

OS “PEQUENOS”, A ESCOLA E O DIREITO À CIDADE

TAVARES, Maria Tereza Goudard - UERJ/UFRJ

GT: Educação Popular /n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

A compreensão dos *pequenos*¹ como sujeitos de direitos tem sido fruto de concepções e debates muito recentes no Ocidente. Concepções e debates cujas matrizes histórico-sociais vêm tornando-se mais nítidas a partir da metade do século XX, principalmente nos países europeus após a Segunda Guerra Mundial, em virtude dos impactos da universalização dos sistemas escolares e da difusão dos meios de comunicação de massa.

Porém, se, de modo geral, as últimas décadas do século XX nos legaram o desejo e o desafio da adoção e defesa dessa cultura política dos direitos (Marshall, 1967, Bobbio, 1992, Arendt, 1995, Lesbaupin, 1982, Benevides, 1994 e Carvalho, 2001), torna-se fundamental registrar que essa cultura é resultante de lutas incansáveis de homens e mulheres em todas as regiões do mundo, pela materialização de seus direitos, pela defesa de sua condição cidadã. Numa perspectiva histórica, a trajetória de realização dessa cultura de direitos nas modernas sociedades capitalistas tem sido atravessada por modos de funcionamento econômicos, culturais, políticos e sociais profundamente desiguais, regulados por culturas do privilégio e do arbítrio, como aquelas que caracterizam a gênese e o desenvolvimento da formação histórico-social dos países da América Latina, sobretudo o Brasil (Chauí, 1989, Martins, 1994, Santos, 1996 e Carvalho, 2001).

Sobre essa questão, Marshall² em seu livro, *Cidadania, classe social e status* (1967:92), reconhece que no interior das democracias modernas existe uma tensão

¹ É importante ressaltar que essa expressão não vem sendo utilizada *apenas* para designar crianças. Seu uso recorrente em nosso trabalho refere-se à condição histórica de *menoridade* (Kant, 1985) dos *pobres*, dos *subalternos*, dos *oprimidos* na sociedade brasileira.

² Segundo esse autor (1967), o bem público é uma condição para a consolidação da cidadania. Portanto, não é um decreto de cidadania que estabelece as bases para a consolidação do Estado burguês, mas é a consolidação do espaço público que produz a relação cidadã. Marshall é claro quando reconhece o Estado enquanto suporte político necessário ao bom desempenho da esfera pública e não como a esfera constituinte desta. A relação sujeito-cidadão, por sua vez, refere-se à condição de “inclusão” precisamente porque esta não é natural, mas

permanente, uma guerra mesmo, segundo ele, *entre o princípio da igualdade implícito no conceito da cidadania moderna e a dificuldade inerente ao sistema capitalista e a sociedade de classe de promover uma cidadania coerente com esse princípio.*

Assim, como pensar em termos concretos materiais, isto é, da experiência cotidiana em nosso país de uma cultura de direitos, de uma condição cidadã que, transcendendo ao discurso jurídico, a retórica eloqüente dos bacharéis, possa efetivamente traduzir-se no termo miúdo da vida cotidiana? Que possa efetivar-se sobrepujando a nossa sociedade do arbítrio, do *poder dos poderosos*, da *cultura do favor* e do *privilégio*?

Em nosso país, como nos recorda (Martins, 1994:12), *a cidadania não é o milagre do discurso fácil; onde é real e tem sentido, não foi produzida pela cansativa repetição da palavra que a designa.*

As palavras de Martins me levam a refletir sobre a complexidade da questão da cidadania no Brasil, sobretudo a experiência concreta de cidadania que os *pequenos* vêm tendo direito no país, principalmente os/as sujeitos escolares do Jardim Catarina, companheiros/as de nossa *investigação cúmplice*:

(...) Na Nicanor o nosso projeto político-pedagógico tem como centro uma educação cidadã. Queremos que o nosso alunado saiba seus direitos e deveres para que eles exerçam a sua cidadania aqui na escola e lá fora na sociedade (...) o nosso aluno tem que se respeitar para ser respeitado, tem que aprender a se gostar, ter auto-estima. Aqui ele tem nome e sobrenome, come de garfo e faca, tem uniforme, anda limpo e penteado, não pode faltar, chegar atrasado (...) aluno da Nicanor como diz a M^a do Carmo, não come, se alimenta, não corre, caminha (...) eles são pobres, mas são cidadãos. Tem de crescer exigindo respeito e dignidade (...) (fala de C., diretora da escola, em junho de 2001).

