagulho ontem tava tri, daí tem os assuntos, tu acaba conversando com pessoas que tu nunca tinha visto nem andar ali no colégio, mas por causa do evento tu olha pra pessoa e a pessoa diz, bah tu tava lá. Daí tu viu aquilo. Tu conversa com os professores também. Aí os assuntos vão rolando, então acho que isso aí te deixa

¹⁰ O termo “nask” é uma gíria comum entre os jovens de periferia, que significa algo como “muito bom”, “excelente”.

com mais gás e não aquela coisa de ah, tenho que ir pra escola pra sentar, abrir um livro, olhar pra aquilo ali.

O debate sobre representatividade no campo político das relações escolares foi bastante comentado dentro dos ativismos estudantis secundaristas, como nos mostram os artigos sobre as ocupações de escolas promovidas em 2016 no Rio Grande do Sul. Conforme Seffner (2017), um dos principais eixos reivindicatórios daquele movimento era uma maior participação por mecanismos diretos, principalmente pela crítica ao formato representativo. No entanto, apesar de considerar pertinentes estas lutas, a discussão trazida pelos alunos do THH entrevistados não tem o mesmo viés, pois não se encaixam nas instâncias político-formais da escola. Não é desse tipo de representatividade política que me parece que o aluno trata, mas de sentir-se representado pelo tipo de relações e eventos promovidos no espaço escolar.

Interessante notar como o estudante produz em sua fala uma contraposição muito evidente entre fortalecimento da conexão com as pessoas da escola e “sentar, abrir um livro, olhar para aquilo ali”. Neste caso, poderíamos relativizar pensando que o jovem sempre vai preferir socializar que “sentar a bunda na cadeira e estudar”, como se diz no jargão. Mas será que não estaríamos subestimando a potência do ato de compartilhar, de conviver com os outros em torno de projetos comuns na escola, inclusive para “sentar na cadeira e estudar”? A pedagoga e filósofa Viviane Mosé traz uma reflexão pertinente relacionada a esta questão:

Onde a escola é necessária? Inteligência, criatividade, que é fundamental no nosso mundo, só existe por troca. A escola é fundamental pra ter debate intelectual. É fundamental o outro te mostrar o quanto você tá errado. É maravilhoso uma escola. A gente pode aprender sozinho? Sim, pode nem ir à escola. Mas a gente vai ficar burro. **Por que é necessário que o conhecimento seja atravessado pelo mundo. Pelos outros, pelos afetos. Então a escola é um lugar lindo. [...] Um lugar de troca, de incentivo.** (Informação verbal)¹¹.

¹¹ Entrevista concedida por MOSÉ, Viviane. Fala editada pelo Café Filosófico CPFL. Vídeo disponível em: <https://youtu.be/hyVBULSDiml>, acesso em ago. de 2019.

Deixar que o conhecimento seja atravessando pelo mundo, na verdade não é uma escolha, mas uma realidade inexorável, pois a escola não é um espaço isolado do que se passa fora dela. Trata-se, portanto, de perceber o mundo em relação objetiva e subjetiva com o espaço escolar, de maneira que a escola e o currículo se deixem ser fecundados pelo ímpeto de troca e incentivo que potencialmente existiria nas pessoas. Parece que está aí uma das potencialidades da escola como instrumento da cidadania: que de algum modo ela também represente o mundo dos seus estudantes por meio de uma identificação positiva com ela. Para que isso ocorra, é preciso que a escola e seus profissionais se percebam enquanto construtora do mundo que atravessa os estudantes e que, neste movimento, conduza-os a refletirem sobre sua própria condição existencial.

Mosé pontua uma questão pertinente sobre os propósitos da escola enquanto espaço de encontro. É que, do ponto de vista da conquista de novos saberes, ela cada vez menos tem o papel de tornar acessível o conhecimento, tendo em vista que em uma sociedade cada vez mais tecnológica e informatizada os conteúdos podem ser acessados de forma remota por meio de outras instituições e canais. Contudo, a escola “da troca e do incentivo” dificilmente existirá a partir de um espaço que é acessado de maneira fragmentada e sem a presença física. A escola do “incentivo e da troca” pode existir a partir do sentimento de pertencimento a um espaço de relações em que conta muito ter com quem compartilhar a presença. O espaço como encontro é o espaço da possibilidade do afeto que mobiliza para a construção de aprendizagens mais amplas sobre quem é o outro.

Voltando as falas dos jovens entrevistados, podemos concluir que o aluno está nos indicando que **o sentimento de engajamento que as atividades do THH produzem nele se relaciona diretamente com a percepção de que são atividades que representam sua cultura, seus valores.** Assim, a escola passaria a ser uma extensão da sua potência de ser no mundo e de outros iguais a ele, sem que precisem, para isso, abandonar sua identidade ou suas identificações, mas pelo contrário, seja integrada em seu universo de referências

culturais e morais. O estar na escola, por conseguinte, torna-se uma oportunidade de reconhecer-se enquanto um sujeito atuante naquela determinada comunidade. A escola passa a dar sentido pra quem ele é no mundo.

Em sentido inverso, constatamos há muito tempo por meio de estudos na área que a escola via de regra não ouve seus alunos, principalmente quando estes apresentam comportamentos e interpretações desviantes da norma e do *status quo* das relações. Temos aí a gênese da questão do conflito no espaço escolar.

A este respeito, concordo com Garrido sobre a necessidade de construção de uma “justicia basada em el reconocimiento para el espacio escolar” [justiça baseada no reconhecimento para o espaço escolar] (GARRIDO, 2015, p. 3). Isso porque, se pensarmos nas relações desenvolvidas nesse espaço, de algum modo se (re)produz a polaridade centro-margem, estruturante das relações sociais em escalas mais amplas. Isso se dá, por exemplo, pela normatização das práticas e processos pedagógicos, frutos de “racionalidades e interesses” que tendem a conformar “mecanismos diferenciados de valoração”: a aula, a avaliação, as normas de conduta, a avaliação externa dentre outros. Todos esses mecanismos têm impacto nos “regimes de interação escolar” e tendem a marginalizar certos atores, criando situações de exclusão.

Nesse caso, a falta de reconhecimento me parece estar atrelada ao que os estudantes falavam sobre representatividade. No fundo, quando a aluna dizia se sentir representada, poderíamos interpretar como “reconhecida”. Penso que ser lembrado como membro de uma comunidade, ser visto e levado em consideração sem precisar abrir mão de sua construção identitária tende a diminuir o sentimento de exclusão, expandindo a confiança dos sujeitos nas possibilidades que o espaço escolar apresenta.

4.3.2 “Não é automatizado, sabe? A gente tem voz”

Nas entrevistas, o sentimento de identificação com as atividades propostas no THH apareceu diversas vezes, principalmente na dupla mais identificada com a cultura HH. Poderíamos relacionar estes elementos com aquilo que SEFFNER (2017, p. 28) nos apontou sobre a relação das ocupações secundaristas? O pesquisador, que acompanhou as ocupações dos estudantes secundaristas no Rio Grande do Sul em 2016, elencou três questões fundamentais que lhe marcaram nas ocupações das escolas e que nos comunicam sobre o tipo de relação almejada pelos estudantes em sua vivência escolar:

“a) a implementação de **um cotidiano de organização e limpeza**”, que era reflexo de um grande zelo dos estudantes pelo espaço, na tentativa de mostrar sua “responsabilidade” sobre este espaço; “b) **as críticas às normas tradicionais de representação política**”, defendendo veementemente o modelo de “participação direta” nas decisões e desconfiando fortemente das formas representativas verticais e “c) **o estar na escola como momento de ‘happening’**”, que se explica pela importância dada aos momentos de encontros e trocas, o que denotava a necessidade de vivenciar uma outra “qualidade de afetos” (SEFFNER, 2017, p. 36).

