

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O CURRÍCULO VAI À RUA OU A RUA VEM AO CURRÍCULO?

CESAR AUGUSTO FERRARI MARTINEZ

ORIENTADOR: PROF. DR. NESTOR ANDRÉ KAERCHER

PORTO ALEGRE, MAIO DE 2012.

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

O CURRÍCULO VAI À RUA OU A RUA VEM AO CURRÍCULO?

CÉSAR AUGUSTO FERRARI MARTINEZ

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Banca examinadora:

Prof. Dr. Nelson Rego (PosGea /IG/ UFRGS)
Profa. Dra. Carmen Terezinha Brunel do Nascimento
(SMED/Prefeitura Municipal de Porto Alegre)
Prof. Dr. Antônio Carlos Castrogiovanni
(PosGea / IG / UFRGS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia na Linha de Pesquisa “Ensino de Geografia”.

PORTO ALEGRE, MAIO DE 2012

M385 Martinez, César Augusto Ferrari
O currículo vai à rua ou a rua vem ao currículo?. /
César Augusto Ferrari Martinez. – Porto Alegre :
UFRGS/PPGea, 2012.
110 f. il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS - BR, 2012.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

1. Geografia. 2. Lugar. 3. Currículo. 4. Relação com a Cidade. 5. Moradores de Rua. I. Título.

CDU 911

Catálogo na Publicação
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFRGS
Renata Cristina Grun CRB 10/1113

Dedico os esforços deste trabalho à Escola Porto Alegre.

Por todo aprendizado que tive com colegas, estudantes e espaços da EPA.

Agradeço muito!

À MINHA **FAMÍLIA** E MEUS **AMIGOS**, pelo apoio.

À minha mãe, Clecir, por me mostrar a importância de estudar.

À Dedé e ao Roger, companheiros de vida e profissão.

À Míriam, por compartilhar momentos de carinho e aprendizado.

À **UFRGS**, pela oportunidade de estudo gratuito e de muita qualidade.

Ao meu orientador e amigo Nestor André Kaercher.

Aos meus colegas de Graduação e Mestrado, pela troca de ideias e angústias.

Ao meu amigo e colega Fábio Dias, pelo companheirismo na pesquisa.

Aos professores que contribuíram para a minha formação, em especial às Professoras Vera Maria Vidal Peroni e Tânia Marques Strohaecker, minhas orientadoras na iniciação científica.

À Professora Vanda Ueda (*in memoriam*), pelo incentivo amigo e orientação sincera para que eu me tornasse pesquisador.

Aos professores que deram valiosas contribuições ao meu trabalho e com os quais convivi nos últimos anos: Castrogiovanni, Carmen Brunel e Nelson Rego.

À **EPA**, por me ensinar a ser professor diariamente.

Aos seus estudantes, inspiração de vida.

Aos seus professores, em especial Carlos, Cláudio, Eliana, Márcia Gil e Natália, que foram sempre parceiros nos projetos e desafios mais escabrosos.

Tenho conhecimento e sabedoria, mas tenho que demonstrar para as outras pessoas a minha inteligência.

Paulo Gilberto, estudante da EPA.

RESUMO

Este trabalho pesquisa as relações existentes entre a escola e a cidade a partir de estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA). Como uma instituição que atende jovens em situação de rua, a EPA vem buscando construir seu currículo dialogando os saberes escolares com os saberes urbanos. A metodologia é construída através de movimentos que intencionam relacionar dinamicamente as concepções pedagógicas dos educadores da Escola com as realidades sociais e perspectivas dos jovens estudantes, fazendo uso de questionários e grupos focais como instrumentos de pesquisa. Parte-se da ideia de que não há um saber hegemônico, mas que é na relação entre os saberes vividos dos estudantes e aqueles desenvolvidos na Escola que há o aprendizado. Assim, o espaço ganha sentido pedagógico na aprendizagem e as relações com os espaços influenciam diretamente na construção dos saberes. Mais do que uma relação espacial, os jovens mantêm uma relação lugarizada com o conhecimento, na medida em que os saberes que constroem na sua relação com a escola e com a cidade estão diretamente vinculados às experiências que provocam sentido em suas aprendizagens. Com uma imagem nítida de que existem diferenças entre o espaço da escola e os espaços da cidade, os jovens se colocaram para discutir suas condições de estudantes a partir das identidades espaciais que constroem por onde circulam e que, segundo indicou a pesquisa, são lugares estigmatizados como os próprios jovens. Assim, entende-se que a rua é um lugar onde os jovens estabelecem profundas relações ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de construir uma pedagogia do espaço.

PALAVRAS-CHAVE: lugar; currículo; relação com a cidade, moradores de rua

ABSTRACT

This work is a research about the relationships between the school and the city from a study that took place in the Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA). As an institution that serves young homeless people, EPA develops on its curriculum balancing the school and the street knowledge. The approach is developed aiming to dynamically relate the pedagogical concepts of the school teachers with the social reality and point of view of the young students, through surveys and focusing groups as research instruments. Starting from the idea that there is no hegemonic knowledge, but rather from the relationships between the knowledge acquired in life and those from the school that learning actually happens. This way, the space gets a pedagogical meaning in learning and the relations with the spaces directly impact the built of knowledge. More than just a space, the young men and women keep a spaced relation with the knowledge, as the knowledges they build in their relationship with the school and with the city are directly connected with the experiences that provoke sense in their learning. With a clear sense that there are differences between the school and the city, the students allowed themselves to discuss their own condition as students through the spacial identities they build where they roam that, as the research showed, are places stigmatized just like themselves. Thus, it's understood that the street is a place where the young men establish deep relationships at the same time it points to the need of developing a pedagogy of the space.

KEYWORDS: place; curriculum; relationship with the city, homeless people

LISTA DE SIGLAS

CMET – Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores

COOPED –Coordenação Pedagógica

EC – Escola Cidadã

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPA – Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre

FACED – Faculdade de Educação

FASE – Fundação de Atendimento Sócio-Educativo

MPB – Música Popular Brasileira

NTE – Núcleo de Trabalho Educativo

RME – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SAIA – Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

T - Totalidade

T4 – Totalidade 4

T5 – Totalidade 5

T6 – Totalidade 6

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

PARTE I – O PROFESSOR (ALGUÉM ESCREVE)	9
1.NO PRINCÍPIO, MEUS PRINCÍPIOS	9
2.DIÁRIO DE UM (RE) DESCOBRIR-SE EDUCADOR.....	17
3.A MINHA GEOGRAFIA NA EPA	24
PARTE II – A ESCOLA (ALGUÉM ESCREVE SOBRE ALGUM LUGAR)	29
1.A EPA, SEUS ESPAÇOS, SEUS LUGARES	29
2.A ESCOLA VAI À RUA OU A RUA VEM À ESCOLA?	33
3.S.A.I.A DA RUA.....	36
PARTE III – A ESCOLA E A CIDADE (ALGUÉM ESCREVE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ALGUNS LUGARES)	41
1.A ESCOLA-CIDADÃ PEDE UMA CIDADE-EDUCADORA	41
2.O CURRÍCULO DA CIDADE IDEAL	46
3.AS RUAS DA CIDADE	50
4.OS JOVENS QUE VÊM DA RUA SÃO JOVENS QUE VÊM DA CIDADE.....	53
PARTE IV – “ENTREVERUM” (ALGUÉM ESCREVE SOBRE RELAÇÕES QUE PODEM GERAR AÇÕES)	60
1.ENTREVERO X ENTREVERUM	60
2.A CIDADE NA EPA.....	63
3.A EPA NA CIDADE.....	76
4.POR UMA PEDAGOGIA DO ESPAÇO.....	86
5.CONCLUSÕES (PRECIPITADAS)	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS	

PARTE I – O PROFESSOR (ALGUÉM ESCREVE)

1. NO PRINCÍPIO, MEUS PRINCÍPIOS

Muitos autores, pesquisadores, colegas apontam a forma de fazer pesquisa, a metodologia, usando a analogia do “caminho”. Em alguns trabalhos, os aspectos metodológicos aparecem enquanto “caminhos a se escolher”. Pode parecer mero verbalismo, mas em minhas reflexões na produção deste trabalho, sinto-me mais confortável usando a palavra “percurso”. Entendo que quando se escolhe um caminho, encontramos-nos no início de uma jornada, partindo do zero, iniciando desprovidos de maiores intenções ou interesses. Ao usar a palavra “percurso”, quero marcar que minhas idéias e ações nessa pesquisa condizem com minha trajetória. Como não poderia ser diferente, a escolha do quê e do como se pesquisa não é descolada do que somos e queremos enquanto sujeitos-cidadãos pesquisadores.

Boaventura de Sousa Santos (2001) ressalta o caráter autobiográfico do conhecimento. Na afirmação de que todo conhecimento é autoconhecimento, diz que “é necessária outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (p. 54). A prática desta pesquisa reconhece que é uma busca pelo conhecimento próprio desse sujeito que escreve, desse sujeito que é também professor e que busca entender as relações existentes na sua prática, que é também a sua vida.

Por isso, o caráter autobiográfico dessa pesquisa não acredito que venha a ferir a sua cientificidade, mas dar sentido ao conhecimento produzido. Da mesma forma, tenho que o conhecimento também é especializado, ou seja, é coerente com a realidade de um tempo-espaço, não sendo tão aconselhável a generalização absoluta deste conhecimento. O que não significa que não possamos estar fazendo relações entre os saberes produzidos em cada local e não possamos estabelecer pontos nodais entre esses saberes.

Novamente em Boaventura (2010), percebemos a necessidade de uma Ecologia de Saberes, ou um saber locado nesse tempo e nesse espaço como uma prática contra-hegemônica à hierarquia de saberes que nos é posta. A dissertação propõe-se, nesse aspecto, a assumir-se enquanto “Epistemologia do Sul”, ou seja, criar o movimento de produção do conhecimento a partir daqueles que são subjugados pelo saber hegemônico.

Assim, imbricam-se a necessidade de se pensar politicamente, assumindo as posições necessárias, mas, ao mesmo tempo, favorecer o diálogo franco e elucidativo com os sujeitos e grupos sociais aos quais nos articulamos nessa realidade. O que proponho enquanto movimento nessa pesquisa é uma abordagem relacional entre três dimensões espaciais presentes na minha prática como professor: a escola, a cidade, o conhecimento. Tendo o exposto acima, o conhecimento também se apresenta em sua dimensão espacial. Mais do que isso, buscarei defender além do conhecimento espacializado, o conhecimento lugarizado.

Notadamente irá se perceber que no texto a busca inevitável é a construção do currículo. Como se entende, se processa, se organiza esta mediação de saberes entre os lugares. Para isso, coloco como pressuposto inalienável desse texto a necessidade do diálogo. Por diálogo aqui, entendo o princípio freireano de que a educação se desenvolve não só entre sujeito e objeto, mas entre sujeito, objeto e outros sujeitos. Em “Pedagogia do Oprimido” (1994), Freire desenvolve o capítulo sobre a metodologia dialógica “A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade”. Ainda que outros autores tenham vindo avançar sobre este tópico, percebo a importância da releitura deste autor que fora outrora negligenciado dentro da filosofia da educação brasileira, embora tão lido entre pesquisadores estrangeiros.

Dialogar não é só dar voz. Tampouco dialogar é apenas escutar o outro. Quero dizer por diálogo o intercâmbio entre as pronúncias de mundo, onde os sujeitos constroem suas falas mediadas pela escuta sensível do outro. É o pensar crítico com o outro, a partir do outro, mediado pelas impressões, sentimentos e percepções próprias, de si. É o processo da intersubjetividade incorporado à práxis. Assim, não pretendo realizar os anúncios dessa pesquisa apenas sobre o outro, nem só a partir do outro, mas com o outro. Ouvir e falar, dialogar. Diferentes conhecimentos que não se pretendem consensuar, mas estabelecer novas reflexões/ações.

Ao longo dessa pesquisa, fui ensaiando o diálogo entre as minhas referências. Aparentemente desconstruídas, fui tentando nelas tecer minha própria rede de idéias e conhecimentos com contribuições pessoais, acadêmicas e espaciais. Sim, na oportunidade que tive de deslocar-me fisicamente no espaço também construí algumas referências. Ao exemplo da viagem ao Chile que realizei no momento em que escrevia as palavras finais do projeto de dissertação, em janeiro de 2011. Ali, visitei locais que me remeteram a algumas das palavras que havia lido nos anos de estudos que precederam. O olhar sobre a Santiago que Freire descreveu em Pedagogia da Esperança,

que fez João Carlos Bona García repensar sua relação com o movimento revolucionário, que despertou no jovem Ernesto Guevara de La Serna a vontade pela transformação política e social, enfim, que reunira e provocara tantas idéias de mudança nas últimas décadas. Hoje, já outro Chile, outro espaço, ainda apresenta registros na sua materialidade e na subjetividade dos eventos e das pessoas que ali se confrontavam. Como o próprio Freire colocara na *Pedagogia da Esperança* (1997, p.22), “eu vivia a experiência de ‘tomar distância’ geograficamente, com consequência epistemológicas”.

O diálogo também acontece assim, com os espaços. O espaço social pode aparecer em diversas representações: escola, cidade, sala-de-aula. Todos são fecundos ao desenvolvimento das idéias e da transformação e mobilização dessas em ações. Porém, ao me remeter a espaços específicos, não pretendo causar-lhes um isolamento. Entenderei meus espaços de análise enquanto espaços de relação, de diálogo, de troca e, até mesmo, a partir da submissão, hierarquização, verticalização aos quais se encontram submetidos ou submetem.

Meu percurso metodológico requer reconhecer alguns dos sujeitos com quais desenvolvo meu trabalho nesta dissertação. Requer não só reconhecer, mas tentar compreender através do diálogo algumas profundidades nesses sujeitos que me permitirá fazer proposições. Identifico duas categorias de sujeitos que procurarei delinear nos próximos parágrafos: estudante e professor. Parto do princípio de que ambas as categorias são, em outra dimensão, formadas por sujeitos-cidadãos. No entanto, entendo que existem diferenças no tipo de cidadania exercido pelos estudantes e pelos professores, além das existentes entre estes grupos também. Porém, acredito que todos estabeleçam, de um modo ou outro, uma relação com a cidade. Mais do que isso, promovem ações que modificam o espaço dessa cidade, gerando novas relações. Posiciono os sujeitos-estudantes como jovens que, em situação de rua, buscam na escola uma alternativa à vida que levam na cidade. Entendo o papel dos sujeitos-professores como aquele em que buscam aproximar os sujeitos-estudantes e seu conhecimento de mundo de um conhecimento formal (científico?), visando como resultado um terceiro conhecimento mais relacional, onde conhecimento formal e conhecimento de mundo dialogam entre si.

Pesquisei algumas metodologias que poderia estar usando na composição de meu percurso e acabei por dar-me conta que já havia um processo metodológico instaurado na minha prática. Minha imersão no cotidiano pedagógico da EPA e em suas culturas de aprendizagem permitiram-me a apropriação de suas práticas metodológicas

também, ainda que em diálogo com minhas concepções teóricas pessoais. Apropriei-me de como a escola utiliza a investigação, a pesquisa, o diálogo, a relação com o mundo vivido. Assumo dois espaços distintos para a realização da pesquisa: a escola e a cidade. Não que sejam estes dois espaços antagônicos ou dissociáveis, mas são metáforas da representação do que pretendo propor enquanto leitura do universo com o qual trabalho. Na cidade, estão representadas as culturas de rua, postas aqui como vividas, experienciadas, desorganizativas e permeantes. Na escola, a cultura da sistematização, da organização, da formalização. Cidadãos que circulam cotidianamente na cidade exercem uma determinada cidadania, estabelecem uma relação com a cidade. A proposta da escola, o seu currículo, propõe um projeto de vida e de cidadania diferente do vivido. O diálogo entre estas diferentes concepções provoca novas relações com a cidade. Essa pesquisa procura entender **de que forma esses diferentes currículos constroem-se e inferem novas relações entre os sujeitos e os espaços urbanos.**

Por isso, os movimentos são importantes na construção da metodologia. Procurarei nem determinar um resultado, nem realizar ações completamente despretensiosas. Minha opção foi de pensar em uma metodologia que não definisse um ponto de chegada, mas que fosse coerente com minha posição política enquanto professor. Essa posição fundamenta-se em dois pressupostos básicos: 1) a vida desses jovens não se apresenta dentro de um parâmetro de dignidade em muitos aspectos e 2) a escola (nesse caso específico, a EPA) exerce um importante papel na capacidade alterativa de suas trajetórias sociais.

O movimento que para mim representa esse papel de responsabilidade da escola é o de provocar, através do conhecimento escolar, novas relações dos sujeitos com os espaços e situações a que se submetem (e que, muitas vezes, são submetidos). Minha estratégia ganha apoio nas idéias de Pimenta (2005), com o objetivo de inserir o grupo com o qual é realizada a pesquisa em um grupo de pesquisadores. Assim, os tópicos e temas de pesquisa emergem junto com as descobertas feitas pelo grupo. Mobilizar ao conhecimento, envolver a discussão com uma direção e um sentido e permanecer sensível às mudanças de trajetória que o grupo julgar necessárias de se construir: eis a responsabilidade desse pesquisador. Por movimentar, quero colocar que não há intenção de um produto final, mas de um sentido nas minhas ações. Mobilizar, segundo Charlot (1997) seria por recursos em movimento. O móbil, descrito pelo autor, não seria a atividade em si, mas o desejo que desencadeou a atividade.

A ordem em que realizei a disposição dos elementos no texto busca respeitar a ordem das minhas reflexões. Portanto, é cronológica, mas não utiliza como parâmetro os fatos em si, mas a minha seqüência de pensamento. Conforme as ideias e conclusões foram se colocando, alguns acontecimentos precedentes foram ganhando mais ou menos sentido. Entendi que eram necessários dois grandes movimentos de pesquisa. O primeiro foi o de buscar compreender algumas relações entre os jovens frequentadores da EPA e o conhecimento. Dentro de uma perspectiva geográfica, buscar entender suas aprendizagens a partir das relações com o espaço. O segundo e não menos importante foi o de procurar os movimentos realizados pelo grupo de professores da escola para acolher essas relações em propostas curriculares. Basicamente, a pesquisa utiliza estes dois eixos de investigação. A dificuldade residiu, entre outras coisas, em fazer com que esses dois movimentos não fossem distintos, mas que dialogassem entre si.

Nestes poucos anos de experiência na EPA, acompanhei a realização de inúmeras pesquisas que utilizaram a escola como estudo de caso. Algumas delas procuravam investigar os próprios jovens e suas trajetórias. Percebi que era inevitável pesquisar o currículo da Escola sem recorrer ao que os estudantes pensavam sobre sua própria condição de aprendentes. Assim, delineei dois instrumentos para provocar algumas falas e contextos dos estudantes. O primeiro, de forma individual, organizado em um roteiro de entrevista com perguntas fechadas e abertas sobre os espaços de circulação dos jovens na escola e na cidade e a sua relação com eles. Percebi que realizar a escuta de como os jovens se manifestavam e se relacionavam em diferentes espaços de aprendizagem da escola e da cidade poderia ser fundamental para entender as relações curriculares. O segundo, em momento coletivo, através de grupo focal com os jovens em suas próprias Totalidades¹ problematizando com imagens dos espaços escolares e urbanos conforme iam sendo lançadas questões. O grupo focal, nesse sentido, se apresenta como o momento de interação entre o pesquisador e os sujeitos, através de práticas diretivas de investigação, como questões, propostas e diálogos.

Assim que algumas ideias iam pulsando dos diálogos com os jovens, informações foram sendo sistematizadas e levadas ao coletivo de educadores da EPA. O grupo focal com os professores foi realizado em três momentos. O primeiro, lançando debate sobre alguns dos principais conceitos e temas utilizados na pesquisa e o

¹ A EPA é uma escola que funciona dentro da proposta de Totalidades do Conhecimento, característica do Ensino de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. As Totalidades Finais correspondem à etapa final do Ensino Fundamental.

entendimento dos educadores de como estes se articulam com o trabalho da EPA. O segundo, em conversa especializada com o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA) sobre as especificidades das ações desse serviço para o contexto pedagógico da escola. O terceiro momento, com todo o grupo de educadores, com a devolução e o debate sobre o material produzido e gerado no trabalho com os estudantes, pretendendo implicar diretamente sobre o planejamento pedagógico. O terceiro momento, por questões organizativas da Escola, não pôde ser realizado como parte da pesquisa. A devolução acontecerá em momentos futuros como princípio pedagógica da pesquisa e compromisso com a instituição, mas não em sua dimensão metodológica neste trabalho.

Sempre difícil foi estabelecer uma pesquisa participante (na medida em que estou diretamente envolvido nesse cotidiano), mas ainda assim me colocar como pesquisador, como alguém que está tentando observar a realidade. Alguns conflitos epistemológicos ajudaram-me a construir minha ética de pesquisa. Percebi que seria mais fácil distanciar-me daquela realidade colocando aos meus colegas e aos estudantes claramente os momentos em que estava fazendo pesquisa e nos quais me inseria cotidianamente na escola como qualquer outro professor. A apresentação dos termos de consentimento livre e esclarecido conseguia marcar bem, não só aos grupos, mas para mim as situações em que me coloquei enquanto pesquisador.

São muito marcantes as palavras repetidas pelo Prof. Yves de La Taille sobre a ética na pesquisa. Recordo-me dos momentos em que ele coloca apenas dois princípios gerais: liberdade e dignidade; sendo a liberdade um princípio relativo e a dignidade um princípio absoluto. Para além dos formalismos que a lei exige, tive a preocupação para em que todo o momento não fosse de forma alguma ferida a dignidade daqueles sujeitos que ali se colocavam para participar da pesquisa. Era verdade que os estudantes não eram o objeto específico da minha pesquisa, mas a sua relação com o espaço e conhecimento. No entanto, sempre tive plena consciência que algumas das questões colocadas poderiam gerar exposição de fatos muito pessoais, o que confrontaria o que entendo pela dignidade desses sujeitos.

Assim, fiz duas opções para resguardar a identidade dos participantes. A primeira, foi a de substituir os nomes dos jovens por pseudônimos. Creio que utilizar um nome, mesmo que seja falso, humaniza a leitura da pesquisa. Quanto aos professores, procuro dar ênfase ao caráter coletivo das ações pedagógicas da Escola, identificando a autoria como do grupo. Todos aqueles que se colocaram favoráveis à

participação na pesquisa tem os seus nomes mencionados, mas como integrantes de um coletivo que inclui outras pessoas, outras histórias, outras construções.

Foi difícil situar onde estavam os meus objetivos na pesquisa. Meus interesses estavam claros, pois buscava identificar a influência das condições espaciais nas relações de aprendizagens da escola. A condução concreta do meu pensamento me levava a querer identificar os objetos de minha pesquisa enquanto sujeitos. Foi um pouco demorado o processo de perceber que não eram pessoas ou espaços meus objetos de investigação, mas as relações que se construíam entre essas pessoas e objetos. Portanto, fez-se necessário – ainda que de formas distintas – promover a escuta daqueles que participavam dos processos educativos – estudantes, professores, coordenadores, etc. – ainda que não fossem os próprios que estivessem sendo estudados. A aprendizagem é um processo complexo e relacioná-la com a multiplicidade do espaço não torna o trabalho mais fácil. Assim, foi preciso delinear de forma clara os trajetos a serem percorridos para estar consciente de que instrumentos construir para obter resultados mais interessantes e significativos. Objetivamente, a pesquisa é construída nas posições e nos entendimentos expressados pelos sujeitos pesquisados em diferentes provocações do pesquisador. Subjetivamente, costurei as falas e contextos em percepções sistematizadas no cotidiano do meu trabalho, de minhas conversas com colegas e estudantes, pelas leituras e interpretações de meus trajetos na cidade e na escola.

No total, 23 jovens das três Totalidades Finais (5 da T4, 10 da T5 e 8 da T6) participaram das entrevistas individuais e grupos focais. A opção pela transcrição é de reproduzir literalmente as manifestações por escrito e adaptar as manifestações orais. Mesmo sabendo da riqueza que existe na forma de falar dos jovens, minha maior atenção está nas ideias que estão manifestadas nas falas. Assim, opto por uma transcrição mais simples e direta das falas, descartando a transcrição literal das variações de suas linguagens. Há a preocupação de se preservar gírias e termos endêmicos que expressem um significado específico dentro do grupo, pois reproduzem não apenas uma variação da língua, mas um conteúdo próprio. Entre os educadores, as manifestações escritas foram construídas coletivamente, o que reforça a necessidade de transcrevê-las de forma literal. Nas falas apontadas, uso o mesmo critério dos estudantes. No total, 14 educadores – entre grupos focais com professores e SAIA participaram da construção da pesquisa, incluindo direção, coordenação do Núcleo de Trabalho Educativo e outras funções pedagógicas e administrativas.

Três autores conduziram minha escrita com suas concepções. Posso dizer que o fundamento epistemológico está em Boaventura de Souza Santos (pela diversidade e complementaridade dos diversos saberes), o fundamento espacial em Milton Santos (pela densidade das relações humanas nos espaços urbanos e nos lugares) e o fundamento pedagógico em Bernard Charlot (pelo sentido atribuído aos diferentes saberes).

Tive, desde o início, o olhar de que estava realizando um estudo de caso na EPA. A escola é uma instituição complexa e repleta de relações ainda mais. A EPA, em sua exterioridade, é sempre uma fonte rica de realidades para qualquer pesquisador com olhar atento para a diversidade de processos que a compõe. Para mim, figura também como mais do que um local de pesquisa, mas como um lugar onde estabeleci vínculos densos e profundos, os quais ainda mantenho. Lecionar na EPA foi opção profissional, pesquisá-la: quase uma necessidade.

2. DIÁRIO DE UM (RE) DESCOBRIR-SE EDUCADOR

Quando comecei a trabalhar na EPA, logo percebi que os diários de campo, as anotações diárias, as pequenas percepções registradas no papel ou no computador eram uma prática da escola. Com base nessas anotações, muitas avaliações eram realizadas, projetos construídos, temas geradores alavancados. Assim, resolvi tomar um caderno e anotando cada etapa das minhas descobertas e de minha história enquanto professor naquele espaço. Pelo caráter biográfico a que tende essa pesquisa, desenvolvo aqui os relatos referentes aos meus primeiros momentos na EPA.