Com efeito, como materializar uma *educação cidadã* diante das históricas contradições político-sociais em curso no país? Como possibilitar que os pequenos cresçam exigindo respeito e dignidade, se a cultura autoritária e excludente na qual hegemonicamente estão imersos dificulta-os, quiçá os inpeça, de *ser mais*, como nos provoca Freire? Como efetivar uma educação cidadã, se em sua própria cidade o que vigora

um processo histórico que supõe certa base material e/ou de organização social – dependendo da justificativa com a qual se aborda o conceito de cidadania.

é sua condição de menoridade (Soromenho-Marques, 1996, Kant, 1985), sua *cidadania atrofiada* (Santos, 1996)?

Compreendo cada vez mais que, no Brasil, face aos nossos processos histórico-sociais, diferentemente do que ocorreu nos países europeus, como França e Inglaterra, principalmente, a cidadania não foi fruto de processos revolucionários. Pelo contrário, entre nós, o que prevaleceu foi uma noção abstrata, teórica, que nossas elites políticas, ao terem como horizonte as teorias clássicas do liberalismo e da economia política européia dos séculos XVII e XVIII, buscaram transplantar sem nenhum conflito de classe e/ou perda de privilégios. Nesse sentido, a questão da cidadania no Brasil foge totalmente à trajetória evolutiva dos direitos que vem correspondendo a efetivação da cidadania moderna, segundo o modelo clássico analisado por Marshall (1967:63-64):

(...) o elemento civil (Séc. XVII) seria composto pelos direitos necessários à liberdade individual: liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé; o direito à propriedade e de concluir contrato e do direito à justiça (...) as instituições mais associadas aos direitos civis são os Tribunais de Justiça. Por elemento político, deve-se entender o direito de participação no exercício do poder político (...). As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do governo local. O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

Segundo esse autor, na trajetória evolutiva da cidadania, os direitos civis e políticos não seriam incompatíveis com as desigualdades de classe presentes na sociedade burguesa. Pelo contrário, tais direitos eram tidos como necessários para a manutenção das desigualdades constitutivas das sociedades competitivas como a sociedade capitalista ocidental moderna.

No caso brasileiro, nossa formação social, marcada pela herança colonial, pelo regime escravocrata, pelas oligarquias e pelo caráter extremamente privado do Estado brasileiro, dentre outras questões de natureza estrutural, vem contribuindo para que a nossa cidadania seja muito mais uma questão retórica que uma possibilidade real para a maioria do povo, pois, de acordo com Santos (1996:12.13):

Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desregularização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário (destaque nosso).

Com base na realidade brasileira,³ a questão da cidadania, do acesso e manutenção de uma cultura de direitos, de se educar o/a cidadão/cidadã ainda representam *idéias incômodas e suspeitas* (Canivez, 1991):

(...) às vezes eu acho que não tenho direito a nada (...) tô sem trabalho, dando o maior duro pra não perder as minhas crianças (...) tendo de conseguir o dinheiro pra mudar, nessa casa não dá pra ficar, não tem água, cortaram a luz (...) eu quero arrumar um emprego fixo, com carteira assinada, aí eu posso juntar um dinheirinho pra comprar meu lote e fazer a minha casa (...) parar de pagar aluguel é o meu maior sonho (fala de C., da família Barbosa, em julho de 2002).

Nessa perspectiva, a questão dos direitos dos *pequenos* e, em especial, o *direito à cidade* ganharam uma dimensão central em nosso trabalho investigativo, à medida que nos possibilitara no cotidiano escolar, no *chão da escola*, politizar os discursos e as práticas dos sujeitos escolares, relacionando-os com uma cultura de direitos que vislumbrava atravessar (mesmo que de maneira difusa, embrionária) o horizonte do projeto político-pedagógico e, sobretudo, as ações cotidianas da (e na) escola Nicanor.

³ Segundo dados do Tribunal Superior do Trabalho (TRT) – divulgados em *O Globo*, de 27/1/03, fl. 8, o número de pessoas submetidas a *trabalho escravo* no país supera a marca de 25 mil habitantes. Esses constrangedores números atestam como, em pleno século XXI, a questão da cidadania no Brasil ainda é uma falácia.