Parece-me, nesse sentido, que jovens reconhecem na escola um espaço importante de construção de relações de amizade e companheirismo, ao mesmo tempo como um espaço de responsabilidades e de aprendizagens. Essa ideia contradiz aquele velho estigma de que os jovens não têm apreço pelo espaço escolar, são relaxados ou descuidados com a estrutura. Ao menos pelo que se viu nas ocupações esse discurso não se sustenta. O que me parece existir de fato é um desconforto, consciente ou não, sobre como é organizado o projeto educativo que a eles se impõe muitas vezes como uma obrigação. Nota-se que quando tiveram que assumir a responsabilidade pelos espaços escolares, houve bastante zelo. O raciocínio da aluna entrevistada exemplifica essa questão:

Não é tão automatizado sabe. A gente tem voz sabe. A gente sente que tem alguma influência naquele espaço. E isso é muito bom

porque todas as escolas que eu estudei eu só me sentia mais uma aluna sabe, me sentia na obrigação de ir, de ter que estar no colégio e quando a gente tem uma atividade que representa a gente é muito bom, dá muita vontade de ir.

Uma pergunta que cabe aqui seria se esse sentimento de motivação, essa “vontade de ir” para a escola também produz motivação para o estudo das disciplinas escolares e não apenas para atuar nos projetos extra sala de aula. Ou seja, seria interessante sabermos como isto reverbera nas aulas também, no interesse dos alunos pelas disciplinas formais. Uma fala da aluna nos mostra pistas promissoras de que isso possa ser também um fator relacionado, muito embora, como veremos mais adiante no caso dos alunos que participam do Grêmio, suas atividades específicas na política escolar possam ser um fator que surte o efeito oposto, afastando-os do interesse nas aulas. Ao responder a questão sobre “o que mudou” após sua participação no THH, a jovem diz que:

Mudou muita coisa né. **Dá muito mais vontade de estudar porque quando a gente está indo pra escola a gente tem aquela visão acostumada que é só matéria, ah, é português, matemática, e tal, e quando a gente tem a arte inserida nisso, dessa forma, esse tipo de arte, é muito melhor sabe.** Eu não sinto que eu to, que eu to de uma forma que eu to obrigada a tá ali sabe. Eu to com vontade, eu fico com vontade de ir. Dá vontade de ir pra escola sabe. Me deixa melhor, eu me sinto melhor lá dentro, sabe. E, é inexplicável sabe, eu gostei muito.

Por essa e por outras falas dos alunos, parece fazer uma grande diferença sentir-se representado pelo espaço onde estuda, sentir-se incluído. Por conseguinte, a ideia de que estar em determinado lugar não seja apenas uma obrigação, mas que tenha o componente da vontade, aparece nas suas falas reiteradamente.

Indo mais a fundo, penso que uma problematização interessante seria nos perguntarmos como a falta de motivação se relaciona com os conflitos vividos no espaço escolar. Muitas vezes o conflito é trazido embutido em um discurso que tenta enquadrar o jovem numa pré-disposição a contrariar, uma dificuldade de aceitar certas “regras sociais” por “imaturidade” ou “birra”, ou que tenham pré-disposição para contrariar valores constituídos, “quebrar regras”. A partir das minhas percepções, porém, creio que os conflitos podem ter mais a ver com a dificuldade, ou falta de disposição dos mais velhos, de maneira geral, em

compreender o universo jovem, suas motivações, suas dinâmicas. O que a jovem nos coloca quando diz que é preciso ter “vontade” de estar ali, parece-me que conversa mais com a ideia do sentido de estar na escola do que com uma aversão a “obrigações” ou “regras”. O que o jovem está dizendo é que ele é capaz sim de aceitar regras, desde que façam sentido pra ele, que o “convençam”, mesmo que o desagrade num primeiro momento.

À medida que as instituições se apresentam fortemente estruturadas e conservadoras, há uma resistência dos jovens a aceitar princípios organizativos que não contemplem sua noção de participação. Por exemplo, nota-se uma resistência mais forte ao modelo de democracia representativa pelas juventudes contemporâneas, que reivindicam formas de participação mais diretas. Dayrell & Carrano (2014) ainda nos apontam alguns caminhos para a relação entre participação e aprendizagem:

Um jovem, por exemplo, que participa do Grêmio Estudantil, de uma associação comunitária ou de um grupo de *hip-hop* pode se tornar uma liderança positiva na sala de aula. O engajamento participativo pode aumentar seu estímulo para novas aprendizagens, melhorar a escrita e provocar o desenvolvimento da capacidade de argumentação para a defesa de pontos de vista. Nesse sentido, **a participação pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem no interior da escola**. E, da mesma forma, pode contribuir para a constituição de amplos processos formativos. (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 121-122) (grifo meu)

A multiplicidade de relações vivenciadas pela juventude contemporânea tem impactos significativos nas sociabilidades criadas e vividas no interior da escola, ou seja, na maneira como se relacionam com o outro e com si próprio. Mas a escola está preparada para dialogar com essa diversidade? Para os autores supracitados “as escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo” (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 127). A diversidade de estilos, gostos, objetivos, visões, etc. leva à necessidade de organização das relações, ou seja, de acordos, ou regras que norteiem os princípios dessa convivência. Para isso, não se pode prescindir de uma escuta atenta às expressões destes sujeitos e seus muitos jeitos de comunicar o que pensam e sentem.

A dificuldade dos sistemas de ensino de compreenderem e lidarem com a complexidade das relações sociais não é um “privilégio” seu. Não é à toa que vivemos uma sociedade que tem dificuldades de aceitar o “estrangeiro”, o diferente, o desviante. As diferenças que ele carrega, os hábitos e crenças provindos de outras cosmovisões são de difícil aceitação, pois a convivência com o diferente, o exercício de alteridade, requer trabalho, esforço para elaborar novas formas de apreensão do real, incluindo a diversidade de sujeitos e visões distintas. Apropriarmo-nos dos espaços dos quais vivenciamos com maior senso de responsabilidade sobre os mesmos e para que nos reconheçamos neles é fundamental para desenvolver uma maior capacidade da convivência. Nesse sentido, concordo com os autores acima citados, de que “propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser a meta prioritária das instituições escolares” (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 127).

Trazendo esta discussão para a minha prática docente, é notório, em nosso meio escolar, a existência de uma certa desconfiança - às vezes latente, às vezes explicitada - na capacidade de os estudantes pensarem e terem ideias por si próprios, bem como existe uma dificuldade de valorizar suas perspectivas sobre a realidade, por parte de nós professores. Muitas vezes em nome da ideia de que os estudantes não têm maturidade para entender certos processos, duvida-se de sua capacidade de lerem o mundo em que vivem e, conseqüentemente, deveriam resignar-se.

Talvez, isso se dê pelo fato de que, aos olhos das instituições escolares das quais fazemos parte, suas condutas representem um risco ao *status quo* ou ao bom andamento da organização cotidiana da instituição. Por medo e desconfiança, então, seria necessário sempre uma relativa vigilância as suas iniciativas. Tenta-se, nesse sentido, manter os alunos sob certo controle, evitando comportamentos indesejados ao bom funcionamento da ordem. É compreensível. Contudo, o que os jovens entrevistados mostraram é uma incrível disponibilidade de dialogarem e fazer parte de uma outra construção.