O relato começa aos 29 dias do mês de Julho de 2009, quando fui surpreendido por uma tão esperada nomeação. Explico-me: havia realizado o concurso para o magistério da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, cargo de professor de Geografia, no mês de Janeiro do então ano de 2009. Com uma série de atrasos, retificações e outros pontos que fizeram retardar o resultado final do concurso, fora eu nomeado para ingressar na carreira de servidor público desse município. No entanto, havia angústias, e não eram poucas. Há de se confessar que me aterrorizavam as histórias que eram contadas a partir das realidades vividas por outros já professores dessa rede. Em geral, as escolas municipais de Porto Alegre ficam em regiões que por muitos anos foram esquecidas pelo poder público e hoje ainda carregam os fardos desse esquecimento: violência, transporte precário, redes elétrica, de água e viária ainda em constituição, etc. Era do meu interesse e desejo partir à docência em escolas públicas, pois já lecionava há alguns anos em instituições privadas de ensino. Portanto, estava disposto a enfrentar meus medos e assumir a responsabilidade a qual tinha me proposto ao realizar as provas do concurso.

No dia 4 de Agosto desse mesmo ano, após encaminhar toda a documentação, compareci à Secretaria Municipal de Educação (SMED) para tomar conhecimento das possíveis escolas de lotação de minhas 20 horas semanais. Angústias multiplicadas face à decepção estampada nos rostos dos colegas, de outras áreas, ao perceberem que iriam lecionar distantes (por vezes, muito distantes) de suas residências ou outros locais de trabalho. Com manias de quem cursou Geografia, foi inevitável não ter realizado uma vasta busca da localização das escolas municipais no dia anterior.

Para melhor me organizar, colhi informações com diversos docentes da rede sobre a qualidade e a distância das escolas, relacionando-as em 1) Boas opções; 2) Opções toleráveis; 3) Se não restar opção. Encabeçavam a lista as escolas que tinham

acesso fácil à Zona Norte, meu local então de residência, e que tinham reconhecido trabalho pedagógico. As seguintes, eram escolas que tinham boa localização e que para mim não havia referências de qualquer ordem. Por último, listei àquelas que se constituíam como verdadeiros desafios geográficos, pois se localizavam em bairros extremos ao meu. No entanto, uma das escolas acabou naturalmente sendo excluída de minhas relações: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA).

Muitas coisas ouvi sobre essa escola na minha curta carreira de professor. Sim, já tinha ouvido falar da EPA. Em meados de 2005, desenvolvendo um trabalho de divulgação junto a um curso pré-vestibular, recebi um professor da Escola. O objetivo da reunião era sondar preços de um material de divulgação a ser confeccionado pelo Núcleo de Trabalho Educativo (NTE) da EPA. Curioso que era, não me contive em questionar o professor sobre, afinal de contas, como era feito aquele trabalho. Não tentarei recobrar aqui as informações trazidas pelo próprio educador, pois seria dar chance a escrever grandes equívocos, já que na época não me preocupei em tomar notas sobre a Escola. Assim, ao elencar as escolas da rede em minhas anotações, simplesmente desconsiderei a EPA. Não consegui encontrar uma posição em minha hierarquia para tamanho sentimento conflitante: por um lado, inquietava-me com o tão falado trabalho da escola; por outro, assustava-me com tamanha exterioridade à minha zona de conforto enquanto professor. Decidi, então, descartá-la de minha relação.

Chegara, pois, o meu momento de sentar à mesa da servidora da SMED para fazer a escolha da instituição. Sabia eu que haveria uma lista com as escolas e os turnos possíveis para o meu trabalho, mas fui surpreendido com a quantidade de opções que tive ao escolher a escola, resultado possivelmente explicado pela notável carência de professores de geografia. Corri os olhos na relação como se estivesse procurando o que já estava lá. E estava. “E.M.E.F. Porto Alegre, 20 horas, Tarde”. Tentei lembrar das outras escolas que estavam disponibilizadas pela SMED naquela relação, mas não lembro.

Eu não soube o porquê da minha escolha definitiva por uma escola que até então eu tinha referências no mínimo perigosas. Lembro-me de ter escutado uma conversa, no dia da posse, entre professores que já eram da RME sobre a EPA. Afirmções como “é interessante, mas muito arriscado”; “lá, se vê alunos morrendo a todo o momento”; “tem que ter estômago para trabalhar nessa escola” eram feitas em alto e bom som. Ao deixar claro para a equipe da SMED a minha opção, fui surpreendido por uma prática incomum: a servidora que me atendia perguntou primeiramente se eu sabia que tipo de

escola era aquela. Respondi que já conhecia o trabalho da instituição e ela, então, disse que teria que ligar para a escola para confirmar minha vaga.

O meu exercício como professor de Geografia na EPA estava condicionado a uma visita para conversar com a diretora e conhecer melhor a proposta da escola. Segui caminhando para a Rua Washington Luiz, pois a mesma localizava-se no bairro Centro², bem como a própria SMED. Acompanhando a numeração, seguia os prédios procurando com os olhos o que seria o local onde eu provavelmente trabalharia – número 203. Visualizei um muro branco e comprido que imaginei ser a EPA. A aparência de “casa prisional” (muros altos, sem janelas, roupas penduradas em grades) contribuiu para mudar meu *status* emocional de “nervoso” para “beirando um ataque de pânico”. Porém, estava errado.

Passado o imenso muro branco (que depois descobri ser uma área do Departamento de Esgotos Pluviais - DEP), vislumbrei uma pequena escola com paredes pintadas, um belo jardim e uma aparência que me remeteu às escolas de educação infantil. Estávamos em um período onde o aumento dos casos da Gripe H1N1 fez as redes públicas e particulares do Rio Grande do Sul estabelecerem um recesso de duas semanas (que na Rede Municipal de Porto Alegre iria ser ainda mais longo). Assim, já era esperado que eu não conhecesse nenhum estudante. A diretora me aguardava para mostrar o espaço da EPA e conversar sobre minhas possibilidades de assumir como professor. As primeiras palavras foram duras, porém necessárias: aquela escola não era como as outras. E a partir disso, fora listando uma série de peculiaridades do atendimento, da formação dos professores, do tipo de trabalho a ser desenvolvido.

Assim como eu, outros professores foram nomeados para a EPA através da expansão do atendimento ao Ensino Fundamental na Escola. Ingressaram comigo outros professores que assumiam seus cargos públicos no município de Porto Alegre. A professora Natália, tendo ensinado Espanhol na EPA, não faz mais parte do quadro de servidores da EPA, porém, deixou importante relato em sua despedida, do qual me faço valer de alguns trechos para reforçar alguns sentimentos de minha chegada à escola.

² Alterado através da Lei 10.364 de 22 de Fevereiro de 2008 para *Centro Histórico*, o bairro continua a ser chamado de “Centro” por seus moradores e milhares de cidadãos que circulam diariamente pelo espaço.

Até então, o que sabia da EPA é que ela trabalhava com a população de rua e que ‘com certeza’ o público era ‘muito’ difícil. Essas primeiras impressões foram transmitidas pela SMED quando fui escolher escolas e por uma conversa que tive com a direção da EPA antes mesmo de decidir a escola onde iria trabalhar. (...) A SMED pintou um cenário tão negativo da escola que cheguei a fazer perguntas para a Márcia³ do tipo: “os alunos usam caderno? Eles têm aula normal como nas outras escolas? (...) Antes de entrar na EPA, eu era uma professora cheia de certezas, com uma proposta metodológica e didática concretizada a partir de muitas experiências anteriores. Mas e agora? O que fazer diante de um contexto tão novo, desconhecido e desafiador?” (LABELLA-SANCHÉZ, 2010, p.1)

Assim como no relato da professora Natalia, não pude deixar de sentir um misto de excitação e incapacidade. De um professor seguro de Ensino Médio da rede privada, passei a um aventureiro de primeira viagem, em uma escola que parecia diferente de tudo o que eu já havia vivenciado profissionalmente. Transmito um pouco das inquietações que surgiram descrevendo de forma muito reducionista alguns dos espaços da escola.

Ao entrar na EPA, pude ser apresentado ao que percebi ser a “menina dos olhos” da direção em termos de espaço físico: o atelier de produção de papel reciclado e cartonagem. Nesse espaço, os estudantes-produtores confeccionavam, transformavam e pesquisavam o papel reciclado e outros diversos materiais produzidos através de seu trabalho. Constituído em um prédio anexo à escola, o “Papel” – como é chamado o espaço – acolhe os estudantes que pretendem aprender sobre as práticas do mundo do trabalho⁴.

Em um segundo momento, fui apresentado ao Atelier de Cerâmica. É importante perceber, até aqui ao menos, a posição central ocupada pelas atividades artísticas dentro da estrutura da escola. Neste espaço – chamado pelos alunos de “Cerâmica” – eram realizadas três modalidades de atividades: aulas curriculares, projetos extramuros e produção do NTE. Nas aulas do currículo, os estudantes matriculados aprendem a produzir artefatos de cerâmica, desenvolvendo criatividade, motricidade, pensamento lógico-espacial, entre outros. Nos projetos extramuros, a comunidade entra na EPA para produzir cerâmica. Aqui, podemos destacar o projeto “Fazendo Cerâmica Hoje como nossos Avós”, que dialoga com uma comunidade de índios Caingangue para resgatar práticas de produção de peças artesanais a partir da argila. Também na cerâmica existem

³ Márcia Gil Rosa – ex-diretora da EPA (gestão 2005-2010)

⁴ Diferente do “Mercado de Trabalho”, o conceito de “Mundo do Trabalho” pressupõe saberes mais complexos do que simplesmente o encaminhamento a vagas de emprego. Neste espaço, os estudantes relacionam e aprendem categorias como responsabilização individual e coletiva, valor do trabalho, possibilidade de transformação do mundo, intervenção nas realidades, entre outras.

estudantes-produtores, que trabalham sob a orientação das professoras no desenvolvimento de formas, panelas, jarros, santos, entre outras peças artesanais.

O terceiro espaço apresentado foi a Biblioteca da Escola. Pequena, organizada e com muitos materiais produzidos em exposição: assim mostrou-se este espaço de acolhimento de leitores. Destaco nesse espaço a minha surpresa em não haver apenas prateleiras com livros neste ambiente – o que seria muito comum em outras inúmeras bibliotecas. No centro da sala, há uma grande mesa cercada por sete ou oito cadeiras com poemas de Mário Quintana escritos em seu tampo, como se estivesse formando um quadro negro na horizontal, pronto a receber as mais diversas leituras de romances, crônicas, poesias, etc. No canto esquerdo, uma espiadela me fez perceber que havia ali também muitos mapas a serem usados futuramente.

Poderia estar descrevendo detalhadamente outros espaços da escola, como o Laboratório de Informática, a Quadra de Esportes, o Refeitório, as próprias Salas de Aula, entre tantos outros. No entanto, o que me foi revelado em uma primeira visita foram exatamente estes espaços aqui descritos. De qualquer forma, a idéia presente até o momento era de que a EPA era uma escola de múltiplos espaços e múltiplos tempos de aprendizagem, que constituíam o todo, mas eram também particulares, cada um em si. Abaixo, trago relato realizado pela então Coordenação Pedagógica⁵ (COOPED) da EPA no ano de 2010, corroborando algumas idéias:

Todos os tempos e espaços da Escola são pedagógicos, não há espaço que não acolha, não há regra que não seja conversada, cada passo tem um porquê e cada porquê constrói múltiplos sentidos. O estudante chega ao portão da escola e é acolhido, passa pela primeira conversa que indica onde está e para onde pode ir, ‘inscreve-se’ no espaço com o Contrato Pedagógico que se constitui de direitos e deveres, sugere atitudes para quando não conseguir cumprir combinados e, neste diálogo, inicia seus estudos. (SALERNO, REIS, 2010)

Essa presente intermediação entre o que é singular e o que é plural é presente na história da Escola e não poderia deixar de marcar os caminhos escolhidos para realizar esta pesquisa. Retomando minha chegada à instituição, fui encaminhado para conversar, assim como os outros novos colegas, com a COOPED⁶ das Totalidades Finais (Ts Finais). O tema das falas era as possíveis contribuições dos recém-chegados docentes ao

⁵ Professora Guilene Salerno (ex-Coordenadora Pedagógica do NTE) e Professora Maria Lúcia Andrade Reis (ex-Coordenadora Pedagógica das Ts Iniciais)

⁶ Representada, naquele momento, pela Coordenadora, professora Míriam Pereira Lemos.

coletivo e às práticas pedagógicas. Cada um realizou breve apresentação e manifestou seus interesses e projetos para aqueles espaços.

Ao observar a Escola em minha primeira visita, fiquei imaginando de que forma poderia contribuir para aquele universo de possibilidades pedagógicas que certamente não se restringiriam à sala-de-aula em seu sentido convencional. Pensei na música enquanto um provável instrumento de trabalho com aqueles jovens, sem prever de que forma isso poderia se operacionalizar no cotidiano da EPA. Acabaria sabendo, pouco tempo depois, que duas semanas antes de minha nomeação a Escola havia perdido por falecimento uma professora apaixonada pela música, a atriz e cantora Adriana Marques⁷, referência da Totalidade 1. Na conversa com a COOPED, manifestei meu interesse pela música e fui surpreendido com um aceno positivo à proposta. Após perceber que as idéias eram ouvidas na EPA, desde que fundamentadas, percebi a necessidade de pensar melhor sobre a minha própria sugestão. Assim, na mesma reunião, fui apresentado à rede temática que, discutida e construída pelo coletivo de educadores, organizava o conhecimento na instituição.

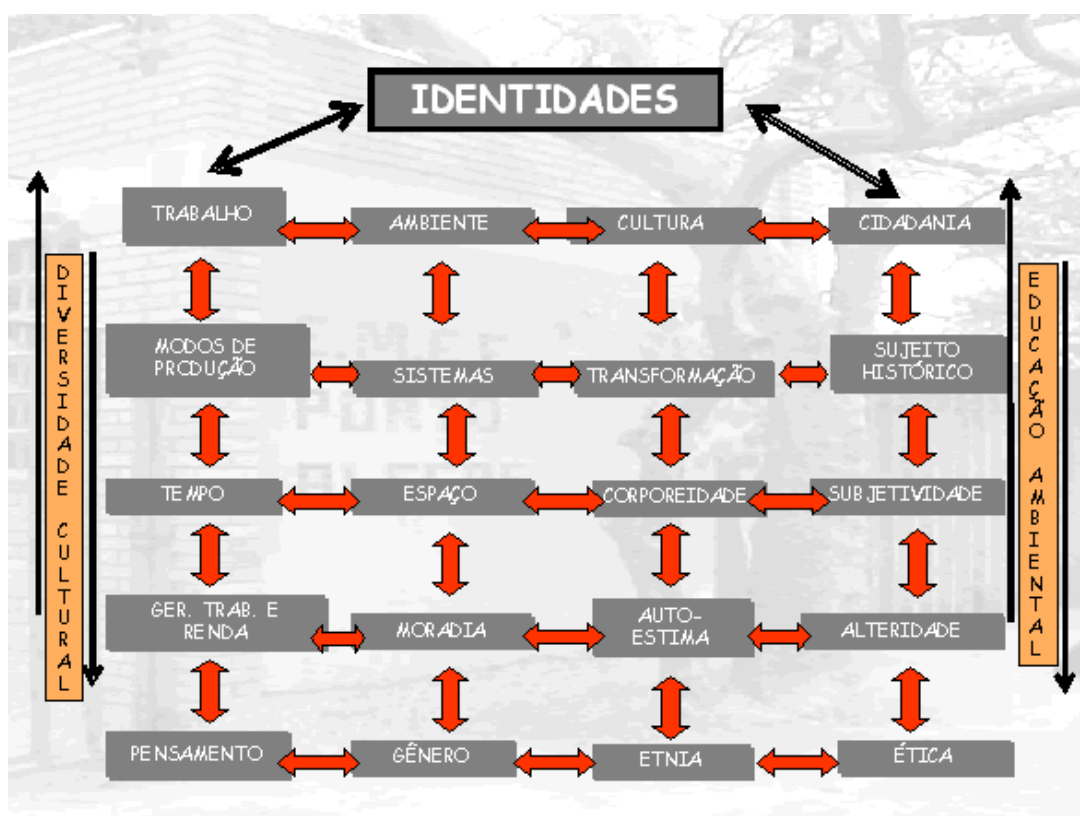


Imagem 1: Rede Temática da EPA

⁷ Vocalista de diversos grupos musicais e protagonista do espetáculo "Rádio Esmeralda AM"

Quando da primeira visualização, fora inevitável não perceber que alguns dos conceitos mais utilizados nos contextos dos meus planejamentos estavam contemplados: espaço, tempo, ambiente, transformação, cidadania, cultura. Ao alto, em posição privilegiada dentro das relações apresentadas, estava o conceito de identidades, deixando entender que era esse o articulador central em todo o processo de aprendizagem da EPA. Inevitavelmente, busquei com o pensamento estratégias de trabalhar com o espaço que contemplassem a realidade da Escola. Confesso que, em um primeiro momento, não tive muito êxito em minhas reflexões.

O desafio de pensar uma geografia à EPA ganhou uma dose a mais de ansiedade no momento da primeira reunião do coletivo de professores e funcionários. Ao apresentar os ingressantes na equipe, a direção agradeceu aos professores de Matemática e Espanhol que haviam atuado como substitutos até aquele momento e apresentou os novos professores da área e, para a minha surpresa, o primeiro professor de geografia da Escola. Sempre iniciei, em todos os outros locais onde lecionei, partindo de um trabalho anterior de outro professor da minha área. Para mim, a natureza da EPA em si já se apresentava como um desafio. A oportunidade de ser o primeiro representante da geografia me parecia assustadora.

A EPA é proposta através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde as turmas organizam-se em três Ts Iniciais (que funcionam no turno da manhã) e três Ts Finais (que funcionam no turno da tarde). Às Ts Iniciais, atribuiu-se os nomes de T1, T2 e T3. Às Ts Finais, chamamos T4, T5 e T6. A implantação destas três últimas turmas só ocorreu a partir de 2008, com a expansão da oferta da Escola para contemplar o Ensino Fundamental completo. A partir desta expansão, houve a necessidade da convocação de professores respectivos para cada área. A Geografia foi a última disciplina a receber um professor específico de área. Neste caso, eu.

3. A MINHA GEOGRAFIA NA EPA

Um mundo novo de possibilidades pedagógicas: assim me senti quando me foram apresentadas, em linhas gerais, as concepções de trabalho da EPA. No entanto, sempre tive consciência da responsabilidade que tinha em representar a geografia nesse universo de estudantes que estabeleciam tão enriquecedoras experiências de relação com a cidade, ainda que muitas vezes relações que os mantinham em situação extremamente vulnerável. Sabia que minhas intervenções, ainda que dentro da liberdade pedagógica que me foi permitida, tinham compromisso político com o conhecimento.

Certo de que entrava em uma jornada de descobrimento do mundo vivido por aqueles jovens, tratei de assumir com humildade meu papel de professor-pesquisador e utilizar de minha capacidade de avaliar, levantar e diagnosticar as realidades vividas por eles dentro da etapa que descrevi como sendo o “Estudo da Realidade”. (SILVA, 2004) Propus fazer um momento de investigação, prospecção, reconhecimento. Quanto iria durar esse momento? Claro que sei que levantamentos das realidades devem ser realizados a todo o momento, pois a demanda social e pedagógica das escolas está na dinâmica das mudanças da cidade e de seus cidadãos. No entanto, eu estava entrando em uma realidade tão exterior que precisava pensar em ações e atividades que me dissessem muito sobre aqueles sujeitos com os quais eu estava comprometido a ensinar. Assim, realizei durante o segundo semestre de 2009, minha entrada na EPA, diversas análises de como poderia estar montando “A Geografia da EPA”.

Como descrevi no capítulo anterior, fui provocado a construir um espaço pedagógico que atendesse aos estudantes que permaneciam no Vespertino, novo turno de atendimento da escola naquele momento. Pretendia usar o espaço para falar sobre temas importantes da Geografia sem o mesmo caráter das aulas convencionais. Pretendia usar o espaço enquanto laboratório de construção das relações sociais. Desse modo, segui a linha que observava na escola de que a arte poderia ser uma linguagem apropriada para um bom intercâmbio. Escrevi um projeto para uma oficina de música com estudantes de todas as Totalidades. Evidente que por ser no turno vespertino, os estudantes que eram meus alunos nas Totalidades finais, que funcionavam no turno da tarde, acabaram sendo o público predominante.

A oficina tinha uma proposta muito simples de funcionamento. Ensaiar canções que aproximassem os sentidos dos participantes. Chegaram a fazer parte uma professora e uma pessoa da comunidade, mas no andamento do semestre acabaram ficando mesmo

os próprios estudantes. A oficina era uma forma de reconhecer diferentes técnicas, gostos e percepções musicais em um exercício semanal de reconhecimento das diversidades. Eu tocava o violão e me dividia cantando com alguns estudantes. O restante tocava percussão nos instrumentos que já lhes eram familiar em função da Capoeira e das religiões de matriz africana. Eu tensionava o gosto pelo rock nacional e pela MPB, os estudantes queriam tocar um pagode bem animado ou algumas canções que se situavam entre o funk e o hip-hop.

Nesses tensionamentos mútuos nasceram as primeiras relações híbridas de conhecimento entre professor e estudantes. Acabamos construindo um arranjo para a “Canção da Meia Noite” em ritmo de pagode. A letra da canção, que falava de Vampiros, Lobisomens e Sacis dialogava com um tema que vinha sendo abordado nas aulas de várias disciplinas pelos estudantes: os contos de Edgar Allan Poe. O clima de mistério e a letra interessante despertou o gosto dos jovens pela música. O resultado desse projeto acabou sendo a gravação da música pelos estudantes no Laboratório de Informática e a extensão da oficina de música para o espaço da Feira do Livro de Porto Alegre⁸ durante o mês de novembro.

Paralelas a este espaço, aconteciam as aulas de Geografia em sala-de-aula. Quando cheguei na EPA, havia a disciplina de Ciências Sócio-Históricas, que era ministrada pelo Prof. Carlos. Na primeira semana de aulas, entrei em sala com este professor para acompanhar o seu trabalho na disciplina que estava sendo desmembrada na grade curricular e tornando-se duas: Geografia e História. Nas primeiras aulas, parti de alguns conceitos que estavam sendo trabalhados em Ciências Sócio-históricas para desenvolver meus conteúdos. Assim, poderia ter convicção de que os estudantes iriam entender a relação da nova disciplina com aquela que vinha sendo trabalhada de forma conjunta.

Sabia que deveria propor um novo componente curricular. Como deveria ser a geografia da EPA? Essa perspectiva me mobilizou em uma busca incessante por encontrar a geografia que serviria a escola. No entanto, novamente no percurso e com a ajuda de Boaventura de Sousa Santos (2001), acabei por dar-me conta de não existir geografia a ser descoberta, mas criada. A geografia se cria, sendo portanto a minha geografia na EPA a geografia da EPA. Geografia, evidentemente, tensionada também

⁸ No espaço denominado de “Projeto Asteróide” a ser detalhado no capítulo “A EPA na Cidade”

no diálogo com os sujeitos que compõem o processos de planejamento e avaliação da escola, como meus colegas professores das Totalidades finais e os próprios estudantes.

Com o andar do trabalho, fui percebendo que as três Totalidades apresentavam perfis diferentes de estudantes, tinham especificidades pertinentes a cada uma que se impunham à diversidade de sujeitos que ali estavam. A Totalidade 4 é a porta de entrada das Totalidades finais. Muitos dos estudantes que eram excluídos ao passar da quarta para a quinta série do ensino fundamental, abandonavam a escola nesse ponto. Portanto, era muito comum os estudantes ingressarem nesta Totalidade, em especial aqueles que vinham de trajetória em situação de rua. Aos poucos fui me dando conta de que com toda a criatividade que procurávamos exercitar na criação das atividades, os estudantes demandavam e apreciavam uma aula em formato bem conservador. Uma vida e uma escola de tanta exterioridade fizeram com que eles manifestassem o desejo de “ser normal”, o que nesse sentido significava ter uma aula estereotipada: conteúdo no quadro, muita atividade de leitura e escrita e o professor enquanto referência e autoridade absoluta do conhecimento. Isso os fazia sentirem-se seguros e me fez perceber que meus tensionamentos por autonomia e os estímulos a que produzissem seu conhecimento de forma um pouco mais livre foram sendo permeados por um entendimento de que a escola também é local de proteção e que quando eles entravam na EPA não queriam só mais um serviço de atendimento social, queriam sentir-se estudantes.

Aos poucos, íamos – os professores e eu – tensionando para outros modelos de construção do conhecimento. Conforme suas estadas na escola iam transcorrendo, aqueles sujeitos percebiam que havia outras formas de aprender (inclusive ensinando). Assim, favorecido pelo pequeno número de estudantes em cada turma (que raramente excediam dez por sala), fui propondo para aqueles que avançavam para a Totalidade 5 outras formas de interação com os saberes. Nesta Totalidade, avançamos para as atividades práticas, de construção e representação do espaço através de inúmeros materiais. Assim, transformamos as aulas de geografia da T5 em um grande laboratório, onde imperava a experimentação de técnicas e recursos: construção de mapas, maquetes, modelos, exposições, tudo que era necessário para refletir sobre o espaço de forma concreta e simbólica.

Na T4, sempre foram muito fortes os depoimentos de história de vida, situações cotidianas e relatos sobre fatos e eventos que eram tônicas do centro da cidade. Assim, foram-se constituindo como conteúdos pertinentes a esta Totalidade os que tangem dois

grandes temas da geografia: cidade e população. Nunca entendi como seria possível trabalhar separadamente esses que acredito serem dois dos mais importantes tópicos da disciplina. No caso dos estudantes da EPA, estudar a cidade era inevitável, dado o incomensurável manancial de estímulo que tínhamos em cada aula. No entanto, com toda a reflexão que se poderia fazer sobre a cidade, à Totalidade 5 cabiam conteúdos mais complexos. Não só a relação entre o sujeito e a cidade eram aqui importantes, mas trabalhar sobre uma perspectiva relativa de ambiente. Ou seja, a T5 passa a trabalhar com mapeamentos, representações, análises da paisagem urbana, conflitos ambientais urbanos, percursos urbanos e suas representações: em suma, passa a estudar a cidade enquanto meio, adicionando fatores morfológicos, climáticos, de consumo, cartográficos, etc.