Portanto, apesar dos *efeitos do lugar*⁴ (Bourdieu, 2000:159) e de suas ressonâncias na subjetividade dos *pequenos*, especialmente das crianças da escola, do pouco ou quase nenhum respaldo institucional (da prefeitura e de suas secretarias) e de minhas próprias contradições pessoais-profissionais (que inúmeras vezes me induziram a suspeitar da relevância dada ao *direito à cidade*, como um direito fundamental a ser garantido na contemporaneidade), continuo defendendo ser a escola um *locus* privilegiado para a discussão e a difusão de uma cultura dos direitos, principalmente pelo debate e assunção do direito à cidade como uma conquista fundamental dos *pequenos* em São Gonçalo.

Assim, é num contexto de reivindicações, questionamentos e lutas, defendo que nas escolas, especialmente nas escolas públicas, se possa garantir o *direito à cidade*, entendendo, com base em Lefebvre (1991:135), que o direito à cidade se manifesta como *uma forma superior de direitos: direitos à liberdade, à individualização, à socialização, ao habitat e ao habitar, o direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade)*. Ainda para esse autor, o *direito à cidade* não pode ser formulado como um simples direito de visita ou retorno às cidades tradicionais. Só pode ser concebido como um direito à vida urbana, transformada, renovada. Uma cidade que possa ser usufruída por todos/as, tanto do ponto de vista de sua materialidade, quanto de seu potencial subjetivo:

(...) *nossa, eu nem sabia que São Gonçalo tinha praia! Aqui é tão bonito, né mesmo? Nem parece aquela feiúra árida de São Gonçalo (...)* (fala de C., professora de língua portuguesa da 5ª série, no passeio à Ilha de Itaoca, em agosto de 2002).

Nessa concepção, o direito à cidade, mais do que apontar para a garantia de acesso e da fruição democrática dos serviços e equipamentos urbanos (saúde, educação, lazer, transportes, moradia, trabalho, segurança, entre outros), implica na possibilidade de se discutir, no espaço escolar, a crescente privatização da esfera pública, e mesmo o declínio da vida pública na contemporaneidade (Sennett, 1988).

⁴ Para Bourdieu (2000), o espaço social se manifesta no espaço físico. A posição, isto é, o status de uma pessoa no espaço social pode ser expressa através do espaço físico ocupado fundamentalmente e/ou temporariamente por ela. Um exemplo significativo é o local de moradia, que no caso do/a morador/a do Jardim Catarina se constituía de forma estigmatizada, simbolizando um pertencimento negativo a esse espaço social.

Ainda para Lefebvre (1991:177), a vida urbana deveria ser entendida como *lugar do encontro, prioridade do valor de uso, inscrição no espaço de um tempo promovido à posição de supremo bem entre os bens, encontrando a sua base morfológica, sua realização prático-sensível*.

Tenho clareza, porém, que a cidade contemporânea é voraz, que sua voracidade e velocidade se traduzem na violência urbana, que atravessa e pretende consumir a todos/as, especialmente as crianças pobres, moradoras da periferia, subúrbios e favelas das grandes metrópoles, lugares onde as fronteiras objetivas e subjetivas que delimitam os incluídos e os excluídos do *direito à cidade*, apesar da hibridização e da circulação cultural, teimosamente se dilatam.

Nesse sentido, pode parecer paradoxal exaltar as potencialidades existenciais (epistemológicas, culturais, sociais, ecosófica etc.) da cidade, quando no senso comum, no imaginário social, as metrópoles são identificadas como sinônimo de violência, de degradação, de barbárie. Como exaltar a polifonia, a polissemia, a semiótica urbana, bem como a incessante capacidade produtiva da cidade de gerar novos discursos e sentidos, se a contemporaneidade aposta em dilatar *apenas* a face voraz e violenta da metrópole contemporânea?

(...) eu não deixo eles brincarem na rua não (...) eles ficam tudo dentro de casa. Quando eu saio eles ficam dentro de casa trancados, eu tenho medo de acordar com vagabundo chutando a minha porta (...) (fala de C., da família Barbosa, em julho de 2002).

Aqui no Catarina eu moro há treze anos (...) conheço todo mundo, todo mundo me conhece. Eles são a minha família, os vizinhos que sempre me ajudam (...) (idem).