4.3.3 “É uma atividade interativa né. A gente se aproxima das pessoas”

Participar ativamente de uma atividade como o THH mudou a relação que os jovens têm com a escola? O que muda nessa relação? Essas questões foram exploradas nas entrevistas com o intuito dos jovens relatarem suas percepções pessoais. L foi bem categórica ao afirmar que “têm muitos professores que não olham isso com importância, sabe.” Aqui percebo uma certa mágoa da aluna com relação a um “destratamento” dos professores de maneira geral, que não davam muita importância para suas atividades. Apesar disso, também haviam os professores que ela sentia uma aprovação. “Tem muitos professores que interagiram, que gostaram. Que estimularam bastante.” Já o aluno D destacou um fato interessante: que aqueles professores que eles já tinham uma boa relação, aproximaram-se mais.

É, dá pra ver bastante professor que interagia. Tanto o Felipe, o próprio sor de filosofia, que eu não lembro o nome. Agora eu não lembro o nome mais de ninguém. Desculpa aí. O sor de filosofia, a sora de português, até o sor de inglês. Ele gostou muito dos poemas. Eu me lembro que depois ele chamou e falou.

Percebe-se, mais uma vez, que aquilo que os professores acham deles, dos seus gestos, da sua identidade, importa. Os jovens fazem leituras sobre como o professor se comporta e interage com eles. Um simples olhar para seus poemas - como colocado na fala - pode ter um efeito gigantesco na sua motivação e autoestima, produzindo uma percepção de que aquilo que estão fazendo vale a pena, que seu esforço tem sentido. L demonstra essa percepção, por exemplo, quando diz: [sobre sua participação no projeto]: **“a gente vê que a gente não é só mais um aluno, sabe. A gente se sente muito valorizado.”** Aqui, destaco a ideia de que o que importa não é apenas estar na escola, mas ser visto, ser lembrado, ser notado.

Perguntei a eles o que mudou na relação com os colegas também. Sabemos que pode fazer uma diferença muito grande para os alunos a forma como se projetam no espaço escolar e o que veem nele. Nesse sentido, por essa dimensão de horizontalidade das relações estabelecidas a partir de

sociabilidades, a escola se aproxima da noção de espaço público, assemelhando-se a outros espaços da cidade frequentados pelos jovens. Poderíamos citar como exemplos rua, praças e parques, e também shoppings, que, mesmo não sendo públicos no sentido estrito, são espaços de “conotação pública” (SOUZA, 2010), por ser coletivo e de uso comum, conforme as considerações do autor supracitado. Diante disso, cabe observar que tipo de relação é estabelecida com este espaço a partir do THH. O que mudou?

O que os alunos demonstraram é que passaram a enxergar as pessoas de outra forma, ou seja, resignificaram o olhar sobre os outros. “Ajudou ver que também existiam bastante pessoas que, por exemplo, escreviam bem, falavam bem, que as vezes se sentiam envergonhadas”. O que o jovem coloca é que o THH contribuiu para que houvesse uma exposição pública dos talentos dos alunos.

Nesse sentido, é interessante observar que as apresentações de HH, como eventos inusitados no cotidiano escolar, causaram um impacto no “regime de visibilidade” daquele espaço (Gomes, 2010), fazendo sobressair manifestações que, por mais que fossem comuns para alguns jovens, estavam submetidas a uma outra ordem espacial na escola, mudando o conteúdo do que foi visto. Como afirma Gomes, “o inusitado sempre se beneficia da atenção nesses espaços [públicos], ele marca uma interrupção na continuidade dos fluxos, pontua o ordinário” (GOMES, 2010, p. 205).

Estas relações outras que sobressaíram a partir do THH nos mostraram também como é importante para eles se sentirem inseridos na escola. L reflete que

É uma atividade interativa né. A gente se aproxima das pessoas. É também um intuito. Aproximar as pessoas. Ver que tem coisas em comum. As questões artísticas.

Aproximar-se das pessoas aqui me parece vir acoplada a ideia de produção de um espaço em comum, de uma vontade de se sentir parte de algo compartilhado com as pessoas da escola. Essa posição, muitas vezes, revela uma situação ambígua vivida por eles, já que o mundo escolar tem arraigada a

cultura de valorizar e reforçar itinerários de aprendizagem individuais por meio de seus dispositivos de avaliação (provas, trabalhos, etc). Ou seja, na vida prática do estudante, a produção de um espaço comum pode estar associada a uma dificuldade de manter as atividades individuais em dia. Vejamos o caso dos estudantes do Grêmio Estudantil, que acredito ilustrar bem esta ambiguidade coletivo x individual.

Para situar o GE, é importante destacar que a agremiação dos estudantes tem um caráter formal/legal dentro da instituição escolar, funcionando dentro de uma lógica estatutária. Isso implica, por exemplo, que os estudantes gozem de relativa autonomia para elaborarem propostas para a escola. Por outro lado, a questão estatutária de representação torna as ações implementadas pelo grupo que compõe o Grêmio dependentes dos regramentos pré-existentes, os quais precisam ser apropriados pelos estudantes a fim de legitimar suas ações.

Na Emílio, os jovens integrantes do Grêmio Estudantil (GE) entrevistados foram bastante ativos durante sua gestão. Isso tinha implicações na intensidade das atividades escolares e no relativo desgaste dos estudantes que, ao cumprirem várias tarefas, possuíam muito pouco tempo para desempenharem sua participação nas disciplinas e projetos propostos pelos professores. Mesmo assim, houve uma notória participação do coletivo do Grêmio estudantil nas atividades desenvolvidas no THH, já que eles elencaram-no como um projeto de prioridade. A partir deste ponto de convergência, trago alguns elementos da dinâmica destes jovens que convergem para pensar a cidadania e a formação cidadã no espaço escolar.

Uma das questões trazidas por eles foi a importância que a participação no GE trouxe para a sua formação pessoal, como podemos perceber na fala de ME, ex-presidente da agremiação: “se a gente só montasse a nossa vida com a aula obrigatória, eu acho que seria totalmente diferente, e a gente não teria esse crescimento tão grande quanto a gente teve. Tendo essa possibilidade de ter aula extra, atividades extra”. Ela complementa, em outro momento da entrevista, sobre sua participação referente ao período total que esteve no GE: **“eu acho que tudo foi realmente uma aula”**. Na percepção da jovem, a aprendizagem

que ela tirou desse momento diz respeito a um conhecimento comparável a uma aula, ou seja, a um saber adquirido em um campo específico do conhecimento.

Quando adentramos aos aspectos que qualificam essa participação, os alunos ressaltam a relativa intensificação das trocas e da socialização no espaço escolar. Por exemplo, F comenta: “uma coisa que eu gostei bastante que o grêmio ofereceu foi essa socialização. **Conhecer novas pessoas...**” e ME complementa: “conhecer a escola toda né F? Que isso foi muito importante. Conhecer todo mundo. A gente era amigo de todo mundo. Sim, de várias turmas e tal”. Nesse sentido, fazer parte do GE é colocar-se em evidência e ganhar legitimidade para interpelar novas pessoas, ampliando o círculo social do qual o estudante participa na escola.

Lembremos que um das questões mais relevantes levantadas por Seffner (2017) sobre ocupações secundaristas de 2016 era que os estudantes reivindicavam que o conviver no espaço da escola pudesse melhorar a “qualidade dos afetos” vivenciados. No caso do GE da Emílio, percebe-se que isso se dava a partir das próprias demandas que os estudantes abraçavam ou criavam para si próprios. Em uma das falas o estudante FA colocou o seguinte:

O Grêmio foi, tipo, minha família. Foi assim que eu fiquei engajado de verdade na escola. Meu pai chegou até a ficar brabo comigo porque eu voltava de noite. Mas valeu muito a pena. Com certeza me fez eu gostar muito mais do Emílio e sentir... ai... foi minha casa um dia e mora no meu coração.