No ano em que entrei na EPA, também era previsto que se formaria a primeira turma de Ensino Fundamental, o que de fato ocorreu. A discussão da política para os egressos era forte e contundente nas reuniões pedagógicas. Precisava se pensar o currículo em termos de autonomia, encaminhamento à continuidade dos estudos, empoderamento desses jovens que deixavam a escola. Minha proposta enquanto professor de Geografia foi trazer à sala-de-aula a diversidade de relações culturais, étnicas, econômicas, sociais que se constituíam nos diversos recortes do espaço pelo globo afora. As questões internacionais se tornaram a tônica da T6. Com um número ainda menor de estudantes, eu os provocava a serem sujeitos da própria aprendizagem em construções autônomas de seus objetos de estudo. As atividades eram realizadas de forma independente, onde propúnhamos um tema gerador e, sobre ele, partilhávamos as responsabilidades na construção das aprendizagens. Desse formato de aula saíram, por exemplo, um blog e um jornal – onde a cada um competia uma seção, uma postagem, uma função na organização da aula.

Três Totalidades, três diferentes articulações com o conhecimento, três diferentes propostas de metodologia didática. Aos poucos, fui delineando minha estratégia de trabalho na EPA. De forma simplificadora, fui considerando cada Totalidade na sua especificidade: T4, estereótipo de aula; T5, laboratório; T6, reunião. Resumidamente, as estratégias metodológicas respondiam às realidades que eu percebia em sala-de-aula. Teoricamente, eu ainda me debatia na necessidade de pensar os temas e as abordagens conceituais que procederia para criar uma Geografia não só alternativa, mas alterativa. Partí da idéia de ressignificar as relações dos jovens com o espaço,

pensando em propostas que estivessem provocando as identidades espaciais dos estudantes.

A Geografia, enquanto ciência que se propõe a estudar o espaço não pode ignorar que somos sujeitos espaciais – lugarizados, regionalizados, territorializados. Acredito que uma proposta curricular deva preocupar-se com a construção de identidades entre os sujeitos (educandos, educadores), a instituição e o conhecimento. Para tanto, tomei como pergunta - geradora de minhas práticas “para que(m) estou ensinando Geografia?”. Saber quem vem, de onde vem, a que vem são dúvidas que movimentam o desejo e a necessidade de se ensinar.

PARTE II – A ESCOLA (ALGUÉM ESCREVE SOBRE ALGUM LUGAR)

1. A EPA, SEUS ESPAÇOS, SEUS LUGARES

Escrever sobre o “lugar” é diferente de escrever sobre um “local”. O lugar pressupõe estabelecimento de identidade. Ou mais do que isso. O lugar pressupõe um profundo adensamento das relações humanas com o espaço. Os processos que dão vazão à formação da identidade com o lugar são múltiplos e muitas vezes difíceis de mensurar. No entanto, é inegável o papel da vinculação identitária com o processo de apropriação do conhecimento espacial. Portanto, transformar a escola em um lugar – e não apenas mais um local – é também um esforço em transformar a relação de identidade dos estudantes com o conhecimento escolar.

Doreen Massey (2009) descreve o lugar como um encontro de trajetórias, a unicidade de realidades em um *aqui* e um *agora*. A eventualidade do lugar, que é o encontro da multiplicidade de pensamentos, ações, sentimentos em um ponto convergente no espaço e no tempo, mas que, ao mesmo tempo, é origem de outros tantos caminhos. A autora propõe a *política relacional do espaço* como uma possibilidade do entendimento dos processos que compõe esse devir coletivo. O lugar é, portanto, o encontro das realidades subjetivas e objetivas dos sujeitos e a mediação política destes sujeitos no espaço, o que exige que seja entendido como ponto de transformação, de mudança.

Os lugares que tento compreender e, intenciono, transformar são os espaços da escola e da cidade. Sem dúvida, um está circunscrito no outro. No entanto, a escola não é meramente uma parte da cidade e nem assim a compreendo. A cidade, todavia, também não se limita ao território jurídico do município. Por cidade, entendo aqui a expressão do urbano que designa os espaços de densas relações sociais. Por escola, o lugar que expressa a sistematização de um conhecimento acadêmico que se difere - em metodologia e conteúdo – dos saberes que são apropriados no mundo vivido e cotidiano das cidades.

O espaço que é experimentado desperta sensações, percepções, emoções nos sujeitos experimentantes. Para Valdés (2009, p. 59), “lo que se experencia y se aprende, le da la posibilidad al ser humano de enfrentar nuevos desafíos y construir así nuevas

identidades y formas de relacionarse com su espacio vivido”. A escola pode desempenhar o papel de ressignificadora dos sujeitos com o próprio conhecimento que ela proporciona e com os conhecimentos do mundo. Dessa forma, os espaços da escola e da cidade são tão diversos e passíveis de mudanças quanto o conhecimento produzido pelos sujeitos que ali se estabelecem.

A escola, enquanto espaço dos saberes formais (escolares), deve diferenciar-se por sua natureza em relação ao conhecimento que é aprendido na vida cotidiana (CHARLOT, 2009), na livre experimentação da realidade de mundo, dos saberes informais (urbanos). Para afirmar o papel propositivo da escola na construção de saberes entre os sujeitos, tenho que afirmar para mim a idéia de que a instituição escolar é o espaço formal da aprendizagem. Com isso, não quero negar o valor das aprendizagens inerentes aos sujeitos, uma vez que se estamos no mundo, estamos inevitavelmente aprendendo. Quero apenas colocar que o espaço da escola é aquele onde as intenções são dirigidas ao desenvolvimento da aprendizagem. Escola é sim, lugar de aprender!

Conforme os estudantes das redes públicas foram percebendo, consciente e inconscientemente, a afirmação legal do Ensino Fundamental enquanto um direito público subjetivo, a escola também passou a configurar-se enquanto um espaço de direito. A apropriação da escola enquanto espaço público constitui-se um passo importante na relação das comunidades com a importância do aprender. Assim como muitos pais passaram a deixar seus filhos durante diversas horas por dia nos ambientes escolares, a escola também passou a ser um espaço de proteção, de responsabilização do poder público com os sujeitos que acessam aquele espaço. Por mais que crianças, adolescentes e adultos tenham dificuldades em mostrar um comportamento diferente entre os ambientes da rua e da escola, existe uma compreensão do senso comum discente de que a escola é o lugar do aprender e, portanto, de que lá não se pode patifar⁹.

Percebo no contato com outros colegas, em outras escolas e na veiculação de reportagens na imprensa a crescente preocupação de mantenedoras e escolas na contenção da violência, tão comum nos bairros de periferia onde estão muitas escolas públicas. Reafirmo que a escola é um lugar de proteção e que o tensionamento realizado por muitas direções e coordenações de escolas devem sim ser vistos e apoiados por suas mantenedoras. Conflitos cotidianos são parte da realidade da escola, mas essa deve

⁹ Patifar: bagunçar, provocar badernas, perturbar.

trabalhar pedagogicamente para que a comunidade perceba o lugar da aprendizagem enquanto um lugar da trégua, do entendimento e do diálogo. A escola não pode absorver a precariedade a que estão submetidas as áreas populares da cidade, ela deve ser resistente e catalisadora da transformação desses sujeitos e espaços. Em suma, assumir sua condição de lugar enquanto possibilidade.

Novamente, os vínculos de identidade das escolas se reforçam na mesma medida em que os sujeitos que ali percorrem sentem-se acolhidos, vivenciando relações diferentes daquelas que vivenciam no seu, muitas vezes, sofrido cotidiano. A escola deve ser a diferença, o contraste ao mundo que se apresenta com muitas adversidades. A escola como reprodução do mundo não tem condições de oferecer muito mais do que o sujeito já vivencia neste mesmo mundo. Assim, proponho a escola enquanto possibilidade do mundo, gerando expectativas, conhecimentos e capacidade de entendimento e transformação de realidades. A escola não sendo apenas um *local* de produção de conhecimento, mas sendo um *lugar* de produção do conhecimento, permite aos sujeitos uma relação pessoal, humana e sensível com os saberes. Tenho, portanto, que o conhecimento tem dimensão também espacial e que o conhecimento da escola deva ser pensado como um conhecimento lugarizado.

Escrever sobre a EPA é escrever sobre um lugar. A consciência da identificação com a exterioridade e complexidade do trabalho é tão marcante na Escola que, durante um período onde fora possível, havia uma intenção administrativa da Direção de manter todos os professores com regime de 40 horas na Escola, ou seja, de procurar garantir uma dedicação exclusiva dos profissionais. Mais do que uma simples política de recursos humanos, esta ação traduzia um entendimento de que era necessário que os professores se envolvessem profundamente com a tarefa que estavam realizando, permanecendo por muitas horas na escola para acompanhar o cotidiano dos estudantes em diversos espaços e momentos. Para isso, os profissionais da educação ocupavam mais de uma função pedagógica. Alternavam horas de sala de aula com Núcleo de Trabalho Educativo, distribuíam carga horária entre coordenações e projetos, enfim, movimentam-se dentro da dinâmica do currículo. Isso tanto permitiu aos educadores posicionarem-se em diferentes perspectivas do trabalho educativo, quanto aos educandos ressignificarem as relações com os professores, que se apresentavam desempenhando diferentes tarefas de diferentes formas conforme trocavam dias e turnos na EPA.

A Escola busca, em suas ações e práticas pedagógicas, transformar a relação com o conhecimento que aqueles sujeitos, muitos excluídos da escolarização formal quando crianças, estabeleciam com suas experiências escolares anteriores. Para isso, é fundamental separar rua e escola, mostrar a escola como um espaço de aprendizagem, de experiências escolares, de proteção, de socialização e construção de saberes, garantindo que por mais diferente e irreconhecível que as vezes fosse a EPA, ela ainda era uma escola. Conforme desenvolvia suas ações, a EPA sempre fora reforçando a importância de reconhecer-se enquanto instituição formal de ensino, principalmente para que seus estudantes soubessem que estavam acessando um serviço que era seu por direito.

2. A ESCOLA VAI À RUA OU A RUA VEM À ESCOLA?

A EPA surge em resposta a uma demanda muito específica – social e educacional – da cidade de Porto Alegre. O Estatuto da Criança e do Adolescente, quando promulgado, vem reforçar o direito constitucional de acesso à educação. Tornando mais cuidadoso o olhar sobre esses sujeitos, ele visa garantir a escolarização de todos. O artigo 57, por exemplo, vem a afirmar que “O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 2011). No caso de Porto Alegre, a realidade de crianças e adolescentes que se encontravam em situação de rua, principalmente nas áreas centrais, era um desses casos de exclusão.

Sem querer me deter em detalhes de todos os processos politicamente complexos que levaram à criação da EPA, procuro trazer um fato que considero extremamente relevante para o entendimento dos processos de construção curricular da Escola. Em 1993, o governo municipal inicia a discussão sobre a criação de uma “Escola Aberta do Centro” em ampliação ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos, que atendiam àqueles que foram excluídos da escolarização formal. No ano seguinte, através do Projeto Jovem Cidadão, surge o trabalho da Educação Social de Rua, um grupo de educadores que desenvolveria metodologias de abordagens com o intuito de realizar o diagnóstico social necessário à criação de um espaço educativo para atender esses jovens.

Em agosto de 1995, entre dificuldades de articulação com parceiros que dêem o suporte para o trabalho pedagógico da Escola, a EPA é criada. Tendo o seu nome oficial escolhido pelos próprios estudantes, também não demorou – como todos das ruas – a ganhar o apelido: Escola Porto Alegre e EPA. O nome representa de forma extremamente óbvia o desejo simples e objetivo dos estudantes: uma escola no centro de Porto Alegre que atendesse e entendesse suas peculiaridades. O processo de escolarização daqueles sujeitos alheios à institucionalização havia de ser muito bem elaborado, pois vinham de uma cultura não-organizada de rua e com recortes que variavam entre complicadas situações de drogadição, vínculos familiares frágeis, dificuldades cognitivas severas, entre outras questões que exigiam da equipe aprofundamento e reflexão constantes.

Os educadores que realizavam as abordagens de rua tinham a tarefa de investigar, entender, vincular e aproximar os sujeitos que ali circulavam ao direito que tinham garantido de ter acesso à educação. Dentro de uma dinâmica de efemeridade, inconstância e de territórios dinâmicos e complexos, esses profissionais foram mapeando como e onde se espacializavam esses jovens no bairro Centro de Porto Alegre. Praças, largos, viadutos e pontes foram sendo identificados, bem como os grupos que circulavam e interagiam nesses espaços. Uma brincadeira, um diálogo, um jogo eram pretextos para adentrar o universo hostil do cotidiano dos meninos e meninas que viviam nas ruas da cidade.

A Escola assim se configurava com suas práticas e metodologias, mas sem estar territorializada em um espaço concreto, um prédio e suas salas, um pátio e suas árvores, uma quadra de esporte, enfim, tudo aquilo que o nosso imaginário construiu como sendo a escola, o templo da aprendizagem. Garantir o direito destas crianças e jovens de estar na escola não é só permitir-lhes o acesso ao conhecimento, mas à instituição escola, com seus limites e possibilidades, bem como qualquer outro jovem que acessa este serviço. Assim, fora necessário que aqueles conhecimentos desenvolvidos nas ruas fossem espacializados não só na cidade, mas em um local destinado a reunir aqueles sujeitos formalmente enquanto alunos. Evidentemente que, para isso, houve um número significativo de dificuldades.

Quando do surgimento do prédio físico que acolhia as expectativas e despertava curiosidade nos sujeitos que eram abordados na rua, os educadores sabiam que era necessário muito mais do que teria uma nova escola que inaugurava seus espaços em uma comunidade qualquer. O terreno escolhido para a construção da escola situava-se, em exceção à Rede Municipal de Educação¹⁰, no Centro da cidade de Porto Alegre, próximo à tradicional Usina do Gasômetro. Já na construção, as primeiras indagações começaram a surgir por parte dos educadores, que buscaram envolver os próprios jovens na execução das obras. Perceber como ficaria, quando pronta, aquela instituição que estava sendo construída para eles, era também maneira de sensibilizar e manter vinculados os futuros alunos da Escola Porto Alegre. Delineava-se, assim, em conjunto com as experiências e conhecimentos do grupo de educadores, a metodologia de trabalho da Escola Porto Alegre.

¹⁰ A grande maioria das escolas públicas municipais de Porto Alegre localiza-se em áreas de periferia, nos bairros mais pobres e distantes do centro da cidade. As exceções são o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET), algumas escolas de Educação Infantil e de Ensino Médio.

Os conteúdos e propostas devem ser referendados pela experiência de vida dos alunos, significando que a ação pedagógica deve partir de experiências vividas (Estudo da Realidade), aprofundar o trabalho (Organização do Conhecimento) e, na reflexão, possibilitar a transformação da realidade que refletida por ele (Aplicação do Conhecimento). (REIS, MAZAROTTO, 2002, p.49)

A EPA buscara na rua não só os estudantes que iriam freqüentar os seus espaços. Buscara na rua também a fonte de toda a inspiração docente, os recursos infinitos de histórias, lembranças e vivências, as imagens de exclusão, irreverência e sabedoria destes jovens, as realidades que iriam orientar cada ação e intervenção pedagógica. Assim, faz-se da rua o espaço-gerador e, ao mesmo tempo, o espaço-destino das transformações, projetos e conhecimentos desenvolvidos entre educadores e educandos. Porém, articular estas mediações entre culturas de rua e culturas escolares sempre fora um desafio e uma reflexão importantes no cotidiano dos sujeitos – educadores e educandos – que interagem na EPA. O fato era que para se levar os jovens à escola, era necessário levar a rua também. Isso não significa que o espaço da escola deva ser uma reprodução do espaço da rua, mas que as culturas dos dois espaços precisavam estabelecer diálogos para que os sujeitos pudessem acolher e ser acolhidos em uma nova dinâmica de socialização com o espaço.

Conforme os movimentos, pesquisas e experiências da escola foram se acumulando, os resultados permitiram aos educadores o desenvolvimento de metodologias. Essas metodologias materializaram-se em protocolos e espaços de acolhimento e acompanhamento diferenciados. Algumas práticas foram institucionalizadas dentro da formalização necessária ao ambiente escolar. Outras permaneceram por mais ou menos tempo dentro da cultura das relações humanas que se desenvolvem no espaço representado pela escola nesses grupos. Um dos serviços que surge para atender às demandas da Escola é o SAIA, sigla controversa para um espaço que busca aproximar. Significado de “Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento”, constitui-se uma importante ferramenta de diálogo entre a Escola e a Rua, motivo pelo qual procuro desenvolver suas ações nas próximas páginas.

3. S.A.I.A DA RUA

O Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento – SAIA – é mais do que um setor dentro da Escola. Cotidianamente confundido com o Serviço de Orientação Educacional, ele é uma das principais vias no trânsito entre as realidades da rua e a aprendizagens desses jovens. Refiro-me ao trânsito não só para identificar o SAIA como o responsável em colher informações e histórias de vida desses jovens, mas para proporcionar que a aprendizagem escolar também movimente suas vidas foras dos portões. Ao observar e pesquisar a Escola, fui percebendo a necessidade de sistematizar e investigar melhor esse serviço, pois percebi que ele é um importante mobilizador dos diálogos com a rua. Coloquei o espaço como um dos tópicos a ser questionados aos estudantes e, de posse das respostas, procurei a equipe responsável pelo setor para a escuta e uma conversa dialogada sobre os propósitos do SAIA.

Quando conversei com os estudantes, fui mostrando imagens de espaços da escola e pedindo que identificassem. O prédio onde se localiza o SAIA comporta também a Coordenação Pedagógica. Como os setores realizam em conjunto os acolhimentos e conversas com os estudantes, eles acabam generalizando e nomeando o espaço como simplesmente SAIA. Fiquei curioso em saber se como os estudantes percebiam este importante serviço da EPA e comecei com a pergunta mais óbvia de todas: o que significa a sigla SAIA? As respostas traduzem muito do sentimento dos estudantes em relação ao espaço. Como realizei a atividade com cada Totalidade em separado, é natural que pudesse perceber a complexidade inerente a cada grupo de como enxergam esse atendimento.

A T4 possui um recorte mais marcado da rua. Como tantos adolescentes e jovens que vivem com vínculo familiar frágil, muitos dos que se encontram ou se encontravam em situação de rua nesta Totalidade tiveram situações de conflito com a lei, sendo ainda que muitos foram privados de liberdade. Também é bem característica desta Totalidade a extrema vulnerabilidade social, motivo pelo qual recorrem ao setor quando existe alguma demanda pessoal que os impede de frequentar os espaços escolares. Da precariedade da moradia à necessidade de tomar banho, são inúmeros os motivos que conduzem os estudantes ao espaço. Assim, de forma natural surgiram as primeiras tentativas de desvendar o significado da sigla:

Eu: O que significa a sigla SAIA?

João: “Serviço de Assistência, não, Atendimento...não-sei-o-quê....a adolescentes

Eu: o que é o “I”?

João: “Instituto Penal”

O jovem João, com 15 anos e uma história familiar de envolvimento com tráfico de drogas, relaciona o setor com a institucionalização pública a que foi submetido, tecendo relações com assistência social, judiciário e atendimento a adolescentes. Estudante da T4, ele se encontra abrigado em uma instituição que acolhe adolescentes em situação de rua e percebe que o público majoritário e prioritário da escola são os jovens. Na Totalidade 5, a análise repete alguns elementos, mas trazendo outros novos e mais complexos.

Eu: O que significa SAIA?

Júlio: “Sistema Judicial”

Ricardo: “SAIA da rua, vá para a Escola”

Eu: Tudo bem, o Ricardo que está na Escola há mais tempo conhece o ‘slogan’ do SAIA, mas o que significa a Sigla?

Ricardo: “Sistema de Integração”, porque busca integrar o aluno

Antônio: Acolhimento!! “Sistema de Acolhimento Integrado do Adolescente.

Eu: Só adolescente?

Denise: Não, adultos e velhos também.

Mesmo sem identificar a sigla correta do setor, percebe-se que as demandas dos atendimentos desta Totalidade já se diferem da T4. Os estudantes sabem que o SAIA não é apenas o espaço da garantia de alguns acessos sociais, mas é o lugar que tem a preocupação da permanência dos estudantes. Acolher, integrar, acompanhar são verbos exercitados pelas equipes e familiarizados pelos estudantes. A T6 tem a característica dos estudantes que já percorreram diversas Totalidades dentro da EPA e conhecem os limites e possibilidades dos setores. Já construídas as habilidades de formalizar, quando lhe foi indagado o significado da sigla, o estudante Rogério foi literal:

Rogério: Serviço de Acolhimento, Integração e....

Os demais estudantes nem arriscaram completar dada a certeza com que Rogério, que começou na Totalidade 3 na EPA, proferiu o significado da sigla. Sem que se lembrasse da última palavra, acabei completando para ele.

A outra dúvida que levantei entre os estudantes foi o porquê de procurarem o SAIA. Que tipo de problemas ou que situações os levavam a procurar ajuda no serviço. Para que, afinal, servia a equipe do setor. As respostas, novamente por Totalidade, foram as mais diversas. Todos, sem exceção, passam pelo serviço. Alguns sozinhos, outros acompanhados pela família ou guardião legal, outros com familiares que também querem estudar na escola; assim, que todos de alguma forma, mais lenta ou rápida, por um profissional ou outro, são acolhidos. O SAIA é, institucionalmente falando, a porta de entrada da EPA.

Dentre os estudantes da T4, as necessidades mais imediatas se misturam com a confiança e segurança que depositam no setor.

Eu: Por que razão vocês procuram ou procuraram o SAIA?

João: É pra pedir autorização pra sair.

Carla: pra pedir uma orientação

João: Quando quiser um telefonema, sair mais cedo.

É importante perceber nesta preocupação em sair da Escola o quanto os movimentos da rua – mesmo dos não-estudantes – movimentam o cotidiano da escola. Atentos a tudo que acontece do lado de fora do portão, os jovens levam algum tempo para submeterem-se ao espaço da escola em sua rigidez de horário. Assim, o SAIA acaba sendo o lugar onde eles tensionam para serem liberados quando algo ou alguém os atrai para o espaço sedutor da rua. Por outro lado, sabem que podem acessar o serviço para buscar uma conversa esclarecedora, tendo muitas vezes a escola e seus profissionais como primeiras ou até únicas referências na tomada de decisões.

Quando a mesma questão foi lançada à T5, as respostas novamente se tornam mais diversificadas:

Eu: Por que vocês procuram ou procuraram o SAIA?

Ricardo: é quando chamam os alunos para conversar.

Vítor: Ali é o SAIA? Nunca entrei ali. Só uma vez pra me inscrever. As pessoas são bem queridas, educadas, atendem a gente bem.

Antônio: Me chamaram no SAIA quando eu fiz 'bullying'.

Júlio: Me chamaram no SAIA quando eu fiz a assinatura de outra pessoa.

É possível identificar nas falas dos estudantes já a compreensão do SAIA enquanto espaço de resolução de conflitos, em especial aqueles que dizem respeito à própria relação interpessoal dos estudantes. Também é visível, tanto na T4 quanto na T5, a construção de um espaço de escuta dos estudantes, onde é possível recorrer quando se quer uma conversa, um diálogo, uma orientação. A T6 reproduz essa construção relacionando os outros pontos já levantados:

Mariana: autorização para pedir borracha, chá, caneta.

Rogério: se abrir para os professores, dizer o que está sentindo, se está sofrendo 'bullying'.

Mariana: quando está mal, fazer uma ligação.

Clara: fazer matrícula.

Por parte dos estudantes, sem dúvida o SAIA é um lugar de referência, um centro de atendimento para os diversos problemas que surgem em seus cotidianos e que de uma forma ou outra atrapalham a continuidade de suas vidas escolares. Dos mais sérios, que incluem drogadição, recuperação dos vínculos familiares, conflitos com a lei; aos mais corriqueiros, como a falta de um material ou a dificuldade de relacionamento com um colega; tudo passa pelo SAIA. No entanto, o serviço não é de caráter assistencial, mas pedagógico. Assim, é importante ressaltar mais do que os fatos em si atendidos, mas os encaminhamentos pedagógicos realizados pela equipe.

Na conversa com os profissionais que atendem no setor, é visível que existem discordâncias e críticas ao trabalho realizado. Contudo, é inegável entre todos o reconhecimento do setor para a especificidade do atendimento da EPA. Como quase todas as propostas da escola, o SAIA surge de uma necessidade espontânea manifestada na conversa entre os professores. Como acontecera comigo no momento em que entrei na escola, um grupo de professoras foi problematizado a criar um serviço que mediasse as dificuldades que a EPA vinha tendo em acolher os jovens em situação de rua. Havia práticas instauradas no cotidiano da escola que eram executadas esparsamente por Direção, Coordenação Pedagógica e Professores. A construção do serviço específico

deveria transformar essas práticas em um cotidiano de trabalho, com responsáveis em acolher os jovens e buscar as condições para que eles permanecessem aprendendo.

Na época, o projeto montado foi submetido ao Conselho Municipal de Educação, dada a sua especificidade e ineditabilidade. Basicamente, o serviço fora constituído de forma a promover a escuta inicial e continuada dos jovens, recolhendo informações e montando dossiês com as características e trajetórias de cada um. A análise destas realidades seria uma das bases do planejamento pedagógico da Escola. Também é importante afirmar que o papel da escuta e do diálogo não é exclusivo do setor. De certa forma, o SAIA reproduz o esforço de todos os espaços da escola com o Acolhimento, a Integração e o Acompanhamento. Nas salas de aula, nas oficinas, nos setores ou em qualquer tempo e espaço da EPA, o objetivo é sempre de garantir o direito não só à educação enquanto acesso à escola, mas à aprendizagem.