Numa perspectiva histórica, a negação da cidade como *locus* da formação humana é bastante antiga, especialmente no Ocidente (Hillman, 1993, Willians, 1989). O pensamento romântico, que opunha campo à cidade, percebia o espaço urbano como nocivo, desumanizador, pois contrapunha a natureza (ruralidade) aos ares citadinos, contribuindo fortemente para que, no campo das idéias e das práticas, um sentimento anticidade se nucleasse:

(...) é evidente que o tema “ar da cidade” nada tem a ver com as condições atmosféricas urbanas, mas sim com a formação de uma nova sensibilidade, inspirada nas agudas contradições vividas na cidade e que irá operar profundas transformações na mentalidade dos novos habitantes da urbi (Pechman, 1991: 124).

Essas transformações foram operadas não só na mentalidade dos novos “habitantes da urbi”, mas, sobretudo, pela adoção indiscriminada de padrões de sociabilidade eminentemente urbanos, também no mundo rural, pois, desde que o capitalismo se universaliza em meados do século XX verifica-se uma simultânea generalização do modo de vida, da sociabilidade de padrões e valores culturais urbanos.

Desse modo, segundo Ianni (1994:31):

O modo urbano de vida, sociabilidade e cultura, também se generaliza, invadindo meios rurais, modos de vida agrários, sociabilidades e cultura do campo. Isto significa que o mundo agrário se altera, modifica, dilui (...) Também a sociedade agrária se urbaniza, não só em nível “físico”, compreendendo arquitetura, urbanismo e planejamento, mas inclusive em nível sócio-cultural, mental, imaginário (...).

Assim, as cidades passam a ser máquinas poéticas, subjetivas à espera de programadores e usuários que as ative, que interprete seus sentidos, decifrando-os, tornando-os legíveis (Guattari, 1993).

Porém, a complexa realidade das grandes metrópoles brasileiras, em especial, a da cidade de São Gonçalo, dificulta a busca de uma cidadania plena, que se manifeste na efetivação do direito à cidade. Nesse sentido, tornar a escola um *locus* de discussão e luta de uma cultura de direitos, sobretudo do direito à cidade, se justifica principalmente porque nesta cidade as disparidades sociais e espaciais tomaram proporções tão alarmantes, que boa parte da população gonçalense vive de forma degradada, isto é, exercendo uma *cidadania atrofiada*. Essa cidadania atrofiada vem se consolidando, principalmente, porque as elites políticas e econômicas locais, sua classe dirigente, vem permitindo que o espaço vivido seja deixado quase exclusivamente à mercê das forças do mercado, configurando o que Santos (1996) denomina de espaço *sem cidadãos*.

Compreendo, assim, que o lugar interfere diretamente no valor de cada sujeito, ou seja, nas sociedades capitalistas, cada homem, cada mulher vale pelo lugar onde se encontra. Seu valor, como produtor/a, consumidor/a, cidadão/cidadã, depende de sua localização no território (Santos, 1996). A possibilidade de ser mais ou menos cidadão vai depender em larga escala do local do território onde vive. Tais desigualdades devem ser identificadas, debatidas e superadas em nome de uma cidadania real, cotidiana, garantida no plano jurídico, das leis, e, mais amplamente, no âmbito de uma cultura de direitos comum a todos/as:

Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta a cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito a reclamar e ser ouvido (Santos, 1996:7).

Por outro lado, sabemos, pela própria história jurídica do país (Faoro, 1994, Martins, 1994), que a existência excessiva de boas leis não assegura uma sociedade democrática e/ou a efetivação de uma condição cidadã, digna para todos/as. É necessário que haja participação ativa da população, uma vigilância permanente sobre a esfera pública, sobre os negócios do Estado, sobre o uso da verba pública, especialmente (Valla, 1987).

Defendo que a cidadania existente entre nós é fruto de relações sociais complexas, conflitivas, construída em meio a combate e negociações. Defendo, também, que uma condição cidadã é uma aprendizagem cotidiana, construída nas instâncias sociais, da qual a escola, por sua natureza histórica, representa uma dimensão fundamental.

Assim, a cidadania, não como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, pode se tornar nas instituições escolares um *estado de espírito, enraizado na cultura* (Santos, 1996:7).