Neste trecho, além de o aluno demonstrar que a partir do GE ocorreu um engajamento de fato com a escola, ele apresenta uma analogia com a família para dizer que, no fundo, o GE foi um lugar onde se sentia em família, com os seus, com aqueles que se sente bem. Esse sentimento refletia diretamente no tempo que ele ficava na escola, excessivo segundo o julgamento de seu pai. A partir das palavras do aluno, podemos refletir até que ponto o sentimento de companheirismo, como uma qualidade dos afetos vivenciados, favoreceu a formação cidadã de escola dos estudantes, ou se isso não aconteceu. Essa questão se faz relevante, porque aumentar a qualidade dos afetos dentro dos grupos em que os jovens constroem afinidades pode ensejar o combate aos

pensamentos divergentes dentro do grupo, podendo levar ao esfacelamento das relações políticas.

O GE, como forma de construir políticas de congregação na escola, também era um meio de conhecer pessoas em situações que revelam intencionalidades e propósitos políticos e que dão sentidos novos às relações pré-existentes. F, por exemplo, comenta: **“eu acho que a lição que todos aprenderam, até os que a gente acha que não fizeram nada lá dentro, foi o conceito de responsabilidade, de dever”**. Evidencia-se em sua fala o compromisso com a coletividade que emergia da posição de estudante do GE.

A formação de vínculos em torno de propósitos comuns geralmente são formas bastante eficientes de engajar pessoas e dar sentido ao espaço em que se encontram presentes. Entendo, entretanto, que esse aspecto por si só não reforça o sentido de participação democrática, comprometida com o diálogo e o respeito às diferenças. É muito possível que dinâmicas de coletivos estudantis possam adquirir um caráter de confraria, ou seja, de um grupo de estudantes que se congregam para angariar vantagens pessoais, curtir a companhia uns dos outros, estabelecerem-se em determinada posição e obterem *status*, sem maiores preocupações com a coletividade.

Nesse sentido, busquei nas entrevistas elementos que apontassem o tipo de concepção de escola que estava presente nas atividades promovidas por esta gestão do GE. A seguinte fala, proferida por ME, chamou-me a atenção por evidenciar uma intenção política e uma constatação a partir da sua percepção na prática:

Quando a gente entrou, eu tinha uma opinião: vamos juntar todo mundo. Direita, esquerda. Os bolsominions, os petistas e tudo mais, entendeu. Mas vendo agora, eu percebi que isso dificultou muito nosso grêmio, porque eram muitas opiniões totalmente diferentes, entendeu. E eu penso que, atualmente, todo mundo tem que ter a sua opinião, mas hoje isso não funciona.

Percebe-se que o sentido de “vamos juntar todo mundo” é colocado como uma intenção política de agregar polaridades opostas, opiniões políticas divergentes. A ideia de união, aqui, parece-me estar associada à noção de que

o GE é de todos os estudantes, e portanto, todas os matizes políticas devem estar representados. Mas o que vem depois é a constatação prática de que buscar o diálogo entre os diferentes é um exercício trabalhoso, que acaba dificultando os encaminhamentos que o coletivo. Essa constatação pessoal evidencia uma aprendizagem da estudante adquirida pela sua experiência, uma forma de entender as relações a partir de uma prática possibilitada pelo GE.

Portanto, compreendo que há uma potencialidade inerente às atividades do GE na construção e desenvolvimento da autonomia e engajamento dos jovens com a cidadania. Para que isso ocorra, é necessário que a instituição escolar não aja paternalmente, tutelando os estudantes, retirando-lhes a autonomia das ações e desmotivando-os a buscarem esta, mas cuide para que o espaço de relações políticas na escola seja desenvolvido com cuidado e comprometimento de todos os partícipes.

5 PARA PENSAR O ESPAÇO DA ESCOLA CIDADÃ PELAS LENTES DA GEOGRAFIA – PONTO DE CHEGADA

Meu trabalho, até o momento, buscou dar relevo à formação cidadã, pensada por meio de alguns atributos e dinâmicas espaciais do espaço escolar, vivenciados a partir do HH. As *práticas sociais*, nesse sentido, e mais especificamente as *práticas espaciais*, ganharam ênfase como perspectiva de observação das vivências desenvolvidas, onde buscou-se percebê-los como elementos relacionados ao engajamento político dos estudantes e às culturas juvenis. No entanto, ainda me faltou fazer uma conexão final entre espaço e cidadania à luz de um debate realizado na própria Geografia. Alguns teóricos que encontrei ao longo do caminho da pesquisa salientam aspectos do *Saber Geográfico* no seio das relações sociais escolares, então os inseri neste capítulo, para que pudesse dialogar com suas ideias. **Como a Geografia poderia contribuir para pensarmos o espaço escolar e a formação cidadã?**

5.1 Dos “óculos” da Geografia à formação cidadã

Martinez, em seu artigo “Por uma Pedagogia do Espaço” (MARTINEZ, 2012), argumenta que considera salutar imaginarmos uma colaboração entre *Geografia e Educação* menos usual. O texto, que foi importante referência na fase de construção do projeto de pesquisa, problematiza a contribuição da *Geografia para o pensamento pedagógico*. O autor parte da constatação de que é muito mais comum a apropriação por parte do conhecimento geográfico da Pedagogia, como instrumento para ensinar nossa ciência que seu oposto. A proposta foi pensar como poderíamos conceber essa relação entre as áreas caso fosse tomada inversamente, ou seja, se pensássemos como a Pedagogia poderia ser nutrida pelos conhecimentos sobre o *espaço*. Assim, o autor propõe pensarmos como a Geografia poderia estar a serviço de pensar o próprio *processo escolar/pedagógico*.

Uma de suas justificativas é a necessidade de suprir uma lacuna no campo da pesquisa acadêmica sobre as teorias do espaço aplicadas ao campo da Pedagogia. O argumento é que “ao contrário de outras áreas de conhecimento, a Geografia ocupa um papel predominantemente passivo nos diálogos com a educação” (MARTINEZ, 2012, p. 76) e que assim,

enquanto Psicologia, História, Sociologia e Filosofia fomentam a Pedagogia com seus conceitos, teorias, perspectivas epistemológicas, a Geografia se resume, na maioria dos casos, a aplicar as ideias pedagógicas no ensino das questões espaciais (ibidem).

Em suas palavras, este “esforço tenciona a importância de pensarmos a educação sob a ótica das relações com o espaço” (ibidem). Poderíamos pensar, também, que uma proposta desse tipo pode trazer uma contribuição ao próprio Ensino de Geografia – ou, de maneira mais ampla, à chamada Educação Geográfica - à medida que ela pressupõe realizarmos uma reflexão mais abrangente sobre o que contextualiza as aprendizagens (REGO & COSTELLA, 2018). O trecho a seguir ilustra essa ideia: “se entendemos que existem vínculos com o espaço que envolvem sentimentos, emoções, desejos, podemos inferir que estes mesmos vínculos são catalisadores da condição de aprender” (MARTINEZ, 2012, p. 86).

Pensar a Geografia enquanto conjunto de saberes capaz de contribuir para a Pedagogia, deu-me um impulso para analisar minha prática e meu contexto como professor sob este viés. Primeiramente, pensei em ir atrás de um ferramental teórico/metodológico da própria Geografia mais “adequado” para minha abordagem. Que conceitos e categorias da Geografia podem ajudar a pensar a Educação? Como eu estava tratando de um “micro” espaço - em relação a abrangência escalar (a escola) -, sobreveio-me uma análise mais ligada ao *espaço vivido*, ao *lugar* e também ao *território*. Saltaram-me as noções de *lugaridade* e *territorialidade* como uma maneira de tornar mais “palpável” essa *geograficidade* do espaço escolar. Porém, devido as minhas limitações teóricas e ao prazo, todos esses conceitos me pareceram mais “tumultuar” este estudo que ajudar a explicá-lo. Acabei, portanto, optando por me referenciar apenas no conceito de *espaço social* relacionado a perspectivas sobre a Educação e juventudes, mas essa discussão mais geográfica não me saiu do horizonte.