O relato dos educadores que compõem o serviço hoje deixou claro que a principal dificuldade é fazer com que o material coletado e sistematizado pelo SAIA se torne referência para o planejamento pedagógico da Escola, pois nem sempre há tempo para o diálogo entre o atendimento dos estudantes e o planejamento dos professores. Ainda que para este pesquisador, o SAIA continua sendo o principal articulador das relações entre escola e cidade.

PARTE III – A ESCOLA E A CIDADE (ALGUÉM ESCREVE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ALGUNS LUGARES)

1. A ESCOLA-CIDADÃ PEDE UMA CIDADE-EDUCADORA

Sempre que escutara as histórias de como a EPA havia se configurado a partir de uma experiência inédita na cidade de Porto Alegre, vindo das ruas para a institucionalização, pensava nas discussões que havia acompanhado enquanto cidadão e, depois, estudante de Geografia, sobre as mudanças políticas de gestão da educação no município de Porto Alegre na década de 1990. Aos poucos, fui identificando a história da Escola com este contexto indissociável de experiências e mudanças.

Curioso pelo conceito, comecei investigando a formação do projeto político e pedagógico ao qual se denominou “Escola Cidadã” e que culminou em uma série de transformações no entendimento dos espaços e tempos escolares nesse período. Durante o período de quatro gestões consecutivas na administração do executivo municipal, a Frente Popular¹¹ desenvolveu um plano de governo que tinha por fundamento a democracia participativa e o redimensionamento das relações de poder na gestão pública. Na configuração dos mecanismos que estariam presentes na nova proposta, estava a figura da escola como agente de ressignificação de saberes e poderes, sendo a Educação considerada em uma dimensão maior do que as relações em sala-de-aula, entendida em uma dimensão urbana.

A abordagem da Escola Cidadã era fortemente marcada pela influência da sociologia crítica da educação, fundamentada em autores como Michael Apple, Pablo Gentili, Peter McLaren, Henry Giroux; e no diálogo com as pesquisas que eram realizadas na FAGED da UFRGS e publicadas por seus professores: Tomaz Tadeu da Silva, Nilton Bueno Fischer, Jaqueline Moll, entre outros. Contudo, a base filosófica da proposta curricular da Escola Cidadã era a filosofia pedagógica de Paulo Freire, referenciada por muitos dos pesquisadores que aqui foram citados. Dos princípios da Escola Cidadã, seleciono alguns que, acredito, irão expressar algumas idéias que foram fecundas à criação da Escola Porto Alegre.

¹¹ Coligação partidária liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT)

2. A escola deve ser sensível às demandas e anseios da comunidade. Para isso, deve buscar meios de participação onde cada grupo possa expressar suas idéias e necessidades, sendo um espaço público de construção e vivência da cidadania. (...) 12. Garantir o acesso e permanência/ingresso do educando, respeitando os direitos humanos baseados nos princípios da justiça, igualdade, cooperação e compreensão, ressalvadas as condições físicas e humanas de cada escola. 13. Discutir, nas diversas instâncias, uma política de integração para os excluídos e os portadores de necessidades especiais, com a área de saúde e assistência social, bem como a capacitação dos segmentos mediante assessoria especializada para reintegração qualificada dos excluídos. (...) 17. A escola enquanto espaço sócio-cultural, a partir de um intercâmbio com a cidade. (SILVA, 1999)

Um dos principais esforços na qualificação do processo de gestão pedagógica nas escolas da RME foi o redimensionamento das relações de poder nas estruturas da instituição, promovendo ações que visavam o envolvimento da comunidade no pensar a escola, tendo por interesse também que a comunidade se apropriasse do espaço escolar enquanto espaço público, cuidando e valorizando este espaço em uma atitude cidadã. No entanto, a abordagem da EC não poderia se resumir a questões de administração escolar unicamente, havendo necessidade também de estar pensando outras ações pedagógicas, pois as que estavam dadas não apresentavam um cenário coerente com as transformações realizadas.

Um ponto relevante para notar nestes princípios são o fato do estudante parar de figurar enquanto objeto da educação e passar a figurar enquanto sujeito do processo educativo. Mesmo não interiorizado dentro das culturas de ensino-aprendizagem das escolas, este princípio era revolucionário na medida em que coloca o aprender como o objeto da escola e todos os envolvidos nas comunidades escolares enquanto agentes dessa aprendizagem. Assim, o sujeito passa a ser percebido dentro de suas especificidades e a escola se lugariza dentro da ideia das peculiaridades de cada comunidade onde cada uma está lotada. Com a EPA, estes princípios foram adotados com um compromisso muito grande de se criar uma escola e um currículo próprios àquela realidade, àquele espaço, àqueles sujeitos. Contudo, era necessário que a Escola dialogasse profundamente com estes conceitos para aparelhar-se às mudanças que eram propostas por todos. Abaixo, uma série de pontos aos quais muitos educadores e inúmeros cotidianos escolares não estavam familiarizados até aquele momento.

27. O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando sua individualidade. 28. Interdisciplinaridade como proposta de trabalho do professor, gerando uma ação pedagógica onde as disciplinas não apenas somem seus esforços, e sim trabalhem para a construção de conceitos (conteúdo como meio e não como fim). Contemplando Educação e Trabalho: Dimensões para a vida, poder, formação, forças de trabalho, cidadania, realização pessoal, valorização do ser humano. (...) 32. O currículo é instrumento de compreensão do mundo e de transformação social, portanto, tudo o que se faz na escola, sistematizado ou não, é currículo e apresenta cunho político-pedagógico. (...) 34. Construção dos conhecimentos a partir da relação dialética entre o saber popular e o saber científico. (SILVA, 1999)

O último ponto evidencia a necessidade de se considerar os saberes dos estudantes e da comunidade enquanto saberes válidos e importantes no processo educativo. Entretanto, esse foi e continua sendo um ponto controverso. No próprio texto, elaborado durante a Conferência Municipal de Educação, fala-se em conhecimento popular e conhecimento científico. A discussão sobre a cientificidade dos conhecimentos populares é controversa e exige que possamos discutir o que é, afinal, ciência. Comodamente, prefiro entender que o “científico” ao qual se refere o texto é relativo a um modelo eurocêntrico do que se conhece por ciência, que é uma sistematização publicada e legitimada por instituições e pelo estado do conhecimento acumulado pela sociedade. Reforço que também considero científico as observações cotidianas dos cidadãos que, distantes da academia, constroem hipóteses e interpretam e socializam a realidade que vivenciam.

A leitura da obra de Paulo Freire também provoca esta discussão. Superficialmente lida por inúmeros e aprofundada por poucos, a obra do autor provoca contradições e controvérsias quando levada a debate. A relevância trazida pelos saberes populares em muitos dos conceitos freireanos – Tema Gerador, por exemplo – faz grande parcela de seus leitores (até mesmo aqueles que nunca o leram) imaginarem que o próprio Freire defende a ideia de que na escola se aprende os conhecimentos populares, os conhecimentos do mundo. É sempre importante reforçar que o conhecimento do mundo é aprendido com ou sem participação da organização escolar. O papel da escola é sim de trabalhar o conhecimento formal e sistematizar esse conhecimento de forma a transformar as relações com o mundo vivido. Outros conhecimentos, outros modelos de realidade, outras metodologias de aprendizagem: esse é o papel da escola que defendo. O que não impede que se parta da realidade

experienciada pela própria comunidade, mas lembrando que é necessário que a escola apresente um outro projeto de vida e de leitura do mundo, diferente do que está dado quando os alunos chegam à sala-de-aula.

Entendo que esses saberes de relações com o outro e mediados pelo mundo são na cidade mais densos, intensos, frequentes. Em suma, a cidade provoca conflitos e os conflitos provocam aprendizagens. Assim, opto por contextualizar o que até aqui fora chamado de saberes populares de saberes urbanos, ou seja, aqueles que são aprendidos na relação com a cidade e com os seus cidadãos. Também não posso chamar de formais ou científicos os conhecimentos da escola, pois não poderia negar que são também formais e científicos os saberes da cidade. Portanto, denomino-os simplificadamente de saberes escolares. Não há saber mais importante ou soberano, pois é na relação entre esses conhecimentos – escolares e urbanos – que se constrói o conhecimento.

A Escola Cidadã tensiona para que a educação não seja apenas uma responsabilidade da instituição assim definida, mas que seja um movimento urbano. A escola que ensina cidadania exige uma cidade que eduque. Assim, a Escola Cidadã pede uma Cidade-Educadora. O conceito de cidade educadora vem sendo revisto desde que foi discutida e conceituada em 1990 no 1º Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona, Espanha. Sua definição mais imediata concebe uma cidade que acolhe seus cidadãos, respeitando a diversidade e a complexidade do ambiente urbano e garantindo os direitos humanos daqueles sujeitos que nela habitam. Avançando neste conceito sem necessariamente negá-lo, a literatura pedagógica e geográfica vem tratando desta pedagogia da cidade com olhares mais profundos do que simples medidas de intervenção pública municipal. É inegável que a cidade oferece uma qualidade da relação entre os habitantes e os espaços em que circulam. Nessa possibilidade de relação, existem propostos – explícita ou implicitamente – aprendizados. Portanto, a cidade possui um currículo.

Haja visto que está dado esse compromisso não só político, mas pedagógico com o ambiente urbano, é necessário que a educação assuma a frente desse entendimento das relações dos cidadãos com a cidade e entre si na cidade. Desenvolver o aprendizado provocando e problematizando os saberes urbanos é responsabilidade de todos, mas inevitavelmente a Geografia exerce um olhar particular sobre o tema. Nesse caso, como se dá a relação dos estudantes com o espaço que vivenciam? Como entender e re-significar esta relação. A Geografia, sobretudo a escolar, deve ter um compromisso estabelecido em ensinar não só a cidade, mas na cidade e para a cidade. De fato, para

Castellar (2009), “o estudo da cidade mnemônica deve ser substituído pela plena educação geográfica”. Assim, entendemos que a Geografia deva oferecer um conhecimento capaz de transformar as relações urbanas.

Para Jaqueline Moll (2000), a cidade educadora exige que a escola ambientalize-se e posicione-se em uma rede educadora, dialogando com a comunidade e trazendo os atores da educação para fazer parte deste projeto educativo. Não apenas professores e especialistas da educação, mas os cidadãos que figuram nesta cena pedagógica urbana. O conceito de cidadania não é só o de exercício de uma condição, mas de aprendizagem desta condição.

2. O CURRÍCULO DA CIDADE IDEAL

Àquela altura da estrada já éramos quatro amigos. Queríamos fazer um conjunto, bem. Queríamos ir juntos à cidade, muito bem. Só que, à medida que a gente ía caminhando, quando começamos a falar dessa cidade, fui percebendo que os meus amigos tinham umas idéias bem esquisitas sobre o que é uma cidade. Umas idéias atrapalhadas, cada ilusão. Negócio de louco...(BUARQUE DE HOLLANDA, 2010)

O trecho citado acima pertence à introdução da música “A Cidade Ideal”, pertencente ao musical “Saltimbancos” de 1977, onde quatro animais – jumento, cachorro, galinha e gata – fogem de seus respectivos locais de origem para encontrarem a liberdade e a independência de serem artistas na cidade. A parte selecionada é uma fala do jumento – representando a racionalidade da realidade em contraponto ao ideário de seus parceiros. As projeções de como cada animal via a cidade estava na dimensão do que sonhavam ser a “cidade ideal”, ou seja, um espaço onde convergiam todos os seus interesses, como no trecho abaixo, onde os personagens cachorro, galinha e gata representam as suas cidades ideais, respectivamente

A cidade ideal dum cachorro
 Tem um poste por metro quadrado
 Não tem carro, não corro, não morro
 E também nunca fico apertado
 A cidade ideal da galinha
 Tem as ruas cheias de minhoca
 A barriga fica tão quentinha
 Que transforma o milho em pipoca (...)
 A cidade ideal de uma gata
 É um prato de tripa fresquinha
 Tem sardinha num bonde de lata
 Tem alcatra no final da linha
 (Ibid.)

Todos os personagens saíram, no contexto da obra, de uma situação de opressão, abandono, tensionamento. Ao fugir, projetaram na ida à cidade um mundo fantasioso de salvação para as suas angústias. O que confere a cidade esta condição de espaço de esperança? Uma explicação simplificada seja talvez o fato da cidade constituir-se de um espaço de convergências, assim, um espaço também de possibilidades. É interessante pensar que a cidade é o espaço das convergências *inevitáveis*. Pessoas que não se conhecem, tecnologias e produtos inéditos, eventos sociais de diversas naturezas, multiculturalismo: elementos que se cruzam, se sobrepõem, se imbricam, se permeiam e se confundem dentro desta imensa malha tecida nos ambientes urbanos. A cidade é, sem

dúvida, um espaço que se constitui na dinâmica da sociedade, produzindo e reproduzindo um modo de vida que se identifica com esta dinâmica.

Para Milton Santos (2006, p. 216),

O fato, porém, é que, pela estruturação do seu território e do seu mercado - uno e múltiplo -, as cidades atuais, sobretudo as metrópoles, abertas a todos os ventos do mundo, não são menos individualizadas. Esses lugares, com a sua gama infinita de situações, são a fábrica de relações numerosas, freqüentes e densas. O número de viagens internas é muitas vezes superior ao de deslocamentos para outros subespaços. Em condições semelhantes, as grandes cidades são muito mais buliçosas que as médias e pequenas. A cidade é o lugar onde há mais mobilidade e mais encontros. A anarquia atual da cidade grande lhe assegura um maior número de deslocamentos, enquanto a geração de relações interpessoais é ainda mais intensa.

O ensino de Geografia vem tratando da temática da cidade a partir de uma série de estudos que busca retomar o assunto entre professores e acadêmicos. Diversos pesquisadores (CASTELLAR, 2009; CAVALCANTI, 2008; KAERCHER, 2011, CALLAI, 2009) vêm produzindo livros e artigos que promovem a cidade enquanto um tópico articulador às aulas de Geografia. Mais do que um aglomerado de pessoas, a cidade generaliza um modo de vida.

A maioria das populações vive em áreas urbanas e o campo, em muitos países, também está se 'urbanizando', em função das mudanças nas relações de trabalho e produção. A cidade passa a ser compreendida não apenas como um conteúdo geográfico, um objeto disciplinar, mas como um objeto de vivência pessoal e de ensino. (CASTELLAR, 2009, p.45)

A Geografia Urbana deixa de ser um conjunto de temas a ser ensinado e passa a configurar enquanto olhar sobre o espaço e as relações sociais. Essa dimensão pedagógica da cidade não se restringe à Geografia, mas é papel dos professores-geógrafos discutir e pensar a cidade e, fundamentalmente, a condição de ser um cidadão. Lefebvre (2001) defende que foi na separação cidade-campo e na definição da *polis* grega que surge a condição para o desenvolvimento da filosofia. A divisão do trabalho gerada a partir do crescimento das cidades permitiu o estabelecimento de uma atividade intelectual de racionalização sobre aquele espaço. A cidade enquanto sede do *logos* e da razão política, onde os cidadãos eram aparentemente iguais e, ao mesmo tempo, as diferenças eram simultâneas, locava-se o espaço fecundo à análise do que se propunha a filosofia clássica: pensar a Totalidade. Yves Lacoste (2010) relembra

também a relação etimológica entre os termos *polis* [cidade] e política, relacionando como a origem da palavra também tem seu sentido geográfico-espacial. A cidade seria, nesse sentido, a espacialização das relações políticas.

Apesar das *polis* gregas já terem introduzido questões relativas à democracia nos seus modelos políticos, a origem do conceito de cidadania que conhecemos hoje está intimamente ligado ao surgimento da cidade burguesa europeia e ao desenvolvimento da própria classe burguesa nas metrópoles que cresciam no continente europeu. No entanto, pretendo defender a idéia de que a cidadania não é apenas uma categoria burguesa, podendo ser redimensionada dentro de outras concepções teóricas. Assim, propõe-se como necessária a discussão de outro modelo de cidadania que não se restrinja à luta de classes, mas que também considere a condição de disparidade em que se encontra a maior parcela da população urbana. O desenvolvimento da cidadania pode articular, ao mesmo tempo, as idealizações individuais e particulares dos sujeitos (aspectos subjetivos) e os interesses comuns da vida em grupo na escola, fábrica, bairro (aspectos coletivos).

Reafirmar o direito à cidade seja, talvez, uma das primeiras ações a se promover quando pensamos em não só ensinar a cidade, mas ensinar para a cidade. Cavalcanti (2009, p. 83) defende que:

A defesa do direito à cidade para todos os seus habitantes parte do entendimento de que a produção do seu espaço é feita com a participação destes habitantes, obedecendo às suas particularidades e diferenças. Trata-se de defender a necessidade de uma cidade com gestão democrática, que busca mediar interesses e ações mais imediatos e elementares, nem por isso, menos importantes para a vida humana, do cotidiano de seus moradores.

Retomando a letra de Chico Buarque, resolvo pensar o ensino da geografia sobre esta projeção da cidade ideal. A cidade ideal aqui aparece, como na música, como um exercício de olhar para a sua cidade e pensar: e, para mim, como seria a minha cidade ideal? O trabalho de sensibilização para a formação cidadã começa na tentativa de se perceber não só como é a cidade, mas como ela poderia ser. A realidade muitas vezes hostil das periferias e ruas de nossas grandes cidades já constitui limites suficientes à construção de um espaço de discussão que confira à cidade a condição de um espaço de diálogos e possibilidades. Na própria música, há o contraponto da fantasia construída pela ida à cidade:

Atenção porque nesta cidade
 Corre-se a toda velocidade
 E atenção que o negócio está preto
 Restaurante assando galeto (...)
 Jumento é velho, velho e sabido
 E por isso já está prevenido
 A cidade é uma estranha senhora
 Que hoje sorri e amanhã te devora
 Atenção que o jumento é sabido
 É melhor ficar bem prevenido
 E olha, gata, que a tua pelica
 Vai virar uma bela cúca
 (BUARQUE DE HOLANDA, 2010)

O texto acima, em oposição ao representado pelas falas dos outros bichos, dá a idéia de cidade como espaço da insegurança, do improvável, da situação-limite, da hostilidade e atrocidade. Sem dúvida é inegável que a sensação daquele que chega, nem nunca haver estado, à grande cidade é de, ao mesmo tempo, sentir-se maravilhado e devorado pela metrópole. Há de se pensar, no entanto, o que nesta cidade contemporânea – sem querer aqui homogeneizar a diversidade pertinente a cada núcleo urbano – constitui-se enquanto espaço de possibilidade e espaço de insegurança, pois é também no tensionamento entre estas versões que se constrói o modelo de cidade que vivemos e que pretendemos.

Mas não, mas não
 O sonho é meu e eu sonho que
 Deve ter alamedas verdes
 A cidade dos meus amores
 E, quem dera, os moradores
 E o prefeito e os varredores
 Fossem somente crianças
 (Ibid.)

O objetivo de pensar a cidade ideal não é atingi-la de fato, mas mobilizar os estudantes (também cidadãos) ao conhecimento necessário para apropriar-se da ação pela transformação. Nesse sentido, a disciplina de Geografia pode e deve exercer a sua geografi-cidade, a sua capacidade de transformar o espaço urbano a partir do seu conhecimento, da sua leitura de mundo e da sua práxis. A partir do que queremos para cidade, conseguiremos também avaliar o que queremos enquanto cidadãos, qual a nossa participação, nosso papel, nossas ações.

3. AS RUAS DA CIDADE

Muito importante é discutir a relação de um conceito maior da cidade: o conceito de rua. A rua é, por excelência, o conceito ingente da cidade. A rua enquanto forma ou conteúdo é o que caracteriza o espaço urbano em suas múltiplas manifestações. Expressões como “traçado” e “malha” fazem referência ao riscado das ruas na cartografia da cidade. A rua é o que conecta os espaços, unindo pontos, bairros, regiões e, ao mesmo tempo, o que divide o espaço, separando estes mesmos pontos, bairros, regiões. A rua é o espaço das convergências, onde pessoas, carros, ônibus, carroças e cachorros circulam abertamente e, por vezes, concomitantemente. A rua é também o local das segregações, apartando o que é veículo, o que é pedestre, o que é rio, o que é calçada, quase tudo é separado na rua.

Mas a rua também é conteúdo, ela expressa em sua materialidade as relações subjetivas aos quais os sujeitos são submetidos e submetem. A rua simboliza o não-privado, a não-casa, o não-individual. Ir para a rua é estar em um espaço de convivência pública e mútua, é estar na dinâmica do coletivo. A rua, assim, pode ser também a praça, a esquina, a calçada, o viaduto ou o bueiro. Estar na rua significa não estar onde se é o seu lugar, mas em outro qualquer da cidade.

E quando a sua estada é, justamente, a própria rua? E quando se tem no banco da praça, na marquise do prédio, no meio-fio da calçada o seu local de residência, de identificação, de refúgio, o seu mocó¹². Qual a relação das crianças e jovens com trajetórias nas ruas de Porto Alegre com o espaço público? Como a rua-moradia constitui-se dentro da dinâmica do espaço urbano? Como podem estes jovens apropriar-se de um espaço coletivo como sendo seu? Qual seria a sua cidade ideal?

Aqui coloco um paradoxo que não é novo, mas ainda não está obsoleto enquanto discussão: são os jovens que pertencem às ruas, ou as ruas que pertencem aos jovens? Penso que, curiosamente, este paradoxo também não é contraditório, é a simples expressão de uma relação mútua de pertencimento. A ação de me lugarizar gera um sentimento de que o lugar me tem, assim como eu tenho ao lugar. Se, por motivo ou outro, eu estabeleço determinado mocó como meu lugar e meu território, percebo nele um limite para minha espacialização. Portanto, pertencemos o lugar e ao lugar, em uma relação de interdependência.

¹² “Mocó é uma expressão êmica usada para designar esconderijo e/ou moradias irregulares. ‘Mocoziar’ significa esconder”. (Lemos, 2002)

É nesta na intensidade de encontros com o espaço da rua e com o espaço da escola, e na relação entre eles, que se concentram os esforços desta pesquisa. Saber como o conhecimento se constrói na relação e no diálogo das partes que compõem as identidades destes jovens e de que forma estas relações apresentam-se enquanto possibilidade de acesso ao conhecimento, de transformação deste conhecimento, de construção de novos conhecimentos – em suma, como se apresentam enquanto currículo. Sem dúvida a EPA fora forjada nas praças, calçadas e viadutos desta capital, buscando em cada intervenção a possibilidade de um diálogo. É portanto da rua que nasceram boa parte dos percursos que compuseram o que hoje se apresenta enquanto estrutura curricular da escola. Pergunta-se, por reuniões e corredores, se será a rua, ainda, que estará o público da escola.

Desde que foram implantadas as Totalidades Finais, cresceu a procura pela escola por estudantes que buscam a “aceleração” dos estudos. Além dos tradicionais estudantes em situação de rua-moradia, passaram também a integrar o corpo discente da EPA jovens em situação de abrigagem e/ou com vínculos fragilizados em suas escolas e comunidades. A escola (re) começou a se olhar para encontrar, assim como os próprios jovens, sua identidade.

Em 2009, o governo federal instituiu a Política Nacional para a População em Situação de Rua e o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento desta população, através do Decreto 7.053 de 23 de Dezembro. Segundo o Parágrafo Único do artigo 1º desta lei, é considerada População em Situação de Rua

o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.(BRASIL, 2010)

Com base nesse dispositivo, pode-se entender a População em Situação de Rua dentro de parâmetros mais elaborados. Todo rompimento ou abalo com o vínculo familiar destes jovens pode suscitar um movimento à rua. Por rua aqui, podemos entender tanto o movimento realizado pelos jovens de buscar as praças, becos, esquinas – sozinhos ou encontrando seus pares – como as ações que determinam a saída – permanente ou temporária – dos mesmos de suas residências. Não quero aqui também homogeneizar os jovens que dormem em marquises de prédios com aqueles que se

encontram em instituições de abrigagem, mas pretendemos mostrar que talvez a escola não tenha parado de atender a rua, talvez a rua é que tenha se transformado.

Lemos (2002) resgata a importância de considerarmos as vivências destes sujeitos que moram e circulam nas ruas. Diz a autora:

Quem olha as crianças perambulando pelo centro da cidade, dormindo sob marquises ou mendigando para sobreviver, pode pensar que elas nasceram do asfalto, que sempre estiveram lá. Afinal, já faz tanto tempo que vemos crianças, jovens e adultos dormindo pelas ruas que eles parecem compor o cenário da metrópole moderna. Mas estas pessoas nasceram como nós, de uma mãe, de um pai – presentes ou não. Estiveram, por um período vinculados, a uma comunidade, ou a uma instituição que lhes adotou desde bebê. Na maioria dos casos, teve uma experiência escolar.

Nascimento (2005, p.40) chama a atenção de como “na sociedade brasileira, ainda é presente a imagem do espaço da rua como um espaço de roubos, de tragédias, de desavenças, de ‘qualquer um’.” A situação de rua-moradia deva talvez ser entendida a partir da relação com a rua. Quando jovens estabelecem novos vínculos afetivos com os lugares, estabelecem novas relações e práticas espaciais. Institucionalizados ou não, eles vêm na rua uma possibilidade de liberdade, ainda que relativa. Novamente em Nascimento (2005, p.37), há a referência da rua como sendo o espaço do movimento, dos prazeres, dos vícios, das transgressões, em suma, se aprender “as coisas da vida”.

A simultaneidade de conteúdos e formas expressas nas ruas pode tecer na escola uma trama de ações e percepções que busquem identificar, entender e problematizar estes parâmetros. O exercício da escuta atenta de cada história, denúncia, relato, informação e, principalmente, de cada saber trazido por estes jovens estudantes pode significar importantes ingredientes na condução das ações e reflexões pedagógicas da EPA.

4. OS JOVENS QUE VÊM DA RUA SÃO JOVENS QUE VÊM DA CIDADE

Já, para outros, a rua não é só passagem; é seu espaço privado de domínio. Passam a maior parte do tempo lá, dormem lá, comem lá, amam lá. Entra em cena o menino-de-rua. (LEMOS, 2002, p.15)

A imagem que se construiu da EPA entre os professores da rede foi da Escola aberta que atendia os “meninos-de-rua”. Fenômeno muito comum na década de 1990, a presença de crianças em situação de rua sensibilizava e assustava àqueles que ouviam falar do trabalho da Escola. Nestes últimos 10 anos, a rua não se esvaziou das misérias e condições desumanas aos quais estão submetidos alguns cidadãos. Mas, sem dúvida, já é outra rua. O reforço da institucionalização em diversos serviços públicos e o tensionsamento do judiciário em relação aos direitos das crianças e adolescentes não resolveram o problema dos jovens que se encontram em condição de vitimização, apenas diluiu esses problemas em processos mais complexos.