Por compreender, a partir do nosso trabalho na escola e na cidade, que uma *alfabetização cidadã* passa pela conquista do *direito à cidade*, entendida, lida, vivida como um *livro de espaços*, onde as lições e os aprendizados podem nos tornar menos solitários/as

e mais solidários/as, é que defendo que a cidade, seus signos, sua *texturologia*, deva ser sujeito permanente de interlocução da escola:

A cidade, enquanto espaço político e espaço produtivo e reprodutivo da vida social e do cotidiano das grandes maiorias, é o território de construção política dos direitos, no que se refere aos direitos humanos, civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, enquanto norma, lei, sistemas jurídicos, políticas públicas, formas de gestão, controle do Governo, e participação direta da população (trecho extraído da *Carta brasileira dos direitos humanos nas cidades*, Fase, RJ, 2000).

A escola, as oficinas e o direito à cidade: algumas reflexões

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (Deleuze, 1996).

Ah, tia, a gente não vai prá rua hoje não? A gente não ia lá na CEDAE? Ah, vamos Tia, Vamos? (fala de J., de 8 anos, aluna da 1ª série, em uma das oficinas em outubro de 2001).

O desafio de investigar as relações, os discursos e as imagens dos sujeitos escolares sobre a cidade, buscando refletir as possibilidades político-epistemológicas da instituição escolar na construção de políticas de direito à cidade (que pudessem ser mais favoráveis a esses sujeitos), atravessou todo o trabalho da pesquisa, obtendo uma centralidade nos seus processos teórico-metodológicos. A opção pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica⁵ possibilitou que pesquisadora e pesquisados pudessem viver a experiência de uma *comunidade investigativa* (Weels, 1994), onde o trabalho de campo, longe de ser apenas um espaço de coleta de dados, possibilitou um movimento de ação-reflexão-ação

⁵ Vimos trabalhando com a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, no sentido dado por C. Geertz (1978), isto é como uma descrição densa, construção de uma leitura de comportamentos modelos, em busca de significado. A cultura de um povo, lembra Geertz, *é um conjunto de textos que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem (...). Fazer a etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, inconveniências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.* (Geertz, 1978, pp. 321 e 20).

coletiva sobre o conhecimento, buscando corroborar o que Santos (2000) defende como o papel da pesquisa numa perspectiva emancipatória.

Com efeito, Santos, em sua análise crítica ao programa da modernidade (2000), aponta o “conhecimento-regulação” e o “conhecimento emancipação” como formas de conhecimento que definem o paradigma da ciência moderna. Em seus *modos de uso*, estes conhecimentos transitam da conservação, ordem (regulação) à transformação, solidariedade (emancipação). E na trajetória epistemológica para um novo paradigma denominado pelo autor de “paradigma emergente”, o conhecimento-emancipação precisa ser visualizado, coletivizado, subvertendo e desapropriando o espaço que o conhecimento-regulação detém em nossas vidas cotidianas. Para Santos (idem), a perspectiva do “paradigma emergente” implica a assunção do *conhecimento emancipação*, que se nutre do princípio de solidariedade como forma hegemônica de saber.

A transformação da solidariedade em forma hegemônica de saber, como um princípio político-epistemológico, pôde ser tensionada em todos a trajetória da pesquisa, à medida que em nosso horizonte investigativo (apesar das contradições pessoais-profissionais) o compromisso com o conhecimento-emancipação nutriu as nossas práticas no mundo da escola, não somente os nossos procedimentos de coleta de dados, mas o próprio movimento da pesquisa em sua complexidade:

(...) sabe essa pesquisa que você fez sobre São Gonçalo? A gente vai usar o material com os alunos do noturno pra eles conhecerem a cidade (...) (fala de L., professora de geografia da escola, em setembro de 2001).

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos, a coleta de dados, mais do que uma questão metodológica, tornou-se uma opção político-epistemológica que, ao *desejar conhecer com*, assumiu as implicações e as ambigüidades presentes nesse processo. O trabalho de coleta de dados e a própria pesquisa puderam ser prolematizados, assumidos como um caminho aberto, passível de armadilha, que ora pode potencializar um coletivo, produzindo “Conhecimento-emancipação, como ora pode silenciá-lo, produzindo “conhecimento-regulação”. A nossa única previsibilidade era a tensão permanente entre esses modos de conhecimento e nossa “vigilância epistemológica”, no sentido de manter

uma coerência ética no mundo da escola, bem como uma atitude cuidadosa para com os sujeitos da pesquisa.