Pensando junto com Martinez (2012) sobre a importância dos vínculos com o espaço em contribuição com a Pedagogia e a concepção de Geografia dos autores citados no parágrafo anterior, poderíamos formular: o que seria o espaço geográfico para a Pedagogia? Uma espécie de mediador? Como essas ideias podem ser melhor exploradas em uma análise no campo da Educação? São perguntas que também começaram a tomar minha atenção. Contudo, também não foi pretensão minha discuti-las neste estudo. Fica para uma próxima pesquisa. Mas guardo, desta noção, a possibilidade de pensar a escola enquanto *espaço social* da *relação pedagógica*, sendo que esta relação não se resume apenas ao ensino (e aprendizagem) - que se caracterizaria por ser mediada por um objeto de conhecimento (REGO & COSTELA, 2019) -, pois “os vínculos com o espaço”, por serem fatores da subjetivação, criam e condicionam as subjetividades no processo pedagógico da formação de sujeitos.

Enquanto professor, parto do princípio de que os saberes adquiridos também são bens culturais que carregamos conosco aonde formos e que também compõem em alguma medida nossa percepção sobre o mundo que nos rodeia. Os saberes de um professor podem ser, portanto, instrumentos de

interpretação do mundo e necessários para a manutenção da vida em sociedade. Como seres humanos, não podemos prescindir de algum tipo de saber para vivermos no mundo. A Geografia é um desses saberes. Sendo assim, é uma das formas de olhar, organizar e interpretar o mundo, dar sentido a ele, organizar as relações em que estamos inseridos e nos ajudar a viver.

A partir da Geografia, uma série de relações espaciais podem ser pensadas, como relações de distância, grandeza, densidade, sobreposição, similaridade dentre outras. Os atributos do *saber geográfico*, portanto, ao meu ver, acabam nos aproximando de uma leitura do espaço físico em que estamos inseridos, mas também permite-nos perceber e interpretar os *espaços sociais* de maneira crítica, ou seja, a partir de critérios sociais, políticos e históricos, repletos de contradições. Por essas características, penso que a Geografia vai além de um saber acadêmico, tornando-se potencialmente fundante das relações vividas enquanto sujeitos atuantes em uma escola que se pretenda cidadã.

Em recente obra, a professora e pesquisadora Lana Cavalcanti (2019), traz uma importante reflexão sobre a ontologia do professor de Geografia. Segundo a autora,

Ser professor de Geografia é poder evidenciar processos espaciais que têm implicações no cotidiano das pessoas, em diferentes escalas. [...] fazer e conhecer Geografia é um modo de ser e, também, de se conhecer como pessoa, como cidadão, como sujeito social. É uma maneira de atuar na vida. Por conseguinte, a Geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo. (CAVALCANTI, 2019, p.15)

Em outras palavras, o que a autora nos diz é que atuar como professor de Geografia é mais do que exercer uma profissão, mas uma forma de atuar no mundo. Além disso, ao ressaltar o caráter subjetivo dessa profissão, as reflexões de Cavalcanti apontam para a importância da dimensão ontológica do *saber geográfico*, que como tal está presente nas práticas e representações sociais de professores e alunos das escolas.

A Geografia, nesse sentido, parece-me que, antes de ser uma ciência, configura-se como um jeito particular de olhar para o mundo. Por isso, ser professor de Geografia tende a me manter como portador daquilo que

metaforicamente poderíamos nos referir como “óculos geográfico”. Se assim mesmo o for, a Geografia, insisto, vai além de uma disciplina da escola, pois seria um elemento de leitura das relações desenvolvidas neste e a partir deste espaço. Ela torna-se uma forma de ler, conceber, problematizar, interpretar e modificar as próprias relações espaciais nas quais os sujeitos estão inseridos e assim potencialmente colabora para a tomada de decisões.

Então qual seria o objetivo do trabalho educativo quando assumimos as disciplinas como formas de entender e atuar no mundo para além da sala de aula? Percebo que ideia de uma Geografia conectada com as demandas sociais e movida pela genuína curiosidade em descobrir seu funcionamento real, ou seja, uma ciência epistemologicamente comprometida com a leitura de mundo - a começar pelo nosso próprio mundo - tem cada vez mais se consolidado como uma tendência na área de Ensino/Educação. Nessa visão, ao ler o mundo, adquirimos condições de emergir dele como sujeitos da práxis, sujeitos históricos, remetendo-nos à busca por uma consciência geográfica como modo de melhor apreender a realidade social e espacial. Rego & Costella (2019), por exemplo, nos ajudam a pensar essa questão desde o ponto de vista do professor, ao dizer que

o trabalho educativo pode ser guiado pelo objetivo de apurar o olhar para desbravar o mundo. O conteúdo estará a serviço desse objetivo no momento em que o professor tiver a meta de construir-se como educador continuamente autorrenovado, muito mais do que como instrutor. (REGO; COSTELLA, 2019, p. 9)

Diante da tarefa de ler o mundo, não será possível prescindir da autoria do professor em pensar as relações em que está implicado como sujeito, que devem alimentar a continuidade das reflexões ao longo da carreira docente. No entanto, penso que esta autoria não irá ocorrer se as leituras do espaço da escola se derem pela cabeça de quem as pensa somente a partir de um ponto de vista externo ao espaço escolar em que professores e alunos se encontram. Ser autor significa pensar com autonomia, o que não é tarefa fácil de se fazer quando os dados sobre a realidade em que se vive - assim como o poder de decisão sobre o que importa ser decidido - caem sobre as cabeças dos sujeitos

escolares prontas para sua aplicação imediata e as regras se tornam cláusulas pétreas a serem seguidas.

Fabián González (2009) corrobora a defesa da autonomia do espaço escolar quando entende **o professor como observador privilegiado** da realidade social e das identidades particulares produzidas pelas culturas juvenis, bem como das relações geográficas/espaciais em que os sujeitos da escola estão inseridos. Sendo assim, uma das tarefas do professor seria de avaliar, a partir de diversos referenciais - como conceitos, conversas informais, situações vivenciadas em sala de aula, documentos e relatórios institucionais, eventos imprevistos, livros didáticos, etc. –, possíveis e desejáveis itinerários formativos a serem realizados com seus alunos, vistos como sujeitos concretos - não como seres abstratos contidos em diretrizes heterônomas e distantes da realidade local e particular. Assim, professores e alunos teriam maiores chances de construir-se como cidadãos.

5.1.1 Espaço, escola, Geografia, cidadania e Hip-Hop: possíveis relações?

Claudino & Coscurão (2019) apresentam reflexões sobre a necessidade de compreendermos como o território produz ou é produzido pelos processos educativos. A pergunta que eles suscitam é: como a escola pode interferir na produção dos territórios em um sentido de exercício efetivo da cidadania? Neste debate, “as relações entre Geografia e educação para a cidadania surgem como particularmente estreitas” (CLAUDINO; COSCURÃO, 2019, p. 9). A ideia de uma **cidadania territorial** é trazida pelos autores para o debate como meio de articular essas duas ideias. Para eles, uma educação que leve em consideração os processos de produção da participação dos estudantes na sociedade não se limita à descrição e explicação do meio, mas leva o aluno a exercer essa cidadania de forma plena, aprendendo e transformando sua realidade de maneira conjugada.

Nessa linha, o professor não deixa de lado sua responsabilidade em trabalhar - a partir de conhecimentos teóricos e práticos provindos de sua própria

formação - conteúdos, práticas, reflexões do campo da Geografia em sala de aula. Não se trata de abandonar a tarefa de construção de competências específicas para operações mentais em Geografia. No entanto, seu olhar se ampliaria para aspectos socioespaciais locais que levem o aluno a refletir acerca das possibilidades de intervenção na produção da sociedade e seus espaços, bem como de conduzir à reflexão continuada sobre o mundo que os cerca, suas lógicas e sentidos. A busca por intervenção na realidade poderia estar associada à ideia de aprender sobre a Geografia relacionada a vida democrática e cidadã. Haveria um trabalho conjugado que envolve objetos cognitivos da Geografia e práticas cidadãs.