Se em outro momento da cidade era fácil identificar quem era de rua ou quem tinha residência, hoje existem diversas instâncias institucionais para acolher situações paralelas e intermediárias entre estas duas definições. Os jovens que outrora fugiam de casa para procurar o centro, hoje fazem um movimento mais curto e fluido dentro dos próprios bairros. Ou ainda, procuram a rua mas como rua-sobrevivência, e não rua-moradia. Circulam no centro da cidade, consomem drogas, relacionam-se com grupos de rua e, no final do dia (ou da noite), retornam para seus bairros, suas comunidades, suas residências. A imagem midiática do menino-de-rua – grupos de crianças ou jovens drogados em marquises de prédios dormindo em colchões velhos – não desaparece, mas certamente se diversifica.

A EPA se re-discute, tenta abstrair quem são esses jovens que procuram a Escola. Tenta resistir durante um tempo, acolhendo apenas aqueles que são obviamente caracterizados como situação de rua e cede às transformações sociais. Passa a entender a rua a partir de um conceito mais complexo, que inclui abrigagem, vínculos familiares frágeis, jovens que circulam nos ambientes urbanos mais diversos e que, por algum motivo, não conseguiram acessar o ensino regular na infância. Como ouvi em algumas das primeiras conversas quando cheguei na Escola, a EPA se configura como a Unidade de Tratamento Intensivo – UTI da Rede Municipal de Educação. As situações mais

complicadas, que merecem uma atenção diferenciada por parte do setor público, são encaminhadas à Escola.

Nos últimos anos, a EPA tem recebido um público de jovens de classe média baixa que enfrentaram problemas nas suas escolas de origem, repetindo diversas vezes de ano e/ou evadindo por diversos fatores. Na Escola, as conversas, os acompanhamentos e a condução mais próxima dos jovens permite um trabalho mais cuidadoso nos conflitos que surgem no cotidiano. Não quero com isso diminuir o trabalho destas escolas de onde saíram estes jovens. Sei que a evasão é uma realidade dura de ser combatida pelo ensino público brasileiro, porque já trabalhei em outras escolas. No entanto, a EPA consegue minimizar esta situação pelas especificidades que oferece enquanto instituição, no que inclui um número reduzido de estudantes, um quadro de professores com carga horária para os atendimentos e uma estrutura organizativa própria para atender situações de extrema vulnerabilidade.

Mas a pergunta do capítulo, que procurarei responder com as pesquisas realizadas, é quem são os jovens da EPA, hoje? Nesse primeiro momento, busco identificar esses jovens para que depois, possa entender as suas relações de aprendizagens. É ainda impressionante como mesmo trabalhando diariamente com os mesmos sujeitos, um instrumento de pesquisa possa transformar a imagem que construí de meus próprios alunos. Acabei percebendo que as informações ali colhidas nas respostas dos estudantes não podem ser vistas em um caráter meramente censitário, onde o questionado transpõe a sua realidade para as limitações das perguntas e respostas. Tive a sensação que muitos estudantes sentiram-se provocados a me contar sobre suas identidades e, ao transpor para o papel seus dados, construíram imagens de si. Assim, acredito que muitos dos resultados que obtive não foram respostas de como vivem estes jovens, mas de como eles percebem seu viver ou ainda como querem viver. Não sei se por medo, vergonha ou receio, as respostas vêm encharcadas de vontades, que também podem ser consideradas realidades, mas diferentes daquelas que eu havia previsto inicialmente.

Surpreendo-me sempre com a chegada do público feminino na EPA, pois sempre tivemos uma maioria absoluta de jovens do sexo masculino. A feminilização da Escola certamente trouxe consequências gigantescas para as relações sociais entre estudantes e entre eles e os professores. O gráfico abaixo representa a distribuição das Ts Finais por gênero e por Totalidade.

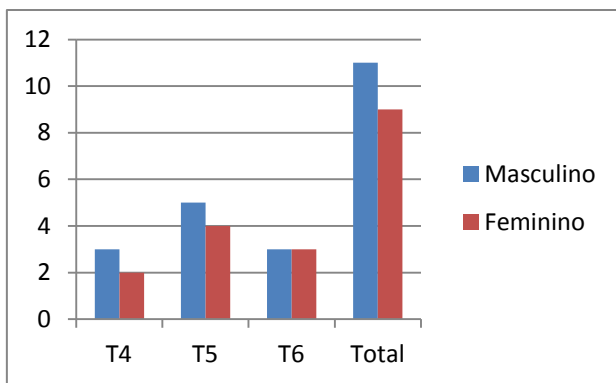


Gráfico 1: jovens da EPA por gênero e Totalidade (Finais)

Outro fato que foi marcante nos resultados obtidos foi o fato de que uma imensa maioria de estudantes se concentra em uma faixa etária entre 16 e 18 anos. A EPA, como uma escola para jovens e adultos, atende àqueles maiores de 15 anos, como regulamenta a legislação da área. A Escola definiu seu público prioritário como sendo de 15 a 25 anos, mas também atende alguns adultos acima desta idade. Porém, percebemos que o público jovem outrora atendido na EPA é hoje um público adolescente. O gráfico abaixo representa a distribuição dos jovens por idade em Dezembro de 2011.

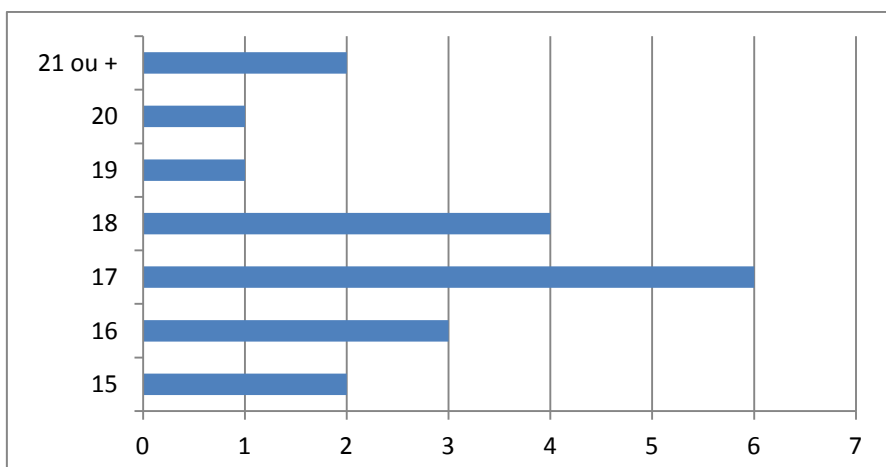


Gráfico 2: jovens das Ts Finais da EPA por distribuição em faixas etárias

A maior parte dos estudantes ingressou na Escola no ano de 2011, no início ou na metade do ano. De forma geral, interromperam os estudos na 5ª. ou 6ª. série e permaneceram alguns anos parados ou iniciando sem dar continuidade nos anos letivos. Quando chegam à escola, já são estigmatizados pela família e/ou comunidade e descrentes de que são capazes de aprender. Alguns manifestam as dificuldades de

aprendizagens levantando antigos rótulos de “burro” que receberam dos colegas, familiares ou muitas vezes de professores. Assim, o papel da EPA vem sendo não só de proporcionar aprendizagem, mas ensina-los o “aprender a aprender”, para utilizar um termo de Charlot (1997, 2001).

Após as mudanças de concepção e critério que a EPA estabelece, novos perfis de estudantes passam a frequentar a Escola. Adolescentes com vínculos familiares mais estabelecidos, com residência ou em situação de abrigagem e com nível econômico um pouco maior que o restante dos jovens passam a compor o quadro discente da instituição. Isso causa estranheza em professores e estudantes, mas constrói novas e interessantes redes de relações na Escola. Antagonismos e conflitos passam a ser fatores de tensão e elementos importantes de trabalho no cotidiano da Escola. Ao contrário do que se esperava, o ímpeto dos novos jovens que chegam à EPA tensiona os estudantes em situação de rua.

Quando começamos a lecionar na EPA, logo nos acostumamos com o odor em sala de aula. É um cheiro que mistura alguns elementos muito presentes na situação de rua: o loló¹³, urina e suor. Muitas vezes sem acesso a um banho ou roupas limpas, os jovens mesmo acabam se habituando ao desagradável aroma resultante desta tripla combinação. Com a chegada de novos perfis, os adolescentes começam a tensionar para o “fedor” em sala-de-aula. Aquilo que em um primeiro momento é um constrangimento, acabou por mobilizar alguns para o cuidado de si, para que se mantivessem limpos e higienizados no ambiente escolar. Hoje, existe uma pequena parcela de estudantes que estão em situação de rua *stricto sensu*, mas um grande número que já vivenciou esta condição.

Meu levantamento sobre moradia visou perceber mais do que a condição de moradia dos estudantes. Quis levantar a condição de circularidade desta condição de moradia. Preocupe-me em ser menos taxativo do que “onde moram estes jovens”, procurando me aproximar da pergunta “onde vêm morando estes jovens”. Para isso, dividi a pergunta sobre moradia em dois momentos: 1) quais situações de moradia você vivenciou nos últimos 12 meses e 2) qual dessas situações foi predominante. O resultado apresentou um grande número de estudantes morando em residência, com familiares próximos. Aqueles que não estiveram em casa, circularam por mais de um ambiente, conforme ilustra o gráfico abaixo:

¹³ Expressão usada para identificar substâncias psicoativas inalantes semelhantes à cola de sapateiro.

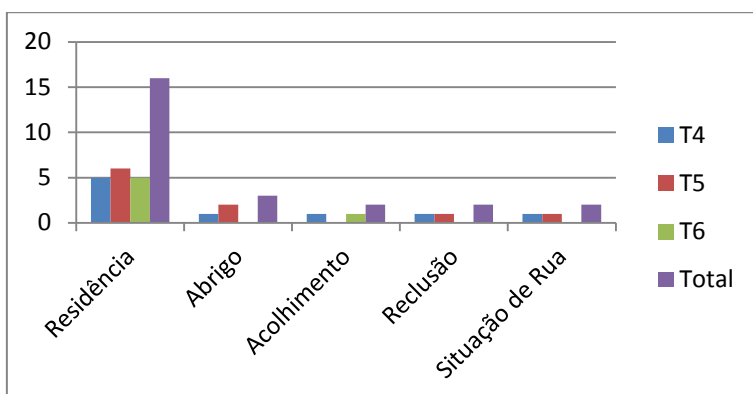


Gráfico 3: condição de moradia dos jovens das Ts Finais da EPA

Podemos acompanhar que cerca de um terço das situações de moradia relatada pelos estudantes são se situações consideradas “rua” dentro de um espectro mais amplo, o que inclui Abrigos, Acolhimento Noturno (para adolescentes em situação de rua), Reclusão (FASE, Presídio, etc.) e a situação de rua mais propriamente identificada. Ainda que para uma escola especializada o público predominante não esteja em situação de rua, em números relativos é bem considerável considerando a exterioridade no atendimento destes jovens.

Quando a pergunta exige uma única resposta, questionando o local predominante nos últimos 12 meses de moradia destes jovens, percebe-se que no momento da pesquisa cerca de 30% estavam em situação de rua e/ou abrigagem. Dos 20 jovens que responderam o questionário, 14 residiam com suas famílias e 6 estavam em outra condição de moradia.

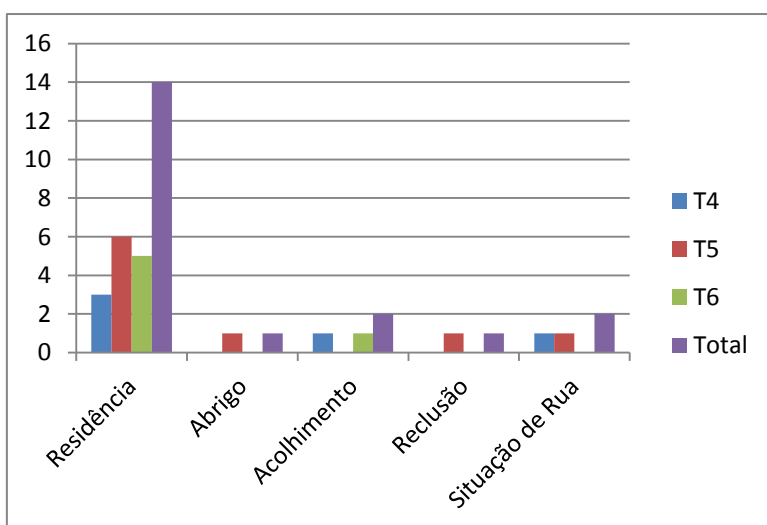


Gráfico 4: moradia predominante dos jovens das Ts Finais da EPA

Jovens que transitam, que circulam, que se deslocam. Jovens que evadem de suas escolas, de suas comunidades e, cada vez mais jovens, ingressam na Educação de Jovens e Adultos, que é cada vez jovem e menos adulta, para fazer referência ao livro de Nascimento (2004). A EPA tem sido procurada por jovens de rua, jovens de abrigo, instituições, famílias, adultos trabalhadores, por um público vasto e diverso que encontra a Escola e a adota, muitas vezes, por um motivo mais óbvio do que a sua tradição pedagógica: o fato de ser um EJA diurno. Raro nesta modalidade de atendimento, que é predominantemente noturna, o EJA oferecido pela RME de Porto Alegre é noturno, com duas exceções: EPA e CMET Paulo Freire. Com turmas lotadas no CMET, os jovens buscam a EPA como uma alternativa para não recorrerem às escolas noturnas de periferia, muitas vezes desconhecendo as peculiaridades de seu atendimento.

Quando são questionados sobre o que fazem fora do espaço da Escola, as respostas são bem representativas. Mostram uma caracterização de um público adolescente. As maiores frequências foram “Sair com os amigos” (70%), “Assistir televisão” (65%) e acessar a internet (65%). Mesmo aqueles que estão em situação precária, reproduzem em outros patamares os interesses da classe média, acessando as redes sociais, por exemplo, através de computadores públicos ou pagando para utilizar os serviços *web*. Quando ao grupo social, percebe-se ainda que é muito significativo entre todos os jovens. A reunião com seus pares parece ser o fio condutor das diversas manifestações de juventude. Os dois únicos estudantes que relataram que trabalham fora do ambiente da EPA são justamente àqueles que possuem mais de 21 anos (31 e 44 anos, especificamente). No entanto, 25% dos jovens relatou estar realizando curso profissionalizante no contraturno.

A procura pela escola pelas famílias dos adolescentes se dá, muitas vezes, pela confusão com o supletivo. Os pais e responsáveis entendem que a EJA é um atalho para a certificação. Um dos estudantes escreve em seu questionário, quando indagado como chegou até a Escola, a frase que simboliza o sentimento da família: “a minha mãe estava procurando uma escola onde eu vinha terminar o fundamental rapidão”. Quando perguntados sobre o seu interesse pela escola, 90% dos jovens responderam que terminar o Ensino Fundamental estava entre seus objetivos. Os outros interesses que despontaram foram “Conseguir emprego / gerar renda” (65%) e “Aprender / Construir conhecimento” (55%). “Acessar banho e almoço” foi a alternativa para 4 dos 20 jovens

(20%). Um dado curioso foi que ninguém das Totalidades 4 e 6 assinalou “Novos relacionamentos pessoais (amigo/as, namorados/as)” como um interesse na Escola. No entanto, 5 dos 9 jovens que responderam a pesquisa na Totalidade 5 assinalaram esta opção, correspondendo a 55% da turma. Talvez pelo fato de ser mais numerosa e apresentar menos disparidade entre as idades, as relações pessoais desta Totalidade apresentem-se mais intensas entre os estudantes do que nas turmas com números mais reduzidos de alunos. Na Totalidade 4, dos 4 estudantes que responderam ao questionário, 3 afirmaram ter chegado até a EPA encaminhados por algum serviço ou instituição (Conselho Tutelar, Ação Rua, etc.). Na T5 e T6, a maior parte dos estudantes veio acompanhada pela família ou encontrou a Escola por conta própria.

Os meninos e meninas que se encontravam ao acaso nas ruas de Porto Alegre, mendigando, roubando ou simplesmente ganhando dos transeuntes que passam continuam lá. Porém, a partir do olhar da EPA, podemos ver que além daqueles em que se encontram em situação de rua, existem outros na rua. Os estudantes que chegam até a Escola trazem seus percursos, seus desejos e seus saberes. Estão na cidade estabelecendo relações, mais densas e complexas de acordo com os elementos que compõem seu cotidiano.

PARTE IV – “ENTREVERUM” (ALGUÉM ESCREVE SOBRE RELAÇÕES QUE PODEM GERAR AÇÕES)

1. ENTREVERO X ENTREVERUM

A palavra “entrevero”, independente da raiz etimológica, possui um significado bem peculiar e regional no Rio Grande do Sul. A ideia trazida quando gaúchos falam em entrevero é de confusão, caos, conflito, aglomeração desordenada. O jogo de palavra feito no título deste capítulo é uma tentativa de traduzir o sentimento deste pesquisador. Abstrair a realidade é uma tarefa que nunca foi considerada simples. A ciência, conforme desenvolve seus estudos, continua a aprofundar também a maneira como se faz ciência. A angústia de usar determinada metodologia se reflete na angústia de prever o quão limitado é o nosso olhar sobre determinadas realidades. O que me faz temer é, ao mesmo tempo, o que me provoca a pesquisar.

Como ser diretivo enquanto pesquisador e, ao mesmo tempo, considerar outras verdades, outras realidades? Como ter posição e, conjuntamente, promover a escuta atenta dos meus pares e dos estudantes que atendo? A mistura de palavras que cria o neologismo *entreverum* é explicação e autoafirmação. Ao mesmo tempo em que a realidade é confusa, conflituante e complexa ao olhar do observador (que faz parte dela, inclusive), ela é o reflexo de que estamos entre verdades, entre *veritas* – verdade em latim. O uso do advérbio *verum* – verdadeiramente – apresenta a intenção do sujeito que escreve a pesquisa. Se estamos entre verdades, não a conhecemos, não a tocamos, mas nos aproximamos. São quase-verdades.

Promover as discussões entre os professores e estudantes sobre conhecimento é aproximar-se cotidianamente da verdade, ouvir diversas verdades e escolher aquelas que serão consideradas mais significativas, mais importantes. É estar no meio da confusão epistemológica sabendo que não há outro caminho para a realidade do que a possibilidade de haver diversos caminhos. É acreditar na escola enquanto arena de encontro e diálogo entre essas diversas verdades sobre as diversas realidades. Assim, define-se a posição deste pesquisador, confuso com o mundo, mas razoavelmente seguro dos percursos traçados para procurar entendê-lo.

O uso cada vez mais freqüente do prefixo *entre* na construção de conceitos no vocabulário científico nos faz perceber alguns indicativos. O primeiro é essa relação

construída na vivência do ambiente urbano em que nos sentimos cercados, cerceados, perdidos na densidade do espaço. Contava o historiador Jônatas Caratti que quando seu pai, nascido em Santana do Livramento, veio jovem a Porto Alegre, desceu da Rodoviária e foi levado pela multidão, tendo em vista sua inabilidade em deslocar-se em grandes aglomerações urbanas. Acredito que o volume de referenciais, pesquisas, metodologias promove este “carregamento” dos pesquisadores para este sentimento de angústia. Outro aspecto da utilização freqüente do prefixo *entre* é a cada vez mais comum utilização do seu próprio meio de convívio e circulação nas pesquisas. Educadores pesquisando suas próprias escolas, urbanistas pesquisando suas próprias cidades, antropólogos pesquisando suas comunidades (ou suas origens identitárias), geógrafos pesquisando seus bairros, cidades, estados. Sinto que cada vez mais a ciência perde o tom da “descoberta” e procura a criação de um conhecimento que seja próprio para entender a realidade em que os próprios cientistas vivem. O *entre*, neste caso, vem incluir os sujeitos nos seus espaços. Outro aspecto que é importante destacar é o uso do *entre* enquanto mediação, relação, diálogo entre espaços e sujeitos. Assim, é importante identificar o conceito utilizado contemporaneamente pelos geógrafos de entre-lugar.

Angelo Serpa (2007) coloca a importância de que haja mais do que espaços públicos de vinculação espacial na cidade, mas que possam também haver espaços de expressão dos conflitos, de diversidades de culturas. Essas “arenas”, segundo o autor, seriam entre-lugares, ou seja, possibilitadores de encontros e diálogos entre as diferenças. Assim, a escola também se configuraria enquanto entre-lugar, acolhendo a singularidade de cada sujeito e, ao mesmo tempo, promovendo a socialização destes sujeitos.

A escola pode, cada vez mais, utilizar o *entre* nos seus desenvolvimentos curriculares. Proporcionar aos estudantes a lugarização, a construção de um meio vivido, de um laboratório de experimentação e o estabelecimento de novas relações sociais e urbanas. Assim, é a escola que se propõe enquanto geradora de ambiências, para reforçar o conceito construído por Nelson Rego (2000), que também propõe o “meio em torno / meio entre”. O autor coloca o *meio em torno* como o conjunto das condições materiais que nos circunda, que está em torno de nós. E o *meio entre* como o conjunto de mediação entre diversas relações vivenciadas pelos sujeitos individual ou coletivamente. Nesse caso, a geração de ambiência traria as questões percebidas no *meio em torno* para a reflexão no *meio entre*.

A escola e a cidade compartilham os mesmos sujeitos, mas muitas vezes divergem nos saberes. Enquanto entre-lugar, a escola pode ser um espaço de diálogo sobre a cidade, com a cidade. Também os sujeitos se apresentam diferente na escola e na cidade. A profusão de dois conceitos freireanos explicaria a intenção presente na ideia de escola: leitura de mundo e dialogicidade. As caminhadas curriculares construídas na EPA possibilitam trazer as diversas leituras de mundo (ou leituras da cidade) para um diálogo – encontro de ideias sem necessariamente gerar um consenso. As ideias confrontadas podem servir para socializar, dar voz, compartilhar saberes em um processo comunitário de aprendizagem.

2. A CIDADE NA EPA

O primeiro momento de trabalho com os professores da EPA foi um exercício de diálogo no sentido freireano. É natural que, enquanto educadores de uma escola especializada, todos desenvolveram em um momento ou outro, individual ou coletivamente, suas concepções pedagógicas sobre o trabalho com os jovens em situação de rua. Muitos foram os momentos, desde que entrei na escola, onde as reuniões pedagógicas cotidianas eram verdadeiras formações. Com uma equipe que inclui doutores, doutorandos, mestres, mestrandos e profissionais traquejados nas abordagens e intervenções pedagógicas na rua, os debates sempre foram qualificados e altamente formativos, o que para um professor ingressante neste campo de trabalho e que se propõe a pesquisar essa realidade é de grande valor.

Portanto, não conseguia imaginar a pesquisa sendo realizada dentro da escola sem provocar uma discussão sobre meus temas de estudo com aqueles que estudavam e debatiam cotidianamente os conceitos que eu queria trabalhar. O trabalho coletivo em um grupo focal, onde os educadores pudessem compartilhar, trocar, perceber e conflitar suas ideias foi amadurecendo naturalmente dentro do processo metodológico da pesquisa. Com uma base publicamente freireana, a Escola sempre acolheu os espaços de debate, principalmente aqueles que procuravam realizar a reflexão sobre o trabalho que é desenvolvido. Assim, organizei o meu primeiro momento propondo alguns temas e conceitos urbanos para o debate.

Decidi escolher alguns dos conceitos com que estava trabalhando para perceber como meus pares os entendiam e, assim, problematizar minha própria ideia sobre os conceitos. Junto a isso, também alguns temas que – quando debatidos – são construídos em forma de conceito. Dessa forma, coloquei para discussão os seguintes termos: “ambiência”, “cidadania”, “lugar”, “rua”, “sujeito-cidadão” e “leitura de mundo”. O trabalho foi dividido em duas tardes dentro do horário das reuniões pedagógicas da Escola. A proposta do primeiro dia era de que os professores debatessem em pequenos grupos e construíssem a conceituação dos termos apresentados. Cada grupo ficou responsável em construir dois conceitos.



Imagem 2: educadores da EPA durante discussão das temáticas (foto tirado pelo autor em 13 de Abril de 2011)

O debate foi alimentado por dois instrumentos que utilizei para suscitar dúvidas e constatações entre os participantes. O primeiro instrumento foram fragmentos de textos de autores que estava lendo e utilizando na construção teórica da pesquisa. O segundo, foram cartuns que representavam relações com o espaço. Antes de iniciar a atividade, procurei cumprir a tradição da EPA de sensibilizar através da arte executando a música “Brejo da Cruz”, também de autoria de Chico Buarque (BUARQUE DE HOLANDA, 2011). Reproduzo um pequeno trecho da canção que relata o descaso com as crianças que vivem nas ruas, esquecidas.

Mas há milhões desses seres
Que se disfarçam tão bem
Que ninguém pergunta
De onde essa gente vem

A música, que ainda provoca comoção em muitos de nós educadores, foi ouvida com atenção e respeito pelos professores. Enquanto os grupos se separavam para viabilizar a conversa mais próxima, três professores buscaram isolamento no pátio da

escola para realizar a construção dos conceitos que receberam. O uso do espaço, que não é apenas funcional, funciona como inspiração no processo de aprendizagem. É natural que consigamos aprender de maneiras diferentes tal é a relação que construímos nos espaços de aprendizagens. Com os professores não seria diferente.

Este grupo, casualmente ou não, recebeu os conceitos de “rua” e “lugar” para definir. A problematização foi realizada com os cartuns de Quino e com trechos de obras de três autores: Milton Santos, Inês Barbosa de Oliveira e Paulo Freire. Achei que por se tratar de um conceito específico da Geografia, a análise mereceria trechos que trouxessem um conceito definido de lugar. Lancei ao grupo dois fragmentos de duas obras de Milton Santos que apresentam uma reflexão e uma caracterização sobre esta categoria. O primeiro trecho, retirado da *Natureza do Espaço* (2006), ilustra a importância do conceito na obra de Milton Santos e a condição humana do lugar.