A partir dessa breve contextualização do trabalho de campo como possibilidade coletiva de produção de um “conhecimento-emancipação”, gostaria de ressaltar que a *escuta sensível* e a *compreensão ativa* dos sujeitos escolares foram condições matizadoras para a realização dos procedimentos metodológicos, dentre elas a coleta de dados. Dessa forma, o questionário, as entrevistas e as oficinas (com professores/as e estudantes), além de serem um lugar de comunicação, de produção de conhecimento, de buscar tornar visível o obscuro e/ou latente, perseguiram ser um espaço de reflexão, de questionamento, de formação (da pesquisadora e dos sujeitos envolvidos), tanto no *chão* da escola, como nos *pedaços* da cidade.

As oficinas

As oficinas, ou melhor dizendo, os encontros de trabalho (de produção e reflexão sobre a cidade) com os sujeitos da escola, ocuparam uma dimensão especial, uma centralidade na trajetória da pesquisa. Elas significaram (entre outras possibilidades), para nós, *estranhas* naquele contexto, tanto na escola, como no bairro do Jardim Catarina, a oportunidade de aproximação, o estabelecimento de vínculos e conexões com os sujeitos da pesquisa, tornando-me uma *estranha familiar* (Caldeira, 1984) no sentido polissêmico do termo.

Se no processo de nossa *investigação cúmplice*, o questionário (em anexo) permitiu apresentá-la, as entrevistas adensá-la, as oficinas possibilitaram um maior esclarecimento, e uma certa adesão do coletivo escolar aos seus objetivos.

As oficinas com os professores/as tiveram início em julho de 2000 com a constituição de dois grupos na escola. Ambos foram constituídos por professores (de CA à 4ª série), equipe pedagógica, diretora e dirigentes de turnos, contabilizando um total de 10 pessoas sob a nossa coordenação.⁶

⁶ Na verdade, essa coordenação era flutuante em função do movimento do grupo no contexto da oficina. O meu papel como coordenadora implicava, na maioria das vezes, garantir o material para a reunião, às vezes fazer circular a palavra, provocar discussões.

As oficinas — oito no total (realizadas de julho de 2000 a junho de 2002) — foram organizadas por turno (envolvendo o 1º e o 2º turnos), com uma periodicidade bimestral, alternando-se às reuniões pedagógicas e aos Conselhos de Classe realizados pela escola.

A duração desses encontros era variada, dependendo das demandas institucionais da escola. Em média, duravam 1 hora e trinta minutos, às vezes menos, em função da proposta e da disponibilidade dos grupos.

As oficinas com os/as professores/as que foram iniciadas com a apresentação/discussão da proposta de elaboração do questionário funcionaram como um *termômetro* da nossa ação na escola. Elas não só permitiram um processo de avaliação permanente da pesquisa, como também sua rediscussão e redimensionamento.

As oficinas funcionaram como uma espécie de *laboratório* das ações da/na escola, à medida que a publicização e o confronto de pontos de vista distintos oportunizavam o espaço democrático do debate e da revisão do próprio projeto político-pedagógico da Nicanor.

Quanto às oficinas com os estudantes, elas foram organizadas a partir de dois eixos básicos: o primeiro, a partir da necessidade da pesquisadora em ter um contato mais sistemático com os/as alunos/alunas. E o segundo, a partir de uma demanda específica da equipe pedagógica da escola, em função de uma problemática⁷ que envolveu cerca de setenta alunos/as dos três turnos diurnos.

Diante dessas duas demandas e das informações obtidas junto aos responsáveis desse grupo de estudantes,⁸ iniciamos as oficinas em setembro de 2001, a partir da formação de três grupos com uma média de quinze estudantes em cada grupo⁹.

⁷ No Conselho de Classe de junho de 2001, várias professoras identificaram o excessivo número de faltas de muitos de seus alunos/as; situação que os reprovaria inclusive na metade do ano.

⁸ Na reunião realizada em agosto de 2001 com os responsáveis desse grupo de alunos/as, ao serem informados do número excessivo de faltas, quase todos os familiares manifestaram profunda surpresa, argumentando que seus filhos/as saíam de casa diariamente e uniformizados, tendo como destino prévio a escola. O paradeiro concreto desses estudantes, a maioria na faixa etária dos nove aos 13 anos trouxe, além de uma curiosidade, uma enorme preocupação para todos, familiares e coletivo escolar.