A discussão trazida por Giroto, et al. (2018) traz a perspectiva de uma Geografia que se contextualiza por meio de uma leitura das relações políticas que “envolveriam” a prática do professor desde um ponto das relações geográficas. A ideia é que, enquanto professores de Geografia, além de estabelecermos compreensões didáticas para este campo, também possamos desenvolver um debate sobre a relação entre a *Geografia* e a *Educação* a partir de um olhar “que, sem negar a importância do debate curricular, busca estabelecer novas problemáticas sobre o sentido da educação, da escola pública e das políticas educacionais no mundo contemporâneo” (GIROTO & GIORDANI, 2018, p. 18). Seria o esforço de compreender a que lógicas político-sociais estão submetidos os professores, para que essas lógicas possam ser melhor pensadas e, de algum modo, discutidas na sua prática cotidiana.

Penso que o que estamos tratando pode ser chamado de **geograficidade das relações educativas**, que se remete à existência de uma dimensão geográfica das relações sociais que repercute na relação dos indivíduos com seus espaços de vivência e troca - que amiúde são também espaços educativos. De fato, quer haja intencionalidade quer não, sempre aprendemos algo em relação aos espaços em que realizamos nossa prática social, tendo em vista que

Parafrazeando Freire (2013), todos e o todo material e imaterial produzido por todos educam a todos o tempo inteiro em todos os lugares. Todos são educados por todos, inclusive quando dormem, quando as influências dos outros continuam presentes nos sonhos e pesadelos e nas posturas corporais do adormecido. Todos são

adequados por todos – assimetricamente, pois são assimétricas e múltiplas as cotidianas relações de poder. (REGO & COSTELLA, 2018, p.6)

Em suma, poderíamos dizer que pensar as relações educativas da perspectiva da Geografia é “reconhecer que, além de conteúdo disciplinar, presente nos mais diferentes currículos, a Geografia é uma das dimensões fundantes da prática educativa e da existência humana” (ibidem).

No debate travado no campo da Geografia, encontrei alguns geógrafos preocupados em pensar as relações socioespaciais em que estão inseridos professores e professoras das escolas, especialmente no contexto latino-americano, configurando-se como um campo de interesse relacionado a área de *Ensino de Geografia*. Em minhas buscas, chamaram-me atenção textos de um conjunto de autores, em especial Sepúlveda (2009), González (2009), Garrido (2009), Martinez (2012), Girotto & Giordani (2019), Rego & Costella (2019) e Claudino & Coscurão (2020). Estes autores assinalam possibilidades de compreensão dos processos geográficos relacionados a contextos educativos como base para pensarmos, dentre outras questões, a **participação efetiva e ativa da comunidade escolar na produção do espaço da escola**. Não obstante, encontra-se neles outras preocupações que me interessam, como relevar **o papel do espaço na formação cidadã**, valorizando os conceitos da Geografia na explicação dos processos vivenciados.

González (2009) constata que o progressivo processo de afastamento das escolas em relação às comunidades e territórios, nas quais estão inseridos, são um obstáculo à formação cidadã escolar. Em sua análise da trajetória histórica da instalação de escolas nos territórios urbanos - marcadamente durante o intenso período de urbanização da segunda metade do século XX vivido pelos países latino-americanos –, o autor enfatiza a perda paulatina do horizonte de ascensão social que este espaço representava às classes populares. Em sua perspectiva, o avanço da precarização decorrente do abandono destes espaços pelo poder público acabou por enfraquecer o lugar simbólico que a escola ocupava no imaginário social.

À medida que as cidades foram crescendo, a urbe lança seus braços e seu ímpeto modernizante sobre os territórios marginais e com ela empurra-lhes seus 'espaços educativos'. Começa a se alinhar "el tramado policromo de un relato hecho de dos vertientes entonces unidas atavicamente, hoy distanciadas culturalmente y discursivamente. Temos de um lado a escola e de outro o entorno ou, a escola e o território ou os sujeitos e seu espaço. (GONZÁLEZ, 2009, p. 30)

Esse distanciamento, ao qual se refere o autor (entre a escola e seu espaço [seu entorno imediato], sua alienação do contexto [de sua própria dimensão territorial]), parece-me estar no cerne das dificuldades da escola de produzir sentidos com os estudantes, inserindo-os em um projeto de cidadania de um país regido por uma constituição conhecida como "cidadã", mas com muitas dificuldades de efetivá-la. A partir dessa constatação, González nos propõe alargar a compreensão de escola para além de seus muros, para que ela seja observada enquanto **"parte de movimentos, de trajetórias espaciais das comunidades onde estão inseridas, dos sujeitos da cidade"** (GONZÁLEZ, 2009, p. 30), que por sua vez produzem formas próprias de associação com os espaços por meio de critérios de identificação.

Adentrando mais um pouco aos seus argumentos, o autor coloca ainda que uma das questões que estão em jogo é que os sujeitos consigam ou não se enxergar como sendo parte constitutiva da produção da cidade "como um conjunto de relações que representam intenções e desejos associados ao habitar um lugar" (GONZÁLEZ, 2009, p. 31). Neste sentido, poderíamos pensar a Escola como parte de uma relação educativa com os lugares e sujeitos consigo próprios, à medida que os sujeitos se constroem por meio de referências espaciais. Desta forma, a escola poderia ser potencialmente um lugar de criação e recriação da memória coletiva dos seus habitantes, informando e provocando-os a respeito do sentido de cidadania associada à vivência do lugar. Segundo o autor, esse processo poderia se dar por meio de uma reformulação do "imaginário" que os sujeitos têm sobre o espaço escolar e sobre a cidade, "que se investe em apropriação (do tempo, do espaço, da vida fisiológica, do desejo)" (GONZÁLEZ, 2009, p. 31).

Ora, não seria uma potencialidade da *EC* contribuir para a construção de sentido aos espaços vividos ou habitados pelos sujeitos de um determinado lugar? Parece-me que há uma grande potência provinda da *EC* quando ela se referencia pelas relações geográficas, atribuindo a cada lugar significados distintos relativos à construção da cidadania. Para González, este processo poderia se dar a partir de uma “virada do olhar, do corpo e da razão até as problemáticas que os contextos socioculturais locais propõem como demandas, necessidades e horizontes reais de conhecimento e imaginação” (GONZÁLEZ, 2009, p. 32).

Nessa toada, penso que considerar a construção da cidadania por meio da *EC* pressupõe reconhecermos, dentre outras coisas, a existência de **geografia(s) da escola**. Isto porque a instituição escolar não é uma entidade abstrata, sem contexto histórico e geográfico, pelo contrário, cada uma das unidades escolares espalhadas pelos diversos territórios brasileiros tem sua peculiaridade e singularidade. É importante reconhecermos que ela faz parte de uma estrutura socioespacial mais ampla e dinâmica, que por sua vez também é produzida politicamente por seus cidadãos. Para Girotto & Giordani (2019)

reconhecer a geografia da escola é um dos elementos fundamentais para se reconhecer outras geografias: a dos estudantes, do currículo, da avaliação, dos conhecimentos e a própria geografia dos professores e professoras de geografia (GIROTTI; GIORDANI, 2019, p. 124).