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

O outro recorte disponibilizado é da obra *Da Totalidade ao Lugar* (2008a) e marca a multiplicidade do tempo-espaço.

A simultaneidade entre os lugares não é mais apenas do tempo físico, tempo do relógio, mas do tempo social. Mas o tempo que está em todos os lugares é o tempo das metrópoles, que transmitem a todo o território o tempo do Estado e o tempo das multinacionais e das grandes empresas. Em cada outro ponto, nodal ou não da rede urbana ou do espaço, temos tempos subalternos e diferenciados, marcados por dominâncias específicas. (p. 133)

As duas partes, embora distintas, ilustram a complexidade da relação entre espaço e tempo na obra de Milton Santos, bem como trazem uma condição urbana ao espaço, que ilustra nos tempos sociais as diversas formas de relação com os espaços e as diferenças entre esses tempos. O caráter político do lugar é reforçado com um último trecho da obra de Milton Santos, também do livro *Da Totalidade ao Lugar* (2008a).

Por enquanto, o lugar - não importa a sua dimensão - é a sede dessa resistência da sociedade civil, mas nada impede que aprendamos as formas de estender essa resistência às escalas mais altas. (p.143)

As concepções de conhecimento previstas na obra de Boaventura de Souza Santos são apresentadas a partir do livro de Inês Barbosa de Oliveira (2008). A autora reforça o pressuposto da Ecologia de Saberes, buscando a relação espacial do conhecimento.

Na medida em que se organiza em torno de temas estruturados em função de sua adoção por grupos sociais concretos, como projetos de vida locais, o conhecimento pós-moderno é local. Mas sendo local, ele é também total, porque salienta a exemplaridade dos projetos cognitivos locais. (p.30)

Concluindo o manancial de sugestões bibliográficas, selecionei um trecho de um relato feito por Paulo Freire (1997) de uma conversa com um operário que relaciona autoestima, empoderamento e conhecimento.

Estávamos em pleno processo eleitoral para as eleições de governador do Estado de São Paulo, em 1982. Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, era o candidato do Partido dos Trabalhadores e eu participei, como militante do partido, de algumas reuniões, em áreas periféricas da cidade, não em comícios, para os quais me sinto demasiado incompetente. Reuniões em salões de clubes recreativos ou de associações de bairro. Numa daquelas reuniões, um operário, de uns 40 anos, falou para criticar e contrapor-se à candidatura de Lula. Seu argumento central era que não lhe seria possível votar num igual a ele. "Lula", dizia o operário convencido, "como eu, não sabe falar. Não tem o português precisado para ser governo. Lula não tem estudo, Não tem leitura. Tem mais", continuou, "se Lula ganhar, que vai ser de nós, do vexame da gente, se a rainha da Inglaterra vier aqui de novo, A mulher de Lula não tem cancha pra receber rainha. Não pode ser primeira-dama". (p.30)

Não acredito que a definição de alguns trechos que considero mobilizadores do debate venham definir os caminhos da discussão entre professores que já construíram posições em seus percursos. Os trechos tinham por objetivo muito mais servir como estímulos do que como parâmetros para o debate. Acredito que ficou claro para o grupo que recebeu o material que eu propunha um conceito de lugar e, de certa forma, de espaço, esperando que eles trouxessem uma definição de rua a partir daquele olhar espacial e pedagógico que estava indicado. Como lugar, de forma geral, pressupõe relações de identidade, busquei complementar o material de problematização com os cartuns de Quino que, na minha perspectiva, tratavam desse tema. O artista argentino sempre permeou a sua obra com alto conteúdo social, geralmente fazendo severa crítica aos modelos políticos e econômicos de direita que assolavam os países do sul. Portanto,

os temas como identidade e pobreza serão visíveis e frequentes em sua obra, tais como os que foram apresentados abaixo ao grupo referido.

Os trabalhos apresentados de Quino foram extraídos do livro “La gente em su sitio” (QUINO, 2007), que poderia muito bem ser chamado de “La gente en su lugar”, dada a profundidade que o argentino trata do tema das relações humanas e identitárias com o espaço. O grupo conversou e intercambiou as referências trazidas por mim com suas experiências de trabalho e sua bagagem de leituras. O resultado foi uma construção coerente e qualificado do que entendem por rua e lugar.

RUA: é onde todos os lugares transitam, é o ponto de convergência, mas é também o direcionamento para outros lugares

Fiquei surpreso e acabei indagando ao grupo, pois a definição de rua em muito se assemelhava à concepção que desenvolvi e em um diálogo muito próximo com a apresentação do conceito de lugar realizado pela autora Doreen Massey. No entanto, nenhum dos componentes admitiram conhecer a geógrafa britânica. Percebe-se na definição um dos elementos mais importantes da rua e que está muito presente no trabalho da EPA: o movimento da rua. A rua transita identidades e isto é claro não só para aqueles que estudam, mas para os que vivenciam as relações urbanas. Também me interessou o fato de que percebem a rua não só como destino, mas como possibilidade. Ficou muito presente a ideia da construção do lugar não apenas como instância espacial, mas como lugar social, espaço na sociedade e a rua enquanto encontro dessas representações sociais. O grupo definiu Lugar da seguinte forma:

LUGAR: se constitui nas relações entre os espaços e as identidades; as vezes, coletivas e outras, solitárias. O lugar é o transitório, não o fixo.

Os professores apresentaram o lugar enquanto condição de efemeridade do espaço, mas deixaram claro que se constrói na relação da identidade. Posso inferir que para eles o lugar é processual, muda conforme mudam as relações sociais no espaço. Assim que quando promovemos uma mudança nas relações sócio-espaciais, mobilizamos as relações de identidades dos sujeitos, que constroem novos lugares para si e coletivamente. A rua e o lugar são conceitos relacionados na medida em que representam a dinâmica das relações sociais da cidade. Na escola, essas representações

ocorrem e se mobilizam também em como os sujeitos se relacionam com o conhecimento. O estabelecimento das identidades com o espaço escolar, em contraponto ao espaço da rua, é dado na medida em que os sujeitos percebem valor em estar naquele espaço, no grupo social que ali está presente e no conhecimento produzido a partir destas condições.

O segundo grupo recebeu os conceitos de “leitura de mundo” e “ambiência”. Diferentemente dos outros conceitos, a indicação bibliográfica e a referência a estes foi muita vinculada a autores específicos. No caso da “ambiência”, tomei por referência o texto de Nelson Rego (2010) que desenvolve os conceitos articuladores da Geração de Ambiências, como está colocado no trecho que segue:

Geração de ambiências implica melhorar as condições do espaço geográfico que contextualiza a existência humana, enquanto os sujeitos que realizam esse processo também se transformam, no sentido da conquista da participação social e na educação para esta. Também pode ser expressa em sentido inverso, isto é, geração de ambiências implica na conquista da participação social e na educação para esta, enquanto os sujeitos desse processo buscam melhorar as condições do espaço geográfico que contextualiza suas existências. (p. 1)

O conceito de Leitura de Mundo é freireano por excelência e está intimamente relacionado a uma educação libertadora, não só no sentido classista, mas através da ideia de que o conhecimento pode ser transformador das relações que o sujeito estabelece com seus espaços. Assim, para Freire, a leitura da palavra – metáfora do conhecimento escolar – não pode estar dissociada da leitura do mundo – metáfora do conhecimento vivido, bem como aparece no fragmento sugerido.

Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga. (p.41)

Essa dualidade entre o vivido e o formal, a que chamei de saberes urbanos e saberes escolares, tensiona as concepções do que é considerado conhecimento e, mais, o que é considerado válido para ser ensinado nas escolas. É, em suma, uma discussão primordial de currículo. Tentar estabelecer qual conhecimento tem mais ou menos validade é um conflito ingênuo, desinteressante e em vão. O verdadeiro desafio está em

reconhecer que a sociedade foi construída não com um ou outro, mas no diálogo entre estes conhecimentos. Assim, recorrendo novamente a Boaventura de Souza Santos (2007), apresentei o seguinte ao grupo:

Não há dúvida de que para levar o homem ou a mulher à Lua não há conhecimento melhor do que o científico; o problema é que hoje também sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário, ela a destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade são os conhecimentos indígenas e camponeses. Seria apenas coincidência que 80% da biodiversidade se encontre em territórios indígenas? Não. É porque a natureza neles é a Pachamama, não é um recurso natural: "É parte de nossa sociabilidade, é parte de nossa vida"; é um pensamento antidicotômico. Então o que tenho de avaliar é se se vai à Lua, mas também se se preserva a biodiversidade. Se queremos as duas coisas, temos de entender que necessitamos de dois tipos de conhecimento e não simplesmente de um deles. É realmente um saber ecológico o que estou propondo. (p.33)

Ainda que o autor proponha e valorize a diversidade dos conhecimentos, acho importante ressaltar a relação entre os conhecimentos. Acredito que a academia tem muito a aprender com os conhecimentos populares e creio que o conhecimento formal, considerado científico, pode ser apropriado pela população, tornando-se senso comum, como defende o próprio Boaventura. Aprender, ter conhecimento, são garantias de estabelecer saber mais sobre o mundo, pois o conhecimento nos dá ferramentas para vivermos melhor, tomando decisões mais acertadas. Inclusive, aprender pode mudar a nossa relação com o próprio conhecimento. Bernard Charlot (1997) chama a atenção para a relação com o saber, achando importante identificar o que nos mobiliza a aprender. Portanto, apresentei ao grupo o texto que diz que

Adquirir saber permite assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles. (...) Assim, a definição do homem enquanto sujeito do saber se confronta com a pluralidade das relações que ele mantém com o mundo. (p.60)

As imagens que escolhi para representar os dois conceitos foram extraídas de um livro de cartuns denominado de “Com Olhos de Criança” e de autoria de um psicopedagogo italiano chamado Francesco Tonucci, que assina seus desenhos com o pseudônimo “Frato”, abreviação de seus nomes. Tonucci tem muitos trabalhos – artísticos e acadêmicos – que relacionam o ambiente urbano a outros olhares. Há, inclusive, trechos de suas produções (2007) que apontam para a escuta de moradores de rua na formulação de políticas públicas para a cidade. Como cartunista, desenvolveu

valiosos trabalhos descrevendo os espaços da escola e a relação das crianças com estes espaços. Muito crítico às mudanças educacionais instaladas pelos países do ocidente europeu na década de 1970, buscava representar os sentimentos dos alunos em seus trabalhos gráficos. Os dois cartuns (vide anexos) que elegi para problematizar o grupo se referem a uma incapacidade da escola de adaptar-se às realidades dos próprios estudantes.

As discussões que o grupo promoveu geraram muito embasados na reflexão do último cartum de Frato, uma ideia de que os jovens são convocados a serem atentos para um ambiente que está sendo destruído, se esvaindo, mas que não conseguem perceber enquanto sujeitos do próprio mundo. O grupo também percebeu que pelas minhas indicações os conceitos que ali se apresentavam estavam, de certa forma, prontos. Assim, lhes cabia a relação destes conceitos com outros temas do cotidiano escolar. Os professores definiram “Leitura de Mundo” realizando citações que julgaram mais significativas sobre o que foi apresentado.

LEITURA DE MUNDO: “todo conhecimento é autoconhecimento”, “sujeito do saber”, saber ecológico ≠ ciência que destrói, “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra”.

Da mesma forma, procuraram a definição de ambiência no referencial que lhes foi fornecido, achando melhor definir da forma que segue.

AMBIÊNCIA: “espaço geográfico que contextualiza a existência humana”

A definição simples traz a ideia de que os educadores avaliam a diretividade do conceito. Apesar das reflexões profundas realizadas pelo grupo, estava claro o que a proposta de geração de ambiências procura resgatar. O terceiro grupo teve a responsabilidade de construir a relação e a conceituação dos termos “cidadania” e “sujeito-cidadão”. Apesar de inevitavelmente semelhantes, o fato do cidadão estar separado da cidadania (que basicamente tem-se por “a condição de cidadão), foi intencional e também ajudou a aprofundar a discussão sobre o tema. Ainda muito vinculados a uma imagem senso-comum que os relaciona com algum tipo de civismo, estes conceitos merecem ainda ser discutidos. Ainda por uma escola dita cidadã e que se propõe dentro de uma relação profunda com a cidade, é uma tarefa inalienável.

Com um arsenal mais variado de provocações bibliográficas, o grupo foi tensionado a fazer uma reflexão sobre as relações sociais com a cidade. Algumas definições dentro do campo da geografia foram apresentadas novamente com Milton Santos (2008b), trazendo a emergência dos estudos urbanos e a generalização da condição urbana.

As questões do centro-periferia, como precedentemente colocadas, e a das regiões polarizadas, ficam, assim, ultrapassadas. Hoje, a metrópole está presente em toda a parte, no mesmo momento, instantaneamente. (p. 102)

As relações sociais são apontadas por Bernard Charlot como indispensáveis ao aprendizado. Portanto, a relação com o espaço urbano e a mesma entre seus cidadãos é determinante na condição de aprendizagem da cidade. A sociedade define valores e, assim, conhecimentos mais ou menos válidos para serem aprendidos. Não se pode desvincular a condição cidadã da produção de conhecimento. Assim, oferece-se ao grupo a reflexão sobre o seguinte texto de Charlot (1997)

As relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apoiá-lo em sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e que merece ser transmitido. (p.63)

Durante o ano de 2010, a EPA fez parte de um importante projeto internacional denominado “O Ontem na Atualidade: atuando por Democracia”. Deste projeto, inúmeras ações se multiplicaram pela Escola em diversas instâncias, momentos e espaços. Numa das mais significativas, os estudantes e professores tiveram a oportunidade de assistir no cinema o filme “Em Teu Nome”¹⁴, que conta a história de João Carlos Bona Garcia em sua jornada contra o regime militar. Mais significativo ainda foi receber a equipe do filme e o próprio Bona Garcia para uma conversa com a comunidade da EPA. A associação do tema Democracia com Cidadania, ainda que muitas vezes óbvia, me parece um tanto quanto inevitável. A citação que segue resgata muito além do que as próprias palavras, resgata um pouco da história da Escola e das pessoas que ali estavam.

¹⁴ Accorde Filmes, 2011

Entendi que o processo social não se mede pelo período de vida, e se eu quero transformar uma sociedade, devo entendê-la, mergulhar nos seus problemas, participar junto com ela. Aprendi a humildade de não me presumir herói, o salvador do país. Ou participo do movimento social com meu trabalho e com a paciência de quem entende o processo político, a perspectiva histórica, ou fico à margem, num grupo fechado onde vou me sentir completo, mas incapaz de mudar o comportamento da sociedade. (BONA GARCIA apud NEVES, p. 6)

A última citação que apresento é de um ex-secretário de educação do município de Porto Alegre. Nilton Bueno Fisher é um nome conhecido entre os professores da EPA, pois também foi professor da UFRGS e referência de trabalho e pesquisa para muitos educadores da Escola. Eu me incluo nos que respeitam e admiram o seu trabalho, pois ainda me recordo com muita nitidez das valiosas orientações que ele me prestou no meu primeiro trabalho apresentado no Salão de Iniciação Científica, do qual tive o prazer de tê-lo em minha banca. Algum tempo depois, estaria nos bancos de uma Kombi ao seu lado, percorrendo as ruas da cidade em direção ao Galpão de Reciclagem do Rubem Berta. O trecho a seguir faz parte de um livro da coleção Geração de Ambiências (FISCHER, 2006), organizado por professores do Departamento de Geografia da UFRGS e do qual o Prof. Fisher escreveu o prefácio. Com o olhar pedagogicamente traquejado pela educação popular, é notável perceber a sabedoria de seu olhar sobre a cidade e – sobretudo – sobre os cidadãos.

Quando circulamos no espaço da cidade, em ritmo apressado, mais lento, com cuidados ou de forma indiferente, não nos damos conta da riqueza, da complexidade, da beleza e dos desafios que se anunciam por meio de um simples 'estar disponível' para perceber que existem outras formas de ser nesses mesmos territórios. Talvez olhemos os outros como parte de um cenário de coadjuvantes: nós no centro e sobre os demais, nossos preconceitos, nossos poderes, nossas soberbas. (p.16)

Com uma sensibilidade única, pode se perceber os elementos humanos que são adicionados à condição de cidadão que o autor tensiona. Mais do que isso, traz a humanidade em suas misérias para mostrar a nossa dificuldade em perceber o outro dentro do ambiente urbano. O grupo acolheu, também com sensibilidade, as referências e delineou com suas discussões o que entendiam por cidadão e por cidadania.

SUJEITO-CIDADÃO: conceito que se configura no diálogo (consensual ou não) do eu individual com o eu social.

CIDADANIA: conceito que se constrói nos processos históricos e culturais.

Mesmo sem propriamente definir o complexo conceito de cidadania, fica claro que o grupo entende a condição de cidadão como uma condição relacional, forjada nas relações sociais e nas experiências individuais de um sujeito no ambiente urbano. Além disso, referencia a Freire no diálogo que não é necessariamente consensual, mas que provoca novas relações nos sujeitos envolvidos.

Estabelecidas as definições iniciais, o segundo dia era de confrontar e relacionar estas definições. Foi pedido que os professores socializassem para o grande grupo o resultado de seus debates e a construção de seus conceitos. Para sistematizar, pedi aos grupos de pensassem uma rede conceitual a partir das definições que tinham produzido. Novamente, meu foco estava não na construção dos conceitos em si, mas em como os professores iriam relacionar estes conceitos entre eles e com as práticas da escola. Em um primeiro momento, preparei uma segunda etapa prevendo que essas relações também deveriam ser sistematizadas, momento esse em que cada um se enxergaria e se colocaria enquanto professor naquelas relações. Minha ideia era tentar perceber como a equipe pedagógica da Escola se articula dentre os temas que foram desenvolvidos. Por falta de tempo, os professores acabaram manifestando verbalmente algumas relações, não sendo possível concluir minha última intenção.

Como acontecera no primeiro dia, procurei criar um momento de preparação para a reflexão através de uma música. Com o violão, cantei e toquei aos professores a canção “Fotografia 3 x 4” de Belchior (BELCHIOR, 2011). A letra da música traz a experiência do nordestino que, pobre e desempregado, busca as esperanças na vida da cidade no sudeste. Chegando lá, experencia uma mistura de fascinação e sofrimento, conforme o trecho abaixo:

A minha história é talvez
 É talvez igual a tua, jovem que desceu do norte
 Que no sul viveu na rua
 E que ficou desnortado, como é comum no seu tempo
 E que ficou desapontado, como é comum no seu tempo
 E que ficou apaixonado e violento como, como você

Os professores compartilharam a construção dos conceitos conforme iam realizando a disposição dos cartões com cada uma das definições. Assim como na rede conceitual da EPA, sugeri que o conceito de Identidades fosse o grande articulador dos

outros, sem que fosse mais importante, mas que se relacionasse de alguma forma com os outros conceitos. Os professores acolheram e decidiram impor a seguinte disposição.

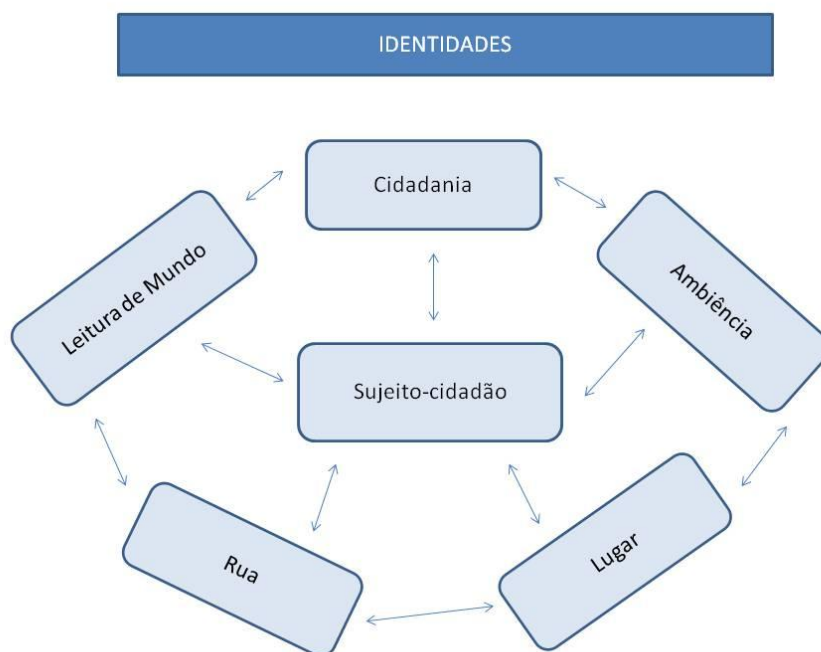


Imagem 3: mapa conceitual organizado pelos educadores da EPA

Alguns pontos importantes podem ser percebidos na organização dos conceitos. O primeiro é a definição de “sujeito-cidadão” como o centro do mapa conceitual e todos os outros termos dispostos a partir dele. Mesmo sabendo da importância do sujeito no processo de aprendizagem na escola e na cidade, tem sido difícil articular os interesses e relações dos sujeitos com os espaços e tempos da cidade. O sujeito-cidadão não vem figurando como um elemento central nas políticas espaciais e pedagógicas urbanas.

Os outros conceitos, todos com forte caráter espacial, foram colocados ambientando o sujeito, no *em torno*. A colocação do sujeito-cidadão enquanto sujeito-entre no espaço dos conceitos relativos ao espaço indicam uma percepção por parte do grupo de uma perspectiva centrada no sujeito, que realiza, se relaciona e se articula a partir de sua cidadania, sua leitura de mundo, sua ambiência: em relação com a rua e estabelecendo relações espaciais de identidade, lugarizadas.

Estas definições espaciais não aparecem desarticuladas, ao contrário, permanecem em circularidade contextualizando o sujeito. O Lugar, por exemplo, situado entre a Rua e a Ambiência – e diretamente relacionado com o sujeito-cidadão –

nos remete às questões mais complexas de lugarização da rua. Seria a rua um lugar para estes jovens? Como desvelar as densas e controversas relações de vínculo espaciais que os estudantes mantêm com o espaço público de circulação mútua e simultânea? Para a EPA, também fora difícil responder essas perguntas a partir da Escola, um espaço definido com suas regras e representações estabelecidas. Assim, foi necessário que a Escola saísse à cidade.

3. A EPA NA CIDADE

O centro de uma cidade é sem dúvida a metáfora maior da urbanização. No caso de Porto Alegre, o bairro central ainda concentra as convergências dos sistemas urbanos e guarda em sua materialidade séculos de profundidades espaciais. As ruas do bairro Centro Histórico carregam diversas representações sociais. A Rua dos Andradas – conhecida por Rua da Praia – convoca a caminhar na mesma calçada o executivo e o mendigo. Na esquina com a Rua Borges de Medeiros – a Esquina Democrática – sindicatos, artistas e ambulantes disputam o espaço da centralidade, da aglomeração, da densidade urbana.

Mais abaixo, próximo ao lago Guaíba, a história renasce viva do solo negro que fora soterrado por mentiras, farsas, máscaras sociais. Para que ninguém mais esqueça, um tambor é fincado na Praça onde em outras épocas Porto Alegre enforcou seus filhos de cor. Todos os dias milhares de cidadãos de Porto Alegre, Canoas, Gravataí, Viamão e toda a região metropolitana entram nos ônibus, carros e metrô e partem para o coração pulsante da cidade - aonde todas as veias chegam e todas as artérias partem. O dia no entorno do Mercado Público é repleto de cultura, conhecimento, história. Igrejas evangélicas disputam espaço com índios – guaranis e caingangues – entre a população que circula em diversas velocidades. Nos terminais, ônibus esvaziam-se em segundos, para encher novamente em outros segundos.

À noite, a paisagem se transforma, os espaços ressurgem e os mesmos milhares que chegaram, em massa novamente desocupam. Termina mais um dia no Centro de Porto Alegre e outros sujeitos chegam. São prostitutas, traficantes, trabalhadores em busca de diversão. Funcionários do Departamento Municipal de Limpeza Urbana preparam as ruas para novas toneladas de lixo que serão depositadas pelos pedestres na manhã seguinte. Jovens distorcem suas percepções colocando combustível em seus cachimbos. Taxistas circulam devagar procurando passageiros. No Centro, quase tudo é passageiro.

Das caminhadas que realizei no Centro – durante o dia e a noite – em todos os momentos em que cruzei as ruas de passagem, nunca consegui realizar uma reflexão sobre a profundidade de suas relações e sua representatividade para a cidade. Quando comecei a trabalhar na EPA, ficava pensando nos primeiros dias que iria cruzar com os jovens na rua e não saberia o que sentir, como pensar. Olhava os mendigos, a situação precária em que muitos se encontravam, os pedintes nas esquinas e sarjetas e temia pelo

momento em que fosse me sensibilizar, afinal agora não eram mais parte da paisagem, eram sujeitos com os quais eu estava diretamente envolvido. Os meses foram passando e a angústia foi diminuindo na medida em que eu me apropriava do trabalho realizado pela Escola. Realmente mudei minha ideia sobre aqueles que sofrem com o descaso debaixo dos viadutos e pontes, mas a percepção dos jovens como sujeitos dotados de saberes me fez, ao invés de sentir pena, me interessar por suas histórias, percursos, culturas. Isso não significa que eu tenha passado a ignorar suas condições, mas que entende-las passou a ser mais importante.

Ouvir os estudantes e suas histórias das ruas é para mim uma fonte inesgotável de recursos pedagógicos. No entanto, percebi que era necessária uma investigação mais sistematizada para elencar por onde andavam, o que faziam e o que pensavam os jovens da EPA nos espaços da cidade. Assim, propus que eles me relacionassem os principais pontos de encontro dos grupos sociais e, assim, promovi uma reflexão sobre esses espaços. A pergunta que fora feita nos questionários era simples: quais os locais em que você circula no centro da cidade? A intenção era de investigar se mesmo aqueles que não viviam nas ruas do centro, circulavam nesses espaços no seu dia-a-dia.