⁹ Apesar de ter denominado esses três grupos de alunos/as de grupo focal, eles foram nomeados pela escola de *reforço escolar*, o que evidenciava uma *astúcia* no sentido cerateuniano dos sujeitos da escola em relação aos usos do/a pesquisador/a em seu trabalho investigativo.

As oficinas aconteceram quinzenalmente; cada encontro teve a duração média de duas horas. Os/as estudantes foram agrupados pelos critérios de série, turno e faixa etária (aproximadamente) e os encontros legitimados entre nós como uma espécie de *reposição escolar*.

Nesses encontros — oficinas de produção (partindo de diferentes idéias e materiais), apesar da ausência de um espaço adequado, em função da própria precariedade material e arquitetônica da escola (os grupos funcionavam na maioria das vezes em uma mesa no corredor, e em inúmeras ocasiões faltavam cadeiras para todos/as), conseguimos criar um vínculo com e entre os/as estudantes.

Nas oficinas, discutimos e trabalhamos com diferentes linguagens: plástica, musical, corporal, fotográfica, poética etc.; as imagens e as representações desses estudantes sobre a cidade de São Gonçalo, as suas relações com o bairro de Jardim Catarina, as suas andanças pelo centro de Alcântara, os *modos de uso*, e *práticas espaciais* da rua, da escola, enfim, dos seus *pedaços* na cidade.

No período de setembro a novembro de 2001 (três meses) foram realizadas seis oficinas com cada grupo de estudantes, perfazendo um total de 18 oficinas. Buscamos com e nesses espaços ampliar junto ao segmento infantil/estudantil as possibilidades de participação e ação desses sujeitos no espaço urbano onde vivem. Pretendeu-se com as oficinas produzir um campo de discussão, reflexão e prospecção com os/as estudantes, no sentido de que os/as mesmos/as pudessem se ver e se inserir de outras maneiras na ordem societária vigente, não como sujeitos passivos, mas como sujeitos ativos, de direitos.

As oficinas, como instrumento de pesquisa e intervenção, tanto com os/as professores/as, quanto os/as estudantes, se inscreveram numa perspectiva “emancipatória de conhecimento”, que valorizou a participação e a reflexão dos sujeitos envolvidos, em maior, ou menor intensidade, entendendo-os como protagonistas desse processo de produção de conhecimento.

(...) eu vou desenhar a minha rua e o caminho que faço até a escola (...) Ih, eu não sei desenhar o ônibus (...) vou desenhar o Guilherme com o pai dele de bicicleta (...) a praça do Catarina novo com a cabine da PM (...) pode

pintar, tia? (fala de J., de 11 anos, aluno da 2ª série da escola, em novembro de 2001).

A centralidade das oficinas no movimento da pesquisa ocorreu em função dos seus pressupostos teórico-metodológicos, onde o trabalho grupal pode potencializar a crítica a uma acelerada (e cada vez mais naturalizada) atomização dos modos de funcionamento das instituições sociais.

Entendo que as metodologias de trabalho coletivas favorecem as discussões, os enfrentamentos e, sobretudo, a produção cooperativa de ferramentas, entendidas aqui como conhecimentos, idéias e práticas favorecedoras de ações solidárias e compartilhadas no mundo da escola.

Desse modo, entendo que o modo de funcionamento grupal nas instituições educativas pode significar uma *linha de fuga* contra o modelo hegemônico de funcionamento individualizado e centralizador presente em nossas escolas, bem como em nossa própria sociedade.

O trabalho em grupo, tendo como horizonte a *comunidade investigativa* na escola, visou fortalecer os sujeitos escolares, à medida que as oficinas foram vivenciadas como uma experiência de poder coletivo: poder de falar, de ouvir, de discordar, enfim, como um espaço de circulação de poderes e saberes.

(...) eu não acho que São Gonçalo é tão feia como vocês estão dizendo (...) a fazenda do Colubandê depois da reforma ficou linda! Ah, eu moro aqui há quase 40 anos, eu adoro essa cidade, não troco ela pelo Rio, Niterói, cidade nenhuma (...) (fala de M. C., professora da 3ª série da escola e dirigente do turno, na oficina realizada em maio de 2002).

Optamos por trabalhar com um enfoque *operativo de grupo*¹⁰, onde a implicação dos diferentes sujeitos nas tarefas e objetivos propostos transcendeu a sua consecução, oportunizando um (auto)conhecimento dos sujeitos envolvidos, a partir dos conflitos, embates, agenciamentos, enfrentamentos, consensos etc. produzidos no movimento grupal.