Os autores nos provocam a pensar que “a localização de uma unidade escolar é um dos elementos importantes para a compreensão do contexto no qual os processos educativos irão o correr. A educação e a escola são cidadãs à medida que elas conseguem tornar-se um elemento do território que fortalece os vínculos entre os seus membros por meio da participação. Perceber a escola como um elemento constitutivo da construção do bairro, da cidade ou do país, pode tornar a experiência espacial de seus sujeitos mais significativa, pois remete ao sentido de construção coletiva espacialmente referenciada.

Voltando ao pensamento de González (2009), para ele a escola tem recebido pouca atenção com relação aos seus movimentos para adaptar-se às transformações estruturais dos sistemas educativos e do sistema social em

geral. O autor advoga que as dinâmicas de interação do espaço educativo são parte de uma “pouco estudada sequência de movimentos e forças (políticas, sociais e culturais) que tem vitalizado e remexido ‘o escolar’ já não como edifício ‘institucional’ mas como realidade socialmente construída (produzida) no espaço/tempo” (GONZÁLEZ, 2009, p. 26). Diante desse problema, pensar a importância da escola para a construção da cidadania não pode ser um processo descolado das dinâmicas espaço-temporais a que seus sujeitos estão submetidos.

O autor vai sugerir que a compreensão da escola enquanto *espaço* possa se dar por meio de duas dimensões: uma desde seu dinamismo interno (criação e reinvenção do ambiente social) e outra referente ao movimento externo (processo de ancoragem territorial, construção do sentido social localizado e das identidades pedagógicas).

Percebo que esses dinamismos *internos* e *externos*, os quais nos fala autor supracitado, são muitas vezes percebidas de maneiras desassociadas no espaço escolar, mas não deveriam. Parece-me tanto um erro considerar que a escola funcione como uma “ilha” de relações independentes das forças hegemônicas na sociedade, quanto pensar que seus atores apenas adaptam-se integralmente aos condicionantes externos, reproduzindo saberes desde hierarquias e instâncias heterônomas, sem nenhum poder de autonomia. Como professor, penso ser fundamental que reconheçamos as trajetórias em que estamos inseridos em uma determinada turma, escola, bairro, município e demais escalas, para que o diálogo possa ocorrer a partir de uma leitura sensível à realidade e às lógicas que regem seus movimentos. Nessa linha, contribuiria para o debate concebermos o espaço como algo aberto a diversas dinâmicas coetâneas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso ser importante dizer, ao final deste trabalho, que ele foi fruto de uma abordagem que buscou um duplo movimento. Por um lado, o que escrevi não teve seu centro apenas no *outro*, ou seja, nos jovens com quem produzi a pesquisa - como se fossem um objeto completamente exterior a mim -, nem teve como centralidade o interesse somente sobre seu autor, como um ser ensimesmado que narra suas memórias de um ponto de vista (auto)biográfico.

Os jovens estudantes foram pensados, em certo sentido, como *atores sociais*, e, portanto, era como se eu estivesse os enxergando de um olhar externo. Por outro lado, o ponto de vista “de dentro” sempre esteve presente nas relações pesquisadas - de quem compartilhou angústias, perspectivas e objetivos em comum com os jovens pesquisados, o que também me modificou como sujeito da pesquisa. Portanto, penso que foi no espaço *entre*, no “hífen” entre *mim* e esse *outro*, que de fato se constituiu meu objeto de pesquisa. O que busquei foi encontrar nas minhas memórias, assim como no diálogo e nas reflexões estabelecidos ao longo do processo de investigação, novos sentidos ao que se passa na realidade investigada.

Contar sobre si mesmo é expor-se ao mundo e isso é um risco, pois não sabemos quais são os significados que serão elaborados por outros ao lerem o que escrevemos. No entanto, julgo mais do que pertinente seguir os conselhos do mestre Rubem Alves (2000), e

fazer um exercício de honestidade e franqueza. Dizer o lugar silencioso, não dito ou mal dito, de onde vemos e falamos. É daí que arquitetamos o nosso mundo. Teia em que nos movemos. Teia, sim, como a da aranha: feita com materiais de fora, porque nada se faz ex-nihilo, mas que foram antes engolidos, digeridos, assimilados, tornados semelhantes ao corpo do devorador-tecelão... (ALVES, 2000, p. 41-42)

Dizer de onde se vem, sair da zona de conforto e expor-se ao olhar do outro pode ser um processo doloroso. O foi para mim ao longo da pesquisa e imagino que o seja para muitos estudantes quando aceitam participar das aulas, do projeto THH ou da pesquisa aqui desenvolvida. No entanto, como diz Rubem Alves metaforicamente, “todo pensamento sai do nosso ventre, como o fio da teia” (ALVES, 2000, p. 42) e que assim sendo, de algum modo ao pensarmos sobre quem somos e o que fazemos é tecermos o mundo valorizando nossa

interioridade - aquilo que nos constitui como um ser pleno de subjetividade. É esse processo que permitiu buscar uma pesquisa e uma atuação mais próximas de seu caráter humano. Durante a escrita pude remontar o “fio da teia” dos acontecimentos e percepções que em alguma medida foram alimento para minhas indagações e angústias. Ao final do processo, penso que conseguir fazê-lo já foi um dos grandes resultados da pesquisa.

Durante a escrita, houve momentos de inspiração e outros tantos de angustia, tentando encontrar um foco, pensando estar “à deriva”, sem ter um horizonte muito nítido de onde este estudo poderia me levar. Por outro lado, cada disciplina cursada durante o meu período de pós-graduação, cada encontro com colegas, conhecidos, amigos e com meu orientador foram, muitas vezes, um excelente combustível para continuar minhas buscas. Isto me fez reforçar ainda mais a percepção de que é juntos, em relação à, com apoio de outros, que podemos dar passos mais firmes na pesquisa no campo de “humanas”. Nesse sentido, a escrita, ainda que tenha este caráter mais individual e solitário, teve esse pano de fundo coletivo, que a animou.

É inegável que o universo político e cultural vivido pelas juventudes e por toda a sociedade brasileira apareceu como central nas discussões que eu, enquanto professor na condição de um jovem cidadão, também vivia em minha própria realidade. Por isso é importante destacar que, mais do que ensinar ou educar, a docência passou a ser para mim uma forma de compartilhar angústias com aqueles que estavam comigo em um mesmo espaço e tempo, contextualizados por uma porção de fatores. Estas angústias diziam respeito ao tempo histórico marcado por uma crise econômica e social profundas de nosso país, objetivadas nas estatísticas econômicas de crescimento da fome e da miséria e do aprofundamento da desigualdade social. Somou-se ainda a pandemia de 2020 que foi tratada com grande descaso por grande parcela das autoridades públicas e ampliou o sofrimento da população.

Apesar de tudo, posso dizer, ao final desse período, que ele foi de vitórias. Os jovens da Emílio me possibilitaram ver novas perspectivas sobre o que venha a ser uma escola aberta a participação cidadã. A partir de sua presença e suas

vozes, pude elaborar questionamentos importantes que dizem respeito ao sentido de participar ativamente da sociedade para as juventudes periféricas e a forma como desenvolvo a minha docência em relação a esta problemática. A escola é um espaço que muitas vezes não tem escutado as vozes advindas daqueles que dão propósito a sua existência: seus alunos, o que implica também o silenciamento das culturas juvenis. Porém, escutar as vozes dos territórios de onde seus estudantes advém se demonstrou ser um poderoso meio de efetivar sua participação e interesse pelos assuntos da comunidade escolar.

Obviamente, que fique claro, não penso que o papel da escola é confirmar ou apenas validar os conhecimentos que o jovem já traz consigo das suas vivências externas, muito menos que a cultura escolar serviria apenas à reprodução da cultura das “elites”. Penso que, ao problematizarmos o mundo em que vivem a partir de suas culturas, fornecemos oportunidades para a reflexão sobre si perante esse mundo, favorecendo sua formação enquanto sujeitos que irão atuar em sociedade.