Talvez pela proximidade com o endereço da Escola, o local assinalado mais vezes pelos jovens (70%) foi a Usina do Gasômetro. Ou talvez pelo caráter convergente que se apresenta no entorno deste Centro Cultural, na medida em que diversos grupos circulam diariamente para consumir drogas, praticar esportes, desfrutar da orla ou das programações culturais oferecidas pela própria Usina do Gasômetro. O fato é que se torna um importante elemento do entorno. Os outros locais de preferência na circulação dos jovens são o Parque Marinha do Brasil (40%) e o Mercado Público e imediações da Praça XV de Novembro (40%). O primeiro é ponto de encontro da juventude nos finais-de-semana para praticar esportes e consumir drogas. Também, é conhecido pelos pontos de prostituição de menores, principalmente durante a noite. O segundo converge grande parte dos ônibus que chegam ao centro vindos das zonas norte e leste da cidade, regiões de grande população residente em bairros pobres.

Pontos de encontro tradicionais da população de rua frequentadora da EPA já diminuem em frequência, como a Água Verde¹⁵ (20%), a Praça da Bronze¹⁶ (15%) e a Praça do Capitólio¹⁷ (5%). Isso não nos mostra que a população de rua parou de frequentar esses espaços, pois as passadas cotidianas por eles mostram que ainda são referências, mas que outros jovens vindos dos bairros passam a compor as paisagens do centro de Porto Alegre e da EPA. O público da Escola não é mais um grupo que circula e se conhece – amigavelmente ou não – pelos espaços da rua, mas um apanhado de jovens com suas diferenças em evidência e uma tônica comum: a busca por uma escola distinta daquelas que já haviam tentado e fracassado.

O aluno João (T4), quando questionado sobre o espaço da Água Verde, explica:

Até passa gente, mas fica mesmo só morador de rua.

Carla (T4), que não é moradora de rua, aumenta a perspectiva sobre o uso do espaço:

Quando passo de ônibus, vejo gente dormindo, passeando.

Na Totalidade 5, os estudantes reconhecem que aquele é um espaço marcado pelas pessoas que estão em situação de rua.

Vítor: pessoas circulam, tiram foto, tomam banho.

Ricardo: dormindo, fumando maconha, tomando chimarrão.

Eu: quem dorme ali?

Ricardo: mendigo, morador de rua.

Denise: é a mesma coisa.

Ricardo: não é não!

¹⁵ Hoje é conhecido como “Largo dos Açorianos”. O lago presente na praça, hoje ocupado por muitos moradores de rua, já foi o antigo curso do Arroio Dilúvio – antes de ser canalizado - em direção ao Lago Guaíba. Hoje, é chamado de “Água Verde” pelos jovens da rua em função da coloração de sua água.

¹⁶ Conhecida como Praça da Bronze, a “Praça General Osório” ganhou esse apelido por que dizia-se morar por ali uma prostituta a que chamavam de “Bronze”. Mais do que uma praça, a “Bronze” é uma importante região do Centro, nas imediações da Rua Duque de Caxias e dá nome a outros locais emblemáticos do bairro, como o Castelinho do Alto da Bronze.

¹⁷ Ganha esse nome por situar-se em frente ao antigo cinema “Capitólio”, hoje sendo restaurado. Seu nome oficial é “Praça General Daltro Filho” e como tantos logradouros do Centro, teve seu nome patronado por militares.

Eu: qual a diferença?

Ricardo: o mendigo fica pedindo.

Eu: e o morador de rua?

Ricardo: também, outros roubam.

Sem conseguir uma ideia clara dos dois conceitos, é visível que Ricardo – um jovem em situação de rua – acha importante marcar a sua identidade para não ser confundido com um mendigo. O fato de não assumir-se como tal também dificulta a adaptação aos serviços de abrigagem criados para aqueles que vivem nas ruas. Os mendigos - identificados pelos jovens da EPA com sendo velhos, barbudos, alcoólatras – representam uma imagem aos quais eles não querem se igualar, um confronto com um “eu” futuro. A juventude de rua, mesmo que em situação de mendicância, desenvolve uma representação que difere dos mais velhos que se encontram vagando pelas ruas. No entanto, no que se refere à ocupação espacial, é difícil para os jovens não assumir que muitas vezes estes dois perfis acabam compartilhando alguns espaços. Tanto na Água Verde, quanto nas proximidades da Rodoviária, debaixo do Viaduto Otávio Rocha, circulam pessoas em diversas condições de miserabilidade que encontram abrigo nos grupos da rua: catadores, mendigos, jovens usuários de drogas, etc.

A Totalidade 6 integra jovens que estão morando com suas famílias e também em situação de abrigagem. Destes últimos, Sílvio e Rogério tiveram uma trajetória longa de rua e oscilaram por diversos outros espaços, incluindo residências de familiares e instituições de abrigagem. A discussão sobre os espaços dos moradores de rua divide estes jovens. Ao mesmo tempo em que procuram defender a posição de quem está na rua, procuram se autoafirmar como não sendo mais “de rua” para livrarem-se do estigma que os acompanha. A imagem da Água Verde, para quem circulou nesses espaços, sempre desperta recordações de diversas naturezas.

Mariana: eu vi uma mulher tomando banho ali.

Rogério: dá pra jogar bola.

Maria: quem é que joga bola ali? Ficam só os mendigos.

Rogério: eu já joguei bola várias vezes ali. Tem até uns casal tomando chimarrão. Né, sor?

É importante perceber que entre imagens construídas e desconstruídas pelos jovens, a rua não é só espaço de transgressão. O estigma que acompanha os adolescentes que ali estão varia entre prostituição, uso abusivo de drogas e atividades ilícitas diversas, como pequenos roubos e tráfico. Poucos percebem, no entanto, que aqueles sujeitos também vivem uma dimensão humanizada na rua, onde brincam, conversam, leem jornais e acompanham a rotina e os vais e vens da cidade. Entre os jovens que não vivenciaram a rua-moradia, o distanciamento àquela realidade os faz conceber os que estão na rua dentro apenas daquela imagem deteriorada. Aqueles que ali já estiveram, mesmo não se assumindo mais como moradores de rua, não hesitam em afirmar que na rua também há lazer, há cultura, há relações de saber.

A Praça da Bronze, que até a década de 1990 era local-dormitório da rua, ainda concentra população jovem que vai em busca de esporte e de drogas. Os jovens da T5 identificam os usos deste espaço público:

Ricardo: tem a creche.

Antônio: rola consumo de droga, maconha.

Ricardo: tem bastante esporte educativo, por causa do Lar Dom Bosco.

Vítor: dá pra tocar violão, bem de vez em quando.

O jovem João (T4), frequentador assíduo da Praça, se mostra muito a vontade para descrever a ocupação do local:

Como eu não vou saber? Todo dia eu to ali. Hoje mesmo, tava fumando um baseado. Lá tem principalmente os plaiba¹⁸ fumando maconha. E serve pra jogar bola.

Outro local de grande circulação dos jovens de rua na cidade é a Praça da Alfândega. As obras e mudanças realizadas neste espaço público para restaurar seu patrimônio histórico acabaram afastando os moradores de rua que ali encontravam seus grupos. O local é famoso em na cidade, pois ali acontece anualmente nos meses de Outubro e Novembro a Feira do Livro. Durante cerca de duas semanas, as bancas das editoras e livrarias ocupam os corredores e jardins de um dos mais movimentados trechos do centro de Porto Alegre. Durante muitos anos, foram frequentes os conflitos

¹⁸ Referência a “playboy”, jovens de classe média que muitas vezes compartilham os espaços com os jovens de rua.

entre a equipe que realizava a segurança da Feira e os jovens que ali se encantavam com o movimento incomum, muitas vezes aproveitando para pedir ou roubar os frequentadores do evento, outras apenas se interessando pela dinâmica programação cultural que era disponibilizada ao público.

A Câmara do Livro – entidade responsável pela organização da Feira do Livro – juntamente com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, decidiu criar um espaço para acolher as crianças e jovens que circulavam erráticos pela Feira. Nasce o Projeto Asteroide. O nome é uma referência ao clássico da literatura infanto-juvenil “O Pequeno Príncipe”, que também é uma criança que circula com autonomia, sem referências adultas, pelo universo em seu pequeno asteroide. O Projeto visava, através de trabalho com profissionais da área pedagógica e assistencial, ao mesmo tempo permitir que as crianças e jovens em situação de rua pudessem acessar a Feira e sensibiliza-los para uma retomada de seus vínculos familiares e comunitários. A EPA é convidada a fazer parte das atividades primeiro, por sua experiência pedagógica com a população de rua e, depois, porque muitos daqueles que acessavam o espaço eram alunos da Escola.

O trabalho realizado no Projeto Asteroide nos anos em que acompanhei as atividades (2009, 2010 e 2011) é constantes buscas de inspiração didática no âmago da agitação cultural do centro da cidade. Tudo é pretexto para um aprendizado: uma peça de teatro, um sarau de poesia, uma caminhada pela orla do Guaíba, a visita de um escritor. No ano em que ingressei na Escola, a EPA se mudou para a Feira do Livro, pois a experiência dos anos anteriores mostrava que os estudantes desapareciam da Escola durante o evento. Um grupo de professores se mantinha na Escola para realizar as atividades com o grupo de estudantes que chegasse ou quisesse permanecer, enquanto outro acompanhava diariamente os estudantes da EPA até o espaço destinado na Feira do Livro.

É notável o quanto os estudantes se dispõem de forma diferenciada a aprender enquanto estão nos espaços escolares. Quando esses espaços são projetados para outros locais da cidade, é importante que os jovens os legitimem enquanto espaços escolares. O Projeto Asteroide fora construído como um espaço de atendimento, mas sobretudo como um espaço de aprendizagem. A dimensão pedagógica superou, aos poucos, o caráter assistencial do serviço. É um exemplo emblemático de como não só a EPA conseguiu trazer a cidade para a Escola, mas conseguiu levar a Escola para a cidade. Não fora raro que nas atividades da Feira do Livro, outros jovens pudessem conhecer e

sentirem-se motivados a frequentar a instituição. Percebiam no contato com os educadores a atenção e o interesse que despertavam os conhecimentos que já tinham e as possibilidades imediatas de desenvolver e compartilhar esses conhecimentos.

Para os estudantes que tem trajetória de rua e histórico na EPA, a concepção do que é o Projeto Asteroide está bem construída. Para aqueles mais acostumados com a realidade de outras escolas, fica um pouco mais difícil de entender como uma escola pode funcionar fora dos modelos convencionais. Os estudantes da T4 responderam o seguinte quando questionados sobre o que era este espaço:

João: É um projeto embolado com a Feira do Livro, mas não tem livros.

Eu: e o que se faz lá?

João: Bate um rango, faz gincana.

Carla: Pra mim foi uma experiência legal, andei de barco. E foi legal fazer o cartaz e participar do Sarau.

A fala do estudante João deixa evidente a dificuldade de, no último ano, conseguir realizar a relação mais próxima com a Feira, aproximando os jovens dos livros e da leitura. Pois para aqueles que vão para o espaço sem conhecer, existe uma expectativa de que um serviço da Feira do Livro terá muita leitura, o que provavelmente tenha gerado frustração. Enquanto para outros, como a estudante Carla que vive na Restinga, o distanciamento do centro pode ser resolvido com atividades que a aproximem do coração da cidade. Em outro momento, entre estes dois estudantes, ela revela que nunca esteve antes na Redenção¹⁹, para o espanto dos colegas, especialmente do colega João, que propôs que nós fizéssemos uma saída para que a Carla conhecesse a Redenção, como se conhecer o parque fosse uma condição cidadã de todo porto-alegrense.

¹⁹ Nome como é chamado o Parque Farroupilha que, após 1935, ganhou o novo nome oficial em função do aniversário da grande exposição que houve em homenagem à Revolução Farroupilha. A antiga alcunha faz referência ao movimento abolicionista e à presença negra no Parque.



Imagem 4: estudantes da EPA durante atividades no Projeto Asteroide 2011 (Foto tirada pelo autor em 11 de Novembro de 2011)

Os mesmos estudantes foram perguntados sobre o que se fazia no espaço da Feira do Livro e responderam:

João: as pessoas compram livros e comem nas barraquinhas. Todo mundo pode ir na Feira do Livro. O bagulho é público, eu fiz a Feira pra todo mundo ir.

Eu: e na Praça da Alfândega?

João: dá pra descansar, tem a estátua do Mário Quintana.

Eu: e quem foi o Mário Quintana?

Carla: não sei.

João: um homem.

Os diálogos mostram um conhecimento vivido, experienciado por parte de João. Ao mesmo tempo, lhe falta o conhecimento escolar para saber quem é, afinal, aquele homem do qual todos tiram fotos em uma estátua em pleno espaço da Feira do Livro. A escola pode atuar desenvolvendo os saberes que lhe são competentes. Saber quem é o Mário Quintana, conhecer sua obra e seu valor para a cidade pode ressignificar os

saberes que o jovem João já construiu, de que há uma estátua de uma importante figura que é símbolo de um grande evento na cidade.

Os jovens da T5 desenvolveram uma capacidade de sistematizar as respostas já em um modelo formal, comumente exigido nas salas de aula das escolas. Assim, quando lhes foi perguntado o que era o espaço do Projeto Asteroide, a resposta veio em tom de leitura, como se existisse um texto padrão que desse conta do questionamento.

Júlio: faz parte da Associação Feira do Livro. Esse espaço é para acolher os moradores de rua no período do estado da Feira do Livro. É onde a gente almoçar, faz atividade, desenha, tem gincana.

A resposta completa do estudante ganhou o apoio imediato dos colegas, que não sentiram necessidade de completar. É importante perceber que os estudantes percebem que, apesar de reconhecerem aquele espaço enquanto espaço de aprendizagem, as atividades que realizam são diferentes das desenvolvidas no cotidiano escolar. Transportar a Escola para a feira não é simplesmente reproduzi-la, mas pensar em um projeto educativo com as necessidades e demandas locais daquele espaço. Quando o estudante da T4 pede livros no espaço da Feira do Livro, ele torna evidente um desejo de que lhe recebam com uma ambientação própria desse evento. Mobilizar a escola para outros espaços exige pesquisa, interação e sensibilidade por parte dos educadores, para que possam estar atentos às possibilidades e potencialidades do espaço.

Entre os estudantes da T6, novamente se reproduz o antagonismo entre aqueles que vivenciaram a rua-moradia ou não.

Rogério: [o Projeto Asteroide] é pra adolescentes de abrigo e de rua.

Clara: eu nunca fiquei na rua.

A confusão é tão comum quanto compreensível, afinal existe uma simbiose entre os espaços e suas condições pedagógicas. Na sequência: o Projeto Asteroide acolhe crianças e jovens em situação de rua-moradia, a EPA entra com a experiência no trabalho educativo com estes jovens e, por último, outros jovens que não estão em situação de rua-moradia passam a frequentar a EPA. Isto faz com que estes jovens também possam acessar o Asteroide, mesmo sem estar no público-alvo. Novamente, as propostas de mobilização da escola para espaços extramuros estão de certa forma

condicionadas à capacidade da escola de interagir com a realidade daquele espaço, flexibilizando e modificando conforme a necessidade.

Fala-se da importância da escola enquanto instituição de caráter pública e de como ela pode ser apropriada pela comunidade. É importante que possamos perceber a importância de levar o conhecimento da escola também para fora de seus muros, relacionando-se e realizando importantes diálogos com os espaços que também a constitui. No caso específico da EPA, seria inútil resistir ao fato de que a dinâmica do centro conduz inevitavelmente à Praça da Alfândega quando estamos em época de Feira do Livro. Assim, a escola inserida na comunidade pode estar atenta e acompanhar os próprios movimentos da comunidade, em uma relação mais densa e humana com os espaços do entorno. É a concepção de escola em ambiência, onde estar *entre* significa também fazer parte, estar dentro.



Imagem 5: estudantes da T5 em atividade na Água Verde (foto tirada pelo autor em 08 de setembro de 2011)

4. POR UMA PEDAGOGIA DO ESPAÇO

A dimensão das relações pessoais é tópico importante para entender a aprendizagem na escola ou fora dela. Sabemos, enquanto professores, muito do como aprendem os estudantes dentro da limitada perspectiva das nossas aulas. Sinto-me despossuído quando penso que pouco sei sobre como aprendem meus alunos em outros contextos de aprendizagem. Quando foram questionados em relação a como aprendem fora da Escola, a resposta mais frequente foi *Conversando com amigos e/ou familiares* (70%). *Observando e refletindo nos espaços que circulo* (55%) e *Lendo livros, revistas e jornais* (55%) apareceram na ordem de preferência.

O caráter relacional da educação é importante para entendermos o caráter espacial da aprendizagem. 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. Ao perceber que os estudantes reconhecem o aprendizado fora da escola adquirido nas conversas com seus próximos, também entendo que essas são relações importantes para a aprendizagem na própria escola. A dúvida desse pesquisador residia no fato de saber como os estudantes percebiam a relação entre a aprendizagem no espaço escolar e/ou fora dele. Pensei em diversas alternativas para provocar neles as perguntas das quais queria respostas. Decidi por utilizar a imagem enquanto um disparador das posições. Assim, selecionei uma foto representativa da fronteira entre o espaço intra e extramuros da escola: o portão de entrada.

A relação com o estar dentro ou fora da escola é, desconfio, muito mais simbólica na EPA do que em outras escolas. O valor dado ao espaço de proteção que é a Escola não só garante aos sujeitos que a acessam uma tranquilidade, como transformam profundamente as relações sociais entre eles. Brigas podem se transformar em tréguas, ou vice-versa, a partir da entrada do portão. Desde o primeiro momento que percebi os ingressos e saídas dos estudantes, dei-me por conta que aquele espaço de entrada poderia ser uma metáfora da relação entre a escola e a rua. Ao ver a foto do portão, fui perguntando aos estudantes o que poderia ser feito dentro ou fora do espaço escolar e fui recebendo respostas significativas. Para os estudantes da T6, as respostas foram das mais diversas, entre óbvias e surpreendentes.

Rogério: do lado de dentro não pode brigar.

Maria: lá fora dá pra traficar e fazer coisinha.

Sílvio: dentro é pra estudar.

Lúcia: é o lugar, assim, específico da aprendizagem.

Sílvio: é um passatempo.

As palavras sempre polêmicas e controversas de Sílvio mostram que, naquele momento, prestes a se formar, a relação com a Escola – que frequenta há quatro anos – é muito intensa. O estudante ironiza a EPA como um passatempo e questiona a validade dos conhecimentos desenvolvidos pelos professores. O processo de formatura é novo na EPA, pois a primeira turma se formou em 2009. A saída da Escola que, para muitos, foi a única ou principal referencia é difícil. Mesmo sendo um objetivo a conclusão do Ensino Fundamental, o desligamento emocional em relação às pessoas e ao espaço é complicado. Alguns estudantes recebem algum acompanhamento posterior à conclusão, enquanto outros ainda buscam o portão da Escola com frequência semanal para encontrar os amigos de aula e de rua. A Escola busca, algumas vezes sem tanto sucesso, tornar a saída um processo, não um ato.

Para os estudantes da T5, esta ainda não é uma preocupação tão evidente, tendo em vista que não se encontram na última etapa. Assim, as respostas caminham no sentido de tentar compreender a normativa do espaço: o que mesmo pode ou é proibido? Quais são as possibilidades em se estar dentro ou fora da escola?

Ricardo: fora a gente usa droga, dentro a gente estuda.

Antônio: nem todos, eu não. [em relação às drogas]

Júlio: dentro tem oficina de cerâmica.

Ricardo: dentro a gente se respeita, não desrespeita as pessoas que nem lá fora.

Antônio: aqui a gente aprende a ter respeito.

Júlio: tem mais amizade, convivência.

Ricardo: que meu! Lá fora eu sou tri pra arranjar amizade.

A percepção dos estudantes da T4 se restringiu à condição mais física do espaço, sendo o portão descrito apenas como “é o local onde a gente espera para entrar”, segundo o estudante João. Assim mesmo, a espera no Portão é um dos espaços mais significativos de trocas entre distintos universos da Escola, sendo importante estar

atento às relações que se desenvolvem ali. Exemplos são os encontros existentes na saída das Ts Iniciais (que estudam pela manhã) e chegada das Ts Finais (estudam pela tarde), ou mesmo no encontro entre professores e estudantes e, na saída, nos caminhos que cada um segue para retornar aos seus espaços após a aula, deixando evidente os grupos formados para além da organização curricular por Totalidades.

Do lado de dentro da Escola, os estudantes opinaram sobre os locais que mais gostam – e por quê – e os locais onde mais aprendem – e por quê. Os ambientes de que mais gostam são o Laboratório de Informática (80%), a Sala de Aula (70%), a Sala de Cerâmica (50%) e a Quadra de Esportes (50%). O que é interessante é o predomínio de espaços formais de aula sobre espaços de caráter mais social, que não apareceram com tanta frequência, como o Pátio (40%) e o Refeitório (35%).

Quando questionados por que razões gostavam daqueles espaços, as respostas foram também diversas. Sílvio é um jovem da T6, com 19 anos e que gosta muito de futebol. Tem na esperança de ser um jogador a possibilidade de uma vida diferente para ele e para a família, cujos vínculos são muito frágeis. O jovem, que se encontra em instituição de abrigamento para adolescentes em situação de rua, já sabe que ultrapassou a idade-limite e terá que buscar alternativas.

Sílvio [justificando por que gosta da Quadra de Futebol]: por que saí de uma família para buscar trabalho. Os meus pais perderam os documentos e eles ficaram dependendo da reciclagem por muito tempo, a crise de alimentos, ficaram muito distante de meus famílias. Para ajudar a minha família, eu queria ser um aprendiz do futebol.

A Escola possibilitou ao estudante Sílvio a chance de acessar uma equipe de formação de jogadores, mas tensiona ao mesmo tempo outras opções mais imediatas em conjunto com o esforço em mantê-lo estudando. Sílvio vê nas aulas de Educação Física um desejo de ter seu sonho realizado. O laboratório de Informática divide as atenções entre lazer e aprendizado. O “Projeto Meio-dia” é uma ação de redução de danos, buscando manter os estudantes que permanecem os dois turnos para que continuem o maior tempo possível longe das atividades dispersivas das ruas. Nesse momento, os estudantes acessam seus interesses nos computadores da Escola.

João: eu gosto de ficar na Sala da Informática pra ficar no Orkut.

Denise: eu gosto de ficar viajando na net, sabendo notícia. E eu posso saber o que eu quero sem dificuldade.

Laura: eu gosto [da biblioteca, do pátio e do laboratório de informática] porque são os lugares mais calmos e bons de se estudar. Principalmente a biblioteca e o laboratório de informática são ótimos para o estudo.

Em relação ao espaço das Salas (de Aula, de Cerâmica), os estudantes consideram importantes porque legitimam como local de aprendizagem. Consideram, controversamente, como um local ao mesmo tempo incômodo e importante.

Laura: a sala de aula é bom, mas um pouco barulhenta.

Cristina: escola é legal de ficar, mas é cansativo.

Rosa: [sala de aula é legal porque] é o lugar onde eu me concentro e aprendo.

Fábio: por que nesses lugares [Sala de Aula, Sala de Cerâmica, Refeitório, Laboratório de Informática] é onde eu tenho oportunidade de falar e brigar com meus colegas.

Interessante perceber que o estudante Fábio percebe o valor do conflito para o ambiente escolar. O jovem percebe que há um espaço legitimado para o confronto de ideias, o que muitas vezes resulta em discussões inflamadas a que Fábio caracterizou como brigas. A EPA criou um espaço coletivo de participações democráticas que é chamado de Assembleia de Estudantes. Nele, os jovens podem colocar suas questões sobre o aprendizado, as relações sociais e o andamento geral da instituição. Assim, garantidos um espaço de escuta e diálogo também do coletivo, observando as questões que emergem entre os grupos tanto das Totalidades Iniciais, quanto das Finais. As Assembleias também são os momentos de socialização das principais atividades realizadas em cada turma entre seus pares de outras Totalidades.

Quando questionados os locais em que melhor aprendem, os estudantes não responderam de forma muito distinta, porém foram mais econômicos. Na questão sobre os espaços que mais gostavam, com duas exceções apenas, os estudantes assinalaram mais de quatro espaços. Em relação aos espaços que mais aprendem, a maioria do grupo assinalou um máximo de duas opções. Há, ao mesmo tempo, a correlação entre o gostar e o aprender em relação aos espaços. Mas há, no entanto, a redução dos espaços considerados de aprendizagem entre os estudantes, resultado possivelmente de uma

concepção mais formal sobre o aprender (escrever no caderno, realizar pesquisas, ler textos, responder a perguntas). Foram novamente os mais assinalados a Sala de Aula (80%), o Laboratório de Informática (40%), a Quadra de Esportes (25%) e a Sala de Cerâmica (25%). Contudo, percebe-se a significativa redução da ocorrência dos espaços fora de Sala de Aula. O estudante Gustavo, de 31 anos, relata que aprendeu muito na EPA, não só pelos conhecimentos formais de sala, mas pela oportunidade de conhecer pessoas que vivem de formas tão diferentes da dele. Gustavo coloca que tanto a sala de aula quanto o pátio são locais de aprendizagem.

Gustavo: porque nesses lugares a gente vive socialmente.

Bem ao contrário de Clara, sua colega de turma, que não entende o que há para aprender no espaço do pátio.

Clara: eu aprendo mais na sala de aula. Na real, todos aprendem mais na sala de aula porque no pátio ninguém vai aprender nada de importante.

A estudante Mariana sempre gostou do reduzido número de estudantes que participavam de sua Totalidade (6). Assim, coloca que a sala de aula é o melhor local para aprender porque “tem poucas pessoas”. Outros estudantes afirmam esse espaço de aprendizagem da sala-de-aula e justificam suas respostas:

Lucas: porque é onde o professor está com a gente e explica as matérias.

Denise: porque é o local onde eu tenho que aprender, porque é pra isto que serve.

Rosa: porque na sala de aula eu tenho paciência para parar e aprender, nada me distrai.

João: porque na sala é o local onde eu fico somente para estudar.

Cristina: na sala de aula aprende as matérias e na sala de cerâmica aprende várias coisas.