¹⁰ Sobre grupos e produção coletiva, o livro *Grupos: teoria e técnica* de Barembliitt, G., 1994, foi nossa referência obrigatória.

A Monique tá batendo na gente (...) não deixa ela ir na casa do Lorrán (...) só vai quem a mãe deixar, né? Tem que trazer a autorização assinada quando, tia? A minha avó é que vai assinar (...) (fala de L., de 8 anos, aluno da 1ª série, em outubro de 2001).

Assim, as oficinas funcionaram como um *dispositivo*¹¹ no desenvolvimento da pesquisa, propiciando aos sujeitos escolares um espaço dialógico de interlocução sobre a vida na cidade, sobre as suas políticas urbanas, sobre o significado de morar em São Gonçalo.

De modo geral, tanto as oficinas com os/as professores/as, quanto os/as estudantes se estruturaram em dois momentos: o primeiro, denominado genericamente de *a cidade que temos*, onde os objetivos principais foram conhecer e refletir a São Gonçalo real, fruto de experiência cotidiana dos sujeitos, espaço de vida, consumo, lazer, trabalho...enfim, a cidade vivida em sua complexidade. O segundo momento, denominado genericamente de *a cidade que queremos*, objetivou não só o espaço da crítica, mas fundamentalmente a reflexão e a prospecção responsiva e criativa dos sujeitos escolares sobre a (e na) cidade.

(...) eu queria que tivesse piscina, hospital, que tivesse quadra, rua asfaltada (...) queria que tivesse menos violência, menos criança largada (...) eu queria que o Catarina fosse um bairro bom pras crianças (...) pra poder andar de bicicleta, jogar bola, ter direito a ter água na casa (...). Às vezes eu carrego água todo dia, a semana toda (fala de A., de 12 anos, aluna da 3ª série, em novembro de 2001).

Embora as oficinas tenham sido estruturadas nesses dois momentos, elas se constituíram num processo interdependente, contínuo e integrado, buscando-se nos grupos outras possibilidades para a vida na cidade, de forma reflexiva, implicada politicamente.

Pensadas e realizadas numa perspectiva transversal do conhecimento, as oficinas procuraram não dicotomizar conteúdo e forma, utilizando-se das múltiplas linguagens

¹¹ Um dispositivo para Barembliitt (1992:151) *é um artifício produtor de inovações que gera acontecimentos, atualiza virtualidades e inventa o novo radical (...)*.

(plástica, fotográfica, jornalística, textual, imagética, oral etc.) para investigar e refletir as imagens urbanas dos sujeitos escolares envolvidos.

Em síntese, como um dispositivo plural, aberto, polifônico, as oficinas possibilitaram produzir, na tensão entre a *cidade real e a cidade possível*, um arsenal de saberes e poderes múltiplos que em nossa concepção podem potencializar o sujeito contemporâneo a apreender a cidade como um lugar privilegiado para aprendizagem da convivência democrática.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, José Maurício Saldanha. A cidade, livro de espaços. Rio de Janeiro: **Revista À margem**, n° 4, Fronteiras, 1994.

ARENDT, H. **O que: política?** São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **A condição humana.** São Paulo: Forense Universitária, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1991.

BAREMBLIT, G. **Grupos:** teoria e prática. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **O poder simbólico.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1998.

CALDEIRA, T. **Cidade de muros – crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/EDUSP, 2000.

_____. **A política dos outros**: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** São Paulo: Papyrus, 1991.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 2. morar/cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundado e sociedade autoritária. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

FAORO, R. **Os donos do Poder**: formação do patronato político. 13. ed. São Paulo: Globo, 1998, v. 1 e 2.

GUATTARI, Félix. O novo paradigma estético. In: SCHNITMAN, D. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Caosmose. Um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEFEBVRE, H. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

_____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **O direito à cidade.** São Paulo: Ed. Moraes, 1991.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples.** São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. **O poder do atraso. Ensaios de Sociologia da História lenta.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício de experiência.** Porto: Afrontamentos, 2000.

_____. **Reinventar a Democracia.** Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo.** Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1996.

SOROMENHO-MARQUES, V. **A era da cidadania – De Maquiavel a Jefferson.** Sintra: Publicações Europa-América Ltda., 1996.