Ao enfatizar em minha pesquisa as relações escolares e a espacialidade cidadã, percebo que ainda há muito a se refletir a respeito. Muitos jovens demonstraram um grande ímpeto em participar da construção de relações políticas melhores, como demonstrado pelos estudantes entrevistados. No entanto, as transformações de contexto, os novos paradigmas sociais e as constantes crises socioeconômicas, somadas a uma política nefasta para as classes populares, têm sido determinantes para o fracasso da escolarização de milhares ou milhões de jovens, que abandonam a escola ou permanecem sem conseguir aprender. Por conseguinte, o projeto THH tornou-se uma maneira de os docentes aproximarem-se daquela comunidade, conhecerem as aspirações e as angústias da juventude de periferia e proporem novas formas de relação educativa.

Essa dissertação versou sobre a potência da autonomia docente em conjunto com o protagonismo da cultura juvenil na escola pública, neste cenário atual, que tensiona professores e estudantes à vivência de currículos

estandardizados, formulados para atender as pressões do mercado financeiro. Portanto, questões como a representatividade (reconhecimento), enquanto motivadoras do engajamento, a oportunidade dos alunos se expressarem a partir de seu universo simbólico e cultural e a oportunização de modos mais interativos de relação no espaço escolar foram alguns dos apontamentos que os jovens fizeram que vão na contramão desse processo. Os resultados obtidos tornaram-se pertinentes para elaborarmos novas perspectivas sobre a relação dos sujeitos com seus espaços educativos, com vistas a melhor apropriação dos mesmos, como espaços de construção da cidadania.

Diante do que foi posto, acredito que algo do que se propôs foi pensar o professor não como alguém que transmite conteúdos e aplica currículos externos provenientes das cartilhas, como retransmissor de saberes, e nem mesmo como apenas um agente da sala de aula, demasiadamente ligado a testes e avaliações. A realidade das escolas, dos territórios periféricos, de seus sujeitos e suas potências não cabem em uma base curricular homogeneizante. Tratou-se de perceber a mim e os estudantes como agentes ativos das dinâmicas do espaço escolar, que visa a construção e aprofundamento da formação cidadã. Portanto, os seus saberes tornam-se, além de objetos de ensino, orientadores da própria prática social e espacial dos sujeitos e portanto de uma cidadania espacialmente referenciada.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 6ª edição. Campinas: Ed. Papirus, 2003.

BENTO, Izabella P. **A cultura geográfica de jovens escolares**. IN: Cavalcanti, L.S., Chaveiro, E.F. Pires, L.M. A cidade e seus jovens. Goiânia: Ed. Da PUC, Goiás, 2015.

CATTANI, A.D. **Não somos mais o que éramos**. In: Cattani, A.D. (org). Escolas ocupadas. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepções no/do cotidiano da cidade.** IN: Cavalcanti, L.S., Chaveiro, E.F. Pires, L.M. A cidade e seus jovens. Goiânia: Ed. Da PUC, Goiás, 2015.

CHAVEIRO, Eguimar F. **Jovens e juventudes no reino da aceleração: princípios para uma leitura geográfica.** IN: Cavalcanti, L.S., Chaveiro, E.F. Pires, L.M. A cidade e seus jovens. Goiânia: Ed. Da PUC, Goiás, 2015.

CLAUDINO, S.; COSCURÃO, R. **Educação geográfica e cidadania. O Projeto Nós Propomos! em Portugal 2019/20.** Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 6, n. 11, p. 7–16, 2019.

CLAUDINO, S.; SOUTO, X. M. **Construímos uma educação geográfica para a cidadania participativa: O caso do projeto nós propomos.** Signos Geográficos, v. 1, p. 1–16, 2019.

DA SILVA, R.A. **Estudantes ocupadores: representações ou contra representações de um novo personagem social.** IN: Cattani, A.D. (org). Escolas ocupadas. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

D'ALVA, R. E., **Aula 2: Teatro Hip-Hop: depoimento e autorrepresentação com Roberta Estrela D'Alva.** Cartas de amor nas Ruas. 1 vídeo (1:36:09). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qf-qoPjKZgE&t=2447s>. Acessado em: 1º abr. 2021.

DAYRELL. Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação - ANPED - n.24 – 2003

_____. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. **A escola como um espaço sócio-cultural.** In: _____. (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, J., CARRANO, P. **Juventude e ensino médio. Quem é este aluno que chega à escola.** In: DAYRELL, J., CARRANO, P., MAIA, C.L. (orgs). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

DOS SANTOS, M. A. C. **O Universo Hip-Hop e a Fúria dos Elementos.** X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, p. 1–28, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

_____. **A educação na cidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARRIDO, M. P. **El imperativo situacional de la Enseñanza:** hacia la búsqueda del lugar negado y del territorio perdido. En: CASTELLAR, S.; CAVALCANTI, L.; CALLAI, H. Didática da Geografia. Sao Paulo: Editora Xama, 173-185, 2012.

_____ **El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios.** IN: GARRIDO, M. (org.). La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

_____ **Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en liceos del gran Santiago.** Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v. XIX, n. 505, p. 1–36, 2015.

GIROTTTO, et al. Atlas da rede estadual de educação de São Paulo. CRV: 2018.

GIROTTTO, E. D.; GIORDANI, A. C. C. **Princípios do ensinar-aprender Geografia: Apontamentos para a racionalidade do comum.** Geografia, v. 44, p. 113–134, 2019.

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

GONZÁLEZ, Fabian. **Geografia del espacio escolar: desplazamientos, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar**. IN: GARRIDO, M (org.). *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

HILL, Marc L. **Batidas, Rimas e Vida escolar**: Pedagogia Hip-Hop e as políticas de identidade. COMPLETAR

MARTINEZ, C. A. **Por uma Pedagogia do Espaço**. In: Boletim Gaúcho de Geografia. / Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre. Vol. 39, n. 1-2, Porto Alegre: AGB, 2012.

MARTINS, E. R. **O sentido de Localização e a Consciência Geográfica**. In: Narrativas, Geografias, Cartografias. Para viver, é preciso espaço e tempo. Vol.1. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

NETO, N.T. **Movimento Hip-hop do mundo ao lugar**: difusão e territorialização. Revista Geografia - número especial. v.1, p.1-11, 2013

OLIVEIRA, R. G. **Em cena, a escola pelas lentes dos estudantes**: caminhos para a pesquisa. IN: DA SILVA, M.R. & OLIVEIRA, R.G. *Juventudes e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

OLIVEIRA, H. S. DE; OLIVEIRA, E. F. R. **Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação**. *Ensaio filosóficos*, v. XIX, 2019.

PASSEGI, M. DA C. **Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório**. In: *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 232.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. **Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações**

em busca de estranhamentos. Signos Geográficos, v. 1, p. 1–15, 2019.

SEFFNER, F. **Ocupar é viver a escola.** IN: Cattani, A.D. (org). Escolas ocupadas. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

SEPÚLVEDA, Ulisses. **Vidas y cuerpos despojados del lugar: la espacialidade propuesta por el mundo escolar.** IN: GARRIDO, M. P. (org.). La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

SOUZA, F. S. DE. **Entre a praça e a escola: analisando processos de apropriação espacial através de uma abordagem complexa.** Cadernos do Aplicação, v. 23, n. 2, p. 55–69, 2010.

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

SPOSITO, M.P. SOUZA, R. ARANTES E SILVA, F. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

VIRGÍNIO, A.S. **Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas.** IN: Cattani, A.D. (org). Escolas ocupadas. Porto Alegre: Cirkula, 2017.

VIDON, Geyza Rosa O. M. **A narrativa do Hip-Hop e suas interfaces com o contexto educacional [tese].** Vitória/ES – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2014.