A Sala de Cerâmica, onde os estudantes desenvolvem tanto as aulas de Artes quanto participam do Núcleo de Trabalho Educativo, é uma referencia para os estudantes de um espaço de expressão, como manifesta a estudante Cristina, bem como outros de seus colegas:

Denise: [sobre a Sala de Cerâmica] porque eu aprendi coisas diferentes, coisas que eu nunca seria capaz de fazer.

Rosa: porque ficamos eu e o barro e ali eu reflito sobre os acontecimentos do dia-a-dia.

Vítor: gosto mais da cerâmica porque lá a aula é mais descontraída.

Fábio: [sobre a Sala de Aula e a Sala de Cerâmica]: porque eu faço coisas que nunca fiz e aprendo mais.

No final de cada semestre, há a realização de um Conselho de Classe onde o coletivo de professores conversa com cada estudante para avaliar o semestre corrente. Mesmo sabendo que os avanços podem ocorrer a qualquer momento, tratando-se de Educação de Jovens e Adultos, os estudantes aguardam ansiosamente o momento do final do semestre, pois sabem que há ordinariamente a composição do Conselho de Classe. Nesse espaço, a Coordenação Pedagógica e os professores perguntam aos estudantes duas questões recorrentes: o que de mais importante ele aprendeu e se percebe que está aprendendo. Resolvi transpor estas perguntas ao meu questionário para obter respostas fora daquele momento, que em geral é de tensão, expectativa e ansiedade para os jovens.

Os jovens da T6 responderam que os conhecimentos mais relevantes e significativos que tiveram foram:

Clara: conversar com pessoas que tem muitos problemas na vida.

Lúcia: as matérias, o respeito, a educação com as pessoas.

Sílvia: aprendi a colaborar com aqueles que tem dificuldades em sair das drogas. Eu tinha que ter paciência para esperar retomar os estudos da vida.

Mariana: o modo de tratar os alunos.

Gustavo: a cidadania

Entre os jovens da T5, as respostas foram as seguintes:

Denise: que a melhor coisa a fazer é o Ensino Médio a noite. Porque é mais fácil. Que depois do Ensino Médio tem mais coisas e etc.

Ricardo: na EPA eu conheci professores legais que me ajudaram a largar do Crack.

Rosa: Respeito

Vítor: eu aprendi que tudo na vida tem seu tempo.

Fábio: que nem uma pessoa é melhor que a outra. Porque eu estudo numa escola que tem pessoas que moram na rua sem família para ajuda-las.

Laura: o meu estudo. O estudo das matérias.

Cristina: ter respeito, não sei.

Diferente do que ocorre no Conselho de Classe, nenhum conteúdo específico surgiu como aprendizado. Os estudantes trouxeram em suas respostas os aprendizados dos saberes urbanos (sociais, cotidianos) como os mais significativos que aprenderam dentro da escola. É claro que a EPA conseguiu constituir-se como um espaço de escuta que possibilita aos jovens ressignificar algumas das experiências escolares que tiveram e que, em muitos momentos, são referenciadas como frustrantes. Entre os jovens da T4, as respostas são mais concretas, dentro de parâmetros mais imediatos.

André: drogas

João: me ajudou a parar com o “Crack”

Lucas: por enquanto nada, mas quando me formar sim.

A referência do aprendizado enquanto certificação é a tônica da fala do jovem Lucas, que no momento da pesquisa era recém-chegado na Escola. Em situação de abrigagem e recém-saído de instituição juvenil de privação de liberdade, é notável o seu esforço para terminar o Ensino Fundamental, projetando que quando isso acontecer, sua vida irá mudar significativamente.

Quando a pergunta se refere ao como e quando percebem que estão aprendendo, os estudantes fazem referência à autoestima. Quando existem pessoas referendando e dando atenção aos conhecimentos mostrados, se sentem felizes de estar aprendendo.

Clara: tendo facilidade em realizar as tarefas e podendo ajudar outros colegas.

Lucas: no momento em que o professor pergunta alguma coisa da matéria e eu sei responder.

André: quando eu ganho elogios.

Laura: no momento em que estou na sala aprendendo e conseguindo entender.

Fábio: quando estou numa situação de perguntas no meu curso [profissionalizante, realizado no contraturno]

Cristina: desde quando cheguei aqui.

Na EPA, a atenção percebida pela estudante Cristina se dá por diversos motivos. No entanto, o fato é que pela estrutura da Escola, os professores conseguem aproximar-se mais da realidade dos estudantes. O reduzido, apesar de complexo, universo do público que frequenta a instituição faz com que cada caso seja objeto de estudo específico. Os estudantes têm suas situações avaliadas individualmente e para cada um há uma intervenção, um plano de ação, uma alternativa para garantir a aprendizagem. Em grandes escolas, muitas vezes os professores se veem aturcidos com centenas de alunos que, em turma de 30 ou 40, generalizam-se dentro da coletividade.

A Pedagogia do Espaço é o entendimento das relações espaciais como de extrema relevância para o processo de aprendizagens dos diversos saberes. Quando perguntamos aos estudantes o que aprenderam na EPA, as respostas nos mostram que reconhecem sim a Escola enquanto dimensão espacial de um conhecimento mais social. Porém, nos mostra também a dificuldade de reconhecerem os espaços de trocas sociais enquanto espaços de construção de saberes. Em suma, percebem o aprendizado, mas, talvez, não conseguem legitimar estes aprendizados.

A cada vez mais complexa trajetória juvenil dos estudantes só contribui para que aqueles que estudam ali se confrontem com outras trajetórias e repensem a própria. Se agora não é mais tão fácil identificar quem está ou não está em situação de rua (rua-sobrevivência, rua-moradia, tantas ruas), a Escola fortalece-se com a responsabilidade inadiável de estabelecer diálogos. **Anuncia-se a EPA enquanto entre-lugar.**

5. CONCLUSÕES (PRECIPITADAS)

Assumo que toda conclusão seja precipitada. Mas é necessário concluir. A moda é não usar a palavra Conclusão, pois está estigmatizada pela noção de que é definitiva. Mas, como o próprio Charlot alerta (2001), o livro precisa ser concluído. Neste caso, a dissertação precisa acabar em algum momento. Fica sempre a sensação de inacabamento e ela nos mobiliza, posteriormente, a outros trabalhos. Pois, se não há outra saída, precipito-me em algumas conclusões.

Acredito que o grande tema que surge no trabalho seja o das relações espaciais e identitárias dos estudantes entre os espaços da cidade e da escola. Claro que pesquisar a EPA é sempre surpreendente, mas acho um pouco demasiada a imagem que a Escola construiu em relação ao restante da rede. Colegas me abordam no corredor de outras escolas e perguntam se não tenho medo de trabalhar lá. Respondo que antes de chegar na EPA, aqueles jovens já tinham sido alunos deles. É de um trabalho contínuo, firme e diretivo de que precisamos nas escolas das periferias, para que precisemos cada vez menos de escolas como a EPA. Isso acontece, também, quando investigamos as relações que nossos estudantes mantêm com seus espaços urbanos, construindo novos e mais humanos vínculos entre os sujeitos e seus espaços: de convívio, de aprendizagem, de lazer, de direito.

Na EPA, os jovens exercem um pouco de sua cidadania e um pouco de cada uma dessas relações impossibilitadas pela organização da cidade. Desenvolvem relações sociais mais dignas, sendo ouvidos, proporcionando sentido aos seus saberes. Os encontros entre os estudantes aprofundam a relação espacial com a Escola, fazendo com que a mesma se transforme em um lugar. Mais do que um espaço formal de aprendizagem, a EPA é, para quase todos, um espaço de identidades. Mas o que faz da EPA um lugar não é apenas as amizades, conflitos e experiências tidas dentro do terreno da Escola, mas o fato da instituição prover oportunidades de novas possibilidades de vida. A escola enquanto possibilidadora é uma escola-lugar. Ao perceber a diferença de postura dos jovens que acessam a EPA, me deparo com o fato de que eles legitimam o lugar de produção do conhecimento como o lugar que pode lhes proporcionar uma outra realidade, distinta e melhor do que a vivida. Mais do que isso, podem encontrar seus semelhantes e não tão semelhantes para debater algumas das relações que acontecem do lado de fora do portão.

Quando o título da dissertação se configura em uma pergunta, não há pretensão de que ela seja respondida. É uma pergunta tensionadora, mais do que questionadora. O currículo, formado nas relações políticas do conhecimento, circula entre jovens e educadores soprando experiências e impondo necessidades. A Escola, enquanto organizadora de uma proposta de educação, seleciona, descarta e mobiliza aqueles saberes que considera mais ou menos relevantes a cada contexto.

Minha pesquisa intencionou mobilizar esse currículo para a condição espacial da aprendizagem. Arroyo (2011) aponta a importância das vivências do espaço como um dos saberes emergentes no desenvolvimento e construção dos currículos. Pensar em um currículo que expresse não apenas as condições sócio-econômicas, mas espaciais daqueles sujeitos que ali vêm procurar seus espaços de aprendizagem. Para o autor, “o estudo do espaço passou a ser um dos temas mais tensos dadas, as tensas vivências dos sem-lugar que carregam os educandos populares à escola” (p. 334).

Quando legitimamos os saberes trazidos pelos jovens enquanto saberes urbanos válidos para serem trabalhados e reconhecemos sua importância para o desenvolvimento das relações políticas e sociais, estamos humanizando a aprendizagem e, logo, os sujeitos que ali aprendem. Como educadores, há de se aproveitar destes conhecimentos e, ao mesmo tempo, propor novas reflexões. Quando os estudantes relacionam os saberes urbanos e escolares em um exercício de aprendizagem dialógica, percebe-se uma educação mobilizadora e possibilitadora. Vejo, cada vez mais, a perspectiva de discutir-se sobre uma política espacial da educação, onde a condição da aprendizagem indique a necessidade de intervir socialmente no espaço em que vivemos. Aprender para mudar a cidade, viver melhor, aprender mais e continuar a mudar. **Lugarizar o conhecimento é, portanto, humanizar o conhecimento.**

Para os jovens da EPA, o conhecimento aprofundado nas relações com o Centro da cidade é mais do que uma temática das aulas de Geografia, mas um caminho para transformar realidades sociais. Assim como os próprios sujeitos da rua, os espaços públicos também se encontram estigmatizados. As identidades espaciais trazidas pelos estudantes mostram que os espaços públicos de circulação são vistos, mesmo para aqueles que não dormem nas ruas, como locais sujos, fedidos, feios. Essa visão é corroborada pela relação direta que se faz com os sujeitos que ali circulam e, por muitas vezes, moram. Os moradores de rua são tidos como drogados, vagabundos, ignorantes. A convivência com os próprios jovens que estão em situação de rua ressignifica essas relações para os jovens de classe média baixa que são oriundos de comunidades de

periferia. Mas, muito mais importante, ressignifica a própria relação dos jovens que estão na rua com a própria rua.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, questionei-me em muitos momentos se a rua era um lugar. Fiquei pensando que sempre tive uma referência positiva acerca do lugar e que me incomodava pensar que aquela condição desumana a que estavam submetidos os jovens era uma relação lugarizada com os espaços públicos da rua. Resolvi conceber que **a rua é sim um lugar**, pois pelos próprios depoimentos dos jovens, ela é palco de inúmeras paixões humanas. No entanto, prefiro pensar que enquanto professor, buscarei ressignificar esses espaços urbanos em novas relações de identidade espacial, mobilizando a construção de novos lugares, incluindo lugares sociais. O jovem *Rogério*, outrora em situação de rua-moradia, torna evidente e exemplifica o conflito que relato quando se situa entre defender os moradores de rua e, ao mesmo tempo, reforçar a sua identidade como um jovem que não está mais na rua.

Quando iniciei a pesquisa, pensei que a diversidade da rua estaria presente nas relações sociais dos estudantes em um espectro tão amplo que seria difícil ser tão taxativo sobre quem era ou não de rua. Contudo, a identidade do jovem em situação de rua se sobrepôs tanto para os que vivenciaram esta situação quanto para aqueles que reconheceram no colega a frágil condição. Confesso que fiquei surpreso com os antagonismos que surgiram no momento coletivo da pesquisa, sendo perceptível em diversos momentos os que se colocavam como “de rua” e os que não se entendiam assim.

Mas é preciso também colocar a quebra de paradigmas dos estudantes que, não tendo vivenciado a situação de rua, perceberam seus colegas enquanto sujeitos. As falas evidenciam a troca de uma postura de pena, desfazendo de imagens de coitados, para uma relação mais humana, densa e próxima. Os jovens que no princípio entravam cautelosos, demonstraram que no decorrer do tempo percebiam as profundidades existentes naqueles com os quais conviviam no espaço da escola. Mais um exemplo de como as escolas podem ser palco de diálogos que raramente ocorreriam pelas manifestações espontâneas da cidade. Claro que não entendo que é unicamente na escola que devem ocorrer estas relações possibilitadoras, mas que a mesma possa assumir a sua condição de entre-lugar cada vez mais.

Quando comecei a escrever este trabalho, pensei que estava em uma jornada de entender a EPA e sua complexa tessitura curricular. Não negando que isso, de certa forma, ocorreu, procuro afirmar que no decorrer da minha escrita a intenção do meu

trabalho também se tornou muito mais política. Além do entender, percebi que é preciso afirmar alguns dos princípios que aprendi na EPA e outros que percebo estão sendo deixados para trás. Afirma-los significa também entendê-los, na medida em que é preciso justificar cada ação atípica, diferenciada, específica, para mostrar a exterioridade, mas sobretudo a importância das ações realizadas pela Escola. Ao realizar as perguntas aos estudantes e as provocações aos professores, pensei estar suscitando nos grupos ideias que os fizessem se colocar, fazer declarações, construir e confrontar falas. No entanto, percebi que eram perguntas que muitos nunca haviam feitos, nem individual e nem coletivamente. A pesquisa também teve seus impactos, nos grupos e no pesquisador.

Desde que entrei, percebi ser permanente a discussão sobre a identidade da EPA: quem ela atende a que se destina, como e quando atua. No entanto, percebe-se pela construção dos educadores que estão em geral muito apropriados das relações sociais e espaciais e da dinâmica da cidade. Assim, penso que a discussão sobre a identidade espacial da Escola não é uma discussão meramente teórica, mas que traduz em certo grau as angústias identitárias dos próprios jovens. E é aí que o trabalho educativo é enriquecido, na medida em que os sentimentos e sensações que mobilizam os estudantes tornam-se propulsores de novas relações pedagógicas e, por conseguinte, novas relações espaciais.

Os reverses também aconteceram durante o período de pesquisa e podem ser resumidos dois fatos que atrapalharam os movimentos iniciais. O primeiro, de ter minha carga horária reduzida pela metade de 2010 para 2011 (20 para 10 horas semanais), o que me impediu, entre outras coisas, de assistir às reuniões gerais e compartilhar mais momentos de diálogo e trocas com meus pares. Em outro ponto, a não abertura por parte da EPA de um espaço de devolução das pesquisas em tempo hábil para que pudesse considerar dentro do meu processo metodológico. Sempre soube que há a tradição institucional de que todas as pesquisas realizadas no ambiente da Escola devem ser socializadas nas reuniões ou formações. Desde abril de 2011, quando apresentei minha carta de compromissos para a Direção, tive certeza de que ocorreria. No entanto, depois de prorrogações inúmeras, percebi que a última e mais importante etapa da pesquisa – talvez a mais interessante para provocar o currículo da Escola – não havia sido privilegiada.

Cabe, neste final, marcar a tristeza em que fiquei quando três estudantes em situação de rua – 2 da T4 e 1 da T5 – evadiram da Escola na última semana de

Novembro de 2011, não participando da pesquisa. Penso que a rua é complexa e que é difícil determinar quem precisa mais ou menos da atenção do poder público. Mas no cotidiano do meu trabalho, é difícil não se sensibilizar com os estudantes que encontro dormindo no chão, maltrapilhos nas sarjetas das ruas do Centro Histórico. Por mais diversas que tenham sido minhas análises, ainda penso que realizei este trabalho pensando em quem de fato estava em situação de rua-moradia. Pretendia revelar a beleza e profundidade destes sujeitos.

Para a historiadora Sandra Pesavento (2008), “tal como um ser humano, a cidade possui uma identidade que faz com que os indivíduos a reconheçam e se reconheçam nela como individualidade”. Temos na cidade as nossas imagens, representações. Modificar a relação e percepção que temos em relação a ela nos dá condição de mobilizar nossas identidades. Da mesma forma, quando os estudantes apontam a sala-de-aula enquanto o local primeiro da aprendizagem dentro da Escola, entendo a mensagem como uma metáfora. Implícita ou inconscientemente, estão nos dizendo que o papel da Escola é aquele desempenhado e garantido pela sala-de-aula: o de aprender. Cabe a nós, educadores, mostrar-lhes que também se aprende em outros espaços, outros tempos, outros contextos. É de uma pedagogia do espaço de que necessitamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BELCHIOR. *Fotografia 3 x 4*. Letra acessada em <www.cifraclub.com.br> em 12 de Abril de 2011.

BRASIL. Decreto 7.053 de 23 de Dezembro de 2009. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em 12 de Novembro de 2010.

_____. Lei nº 8069 de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Acesso em <www.planalto.gov.br> em 30 de Setembro de 2011.

BUARQUE DE HOLANDA, Francisco. *A cidade ideal*. Acessada em <www.chicobuarque.com.br> em 12 de novembro de 2010.

_____. *Brejo da Cruz*. A Acessada em <www.chicobuarque.com.br> em 19 de abril de 2011.

CALLAI, Helena Copetti. *O Lugar e o Ensino-Aprendizagem da Geografia*. In: GARRIDO, Marcelo (org). *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Chile: Universidad Academia del Humanismo Cristiano, 2009.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In: GARRIDO, Marcelo (org). *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Chile: Universidad Academia del Humanismo Cristiano, 2009.

CAVALCANTI, Lana. *A Geografia Escolar e a Cidade*. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. A educação geografia e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. In: PEREIRA, Marcelo Garrido. *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Chile: Universidad Academia del Humanismo Cristiano, 2009

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais do subúrbio*. Portugal: Legis Editora, 2009.

FISCHER, Nilton Bueno. Prefácio. In: REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos. *Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KAERCHER, Nestor Andre. Conheça e revele-se estudando a cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia. In: KAERCHER, Nestor Andre; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; REGO, Nelson. *Geografia, práticas pedagógicas para o Ensino Médio* (vol. 2). Porto Alegre: Penso, 2011.

LABELLA-SANCHÉZ, Natália. *Relato de Experiência*. Carta remetida ao coletivo de Educadores da E.M.E.F. Porto Alegre em Agosto de 2010.

LACOSTE, Yves. *A Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. Campinas: Papyrus, 2010.

LEFEBRVE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2004.

LEMOS, Míriam Pereira. *Ritos de entrada e ritos de saída da cultura de rua: trajetórias de jovens moradores de rua em Porto Alegre*. Porto Alegre, UFRGS, 152 f. (Dissertação de Mestrado), 2002.

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2009.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de Vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NASCIMENTO, Carmem Teresinha Brunel do. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Mediação: 2004.

_____. *A casa, a escola e a rua: espaços de múltiplas práticas sociais no cotidiano de meninos e meninas que frequentam três escolas públicas na periferia da cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre, UFRGS, 295 f. (Tese de Doutorado), 2005.

NEVES, Evelise Zimmer. *João Carlos Bona García: memórias de um exilado brasileiro no Chile de Allende*. Anais das Jornadas do Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ. Disponível em <<http://revistadiscentepghis.files.wordpress.com>>. Acesso em 12 de Abril de 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A cidade maldita. In: PESAVENTO, Sandra JATAHY; SOUZA, Célia Ferraz de. *Imagens Urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. *Revista Educação e Pesquisa (USP)*. São Paulo, vol. 3, n° 31, p. 521-539, 2005.

QUINO. *La Gente em su Sítio*. Argentina: Ediciones de la Flor, 2007.

REGO, Nelson. *Geração de Ambiências: três conceitos articuladores*. In: Educação. Volume 33, n° 1 (janeiro a abril de 2010), p. 46-53. Porto Alegre, RS.

REIS, Maria Lúcia Andrade; MAZZAROTTO, Rosilene. Escola Municipal Porto Alegre. In: *Meninos e Meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SALERNO, Guilene; REIS, Maria Lúcia Andrade. Singular e Plural: experiência em educação de jovens em situação de rua e drogadição. In: SANTOS, Loiva Maria de Boni. *Outras Palavras sobre o cuidado de pessoas que usam drogas*. Porto Alegre: Ideograf / Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Portugal: Afrontamento, 2001.

_____. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Bomtempo, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de sabres. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [orgs.] *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____. *Da Totalidade ao Lugar*. São Paulo: EDUSP, 2008a.

_____. *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2008b.

SERPA, Angelo. *O Espaço Público na Cidade Contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. *A Construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SILVA, Luiz Heron da (org.). *Escola Cidadã: Teoria e Prática*. Porto Alegre: SMED, 1999.

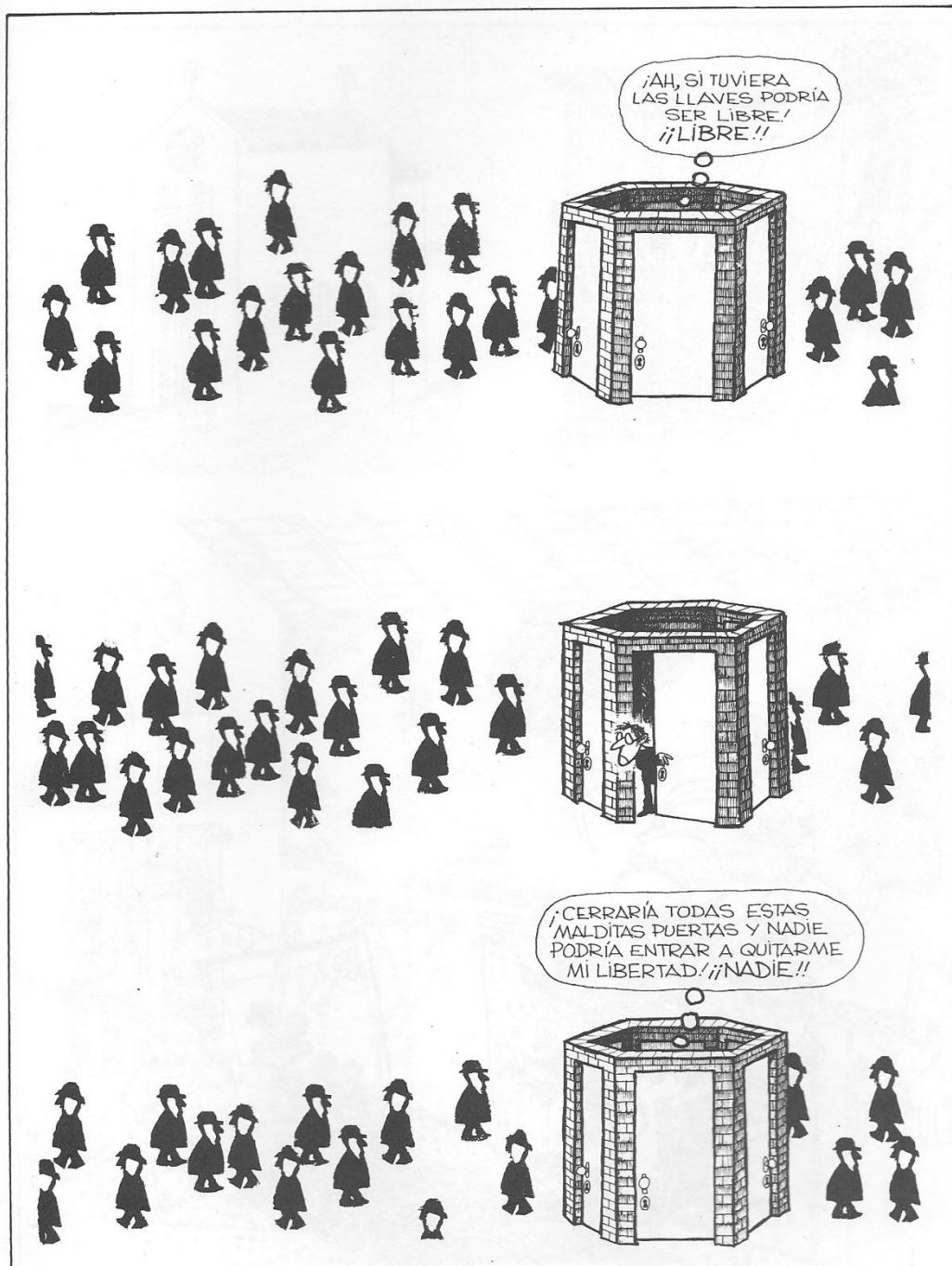
TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: um modo nuevo de pensar la ciudad*. Argentina: Losada, 2007.

_____. *Com olhos de Criança*. Portugal: Instituto Piaget, 2008.

VALDÉS, Johan de La Luz García. El lugar em La Superación de La Adversidad. In: GARRIDO, Marcelo (org). *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Chile: Universidad Academia del Humanismo Cristiano, 2009.

ANEXOS

CARTUNS (QUINO)







TRAIN
15
BAC
SMF

ATA
370194
PASSENGER TICKET and BAGGAGE CHECK

KEYS

WATCH

KNIFE

SHOES

SOCKS

PASSPORT

ALARM CLOCK

TRUNK



CARTUNS (FRATO)



(1979) O arquiteto: um espaço para a criança

FAÇA ASSIM!



primeiro ano primário

VOCÊ DEVE FAZER ASSIM SEMPRE!



quinto ano primário

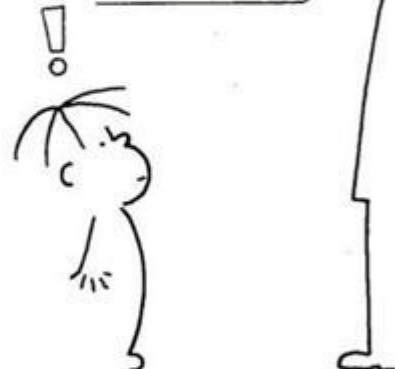


FAZ-SE ASSIM!



terceiro ano primário

ESCOLHA VOCÊ MESMO!



primeiro ano do segundo grau



(1970) A escolha