



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Design

**EDUCAÇÃO URBANA: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO INTERFACE NA
CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SENSÍVEIS DE CRIANÇAS COM A CIDADE**

Gabriela Vargas Freitas Placido

BRASÍLIA

2021

Gabriela Vargas Freitas Placido

**EDUCAÇÃO URBANA: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO INTERFACE NA
CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SENSÍVEIS DE CRIANÇAS COM A CIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Design.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Cobbe Maass

BRASÍLIA

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP698e Placido, Gabriela Vargas Freitas
Educação urbana: oficinas pedagógicas como interface na
construção de relações sensíveis de crianças com a cidade /
Gabriela Vargas Freitas Placido; orientador Marisa Cobbe /
Maass. -- Brasília, 2021.
197 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Design) --
Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação urbana. 2. cidade e criança. 3. pensamento
crítico. 4. direito à cidade. 5. oficinas pedagógicas. I.
Maass, Marisa Cobbe, orient. II. Título.

Gabriela Vargas Freitas Placido

**EDUCAÇÃO URBANA: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO INTERFACE NA
CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SENSÍVEIS DE CRIANÇAS COM A CIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Design.

Aprovada em: 29/01/2021

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Cobbe Maass (orientadora)
PPGD / Universidade de Brasília

Prof. Dr. Rogério José Câmara
PPGD / Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia da Conceição Garcia
FAU / Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

A Pam, Henrique e Miguel, por terem me recebido em sua casa e sua rotina em Brasília sem hesitar quando vim de longe para fazer esse mestrado. Em especial a Pam, por ter me indicado o programa, dando-me suporte durante o processo seletivo e por todas as trocas durante esse período. Ao Miguel, por dividir com alegria seu espaço comigo.

A minha família, pelo apoio incondicional de sempre.

A Marisa Maass, pela orientação e parceria ao longo da pesquisa. Obrigada por me indicar o caminho mesmo (e principalmente) quando eu não conseguia enxergar.

Aos membros da banca, Cláudia Garcia e Rogério Câmara, pelas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa e por aceitarem fazer parte desse processo.

Às professoras das disciplinas que cursei no mestrado, por terem aberto meu campo de visão de diferentes formas: Cristina Madeira, Virginia Tiradentes e Daniela Garrosini.

Aos profissionais que aceitaram dividir comigo suas experiências, para suporte na produção de conhecimento da pesquisa: Luna Lambert, Tião Rocha, Beatriz Ohana e Fabiola Uribe

A todo o corpo técnico do PPGDesing, em especial ao Rodrigo, sempre solícito e com a solução em mãos.

Aos colegas do mestrado que fizeram o processo mais leve com as trocas e encontros.

Às amigas: Caroline Medeiros, Danielle Veronezi, Luana Santa Brigida e Maria Eugênia Alcântara, por todas as trocas e suporte.

Aos tantos outros amigos pelo suporte de maneira direta ou indireta, por fazerem minha vida mais leve e feliz e por deixarem o ano de 2020 mais suportável.

A todos os trabalhadores que possibilitam o funcionamento estrutural da UnB, desde técnicos, trabalhadores da limpeza, da Biblioteca Central, do restaurante universitário, etc. Uma universidade de excelência é feita por muitas mãos, que de maneira direta permitem o desenvolvimento de pesquisas como essa.

A Brasília, cidade que me causou estranheza pela monumentalidade, dificuldade de deslocamento e tempo seco, mas acabou por me encantar por vários outros, principalmente por me abrir para conhecer outros Brasis fora do eixo do Sudeste.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento parcial da pesquisa concedido através de bolsa de estudos com duração de um ano.

*Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por
imperativo existencial e histórico. [...] Minha
esperança é necessária, mas não é suficiente.
Ela, só, não ganha a luta, mas
sem ela a luta fraqueja e titubeia.
Precisamos da herança crítica, como o peixe
necessita da água despoluída.*

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa visa contribuir para o aprofundamento do tema da educação urbana para crianças, de modo que se ancora em três eixos centrais: a cidade, as crianças e o ensino. Parte-se da análise da crise social, marcada nos espaços das cidades brasileiras e as consequências para seus habitantes. Entendendo a importância do indivíduo na produção do espaço urbano, levanta-se a hipótese de que a educação urbana pensada a partir de conceitos da educação para a autonomia possa agir como instrumento de ressignificação da relação do indivíduo com a cidade, tendo as crianças como foco. As oficinas pedagógicas são entendidas como o meio para a materialização desse ensino e a escola, o lugar para aplicá-lo. A metodologia auxilia na fundamentação de preceitos para oficinas de educação urbana, sendo utilizada revisão bibliográfica para o aprofundamento dos três eixos centrais, análise de referências de oficinas para cidades já existentes, análise de documentos como legislação brasileira sobre cidades e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e, por fim, entrevistas com quatro especialistas com experiência em aplicar oficinas para crianças relacionadas à cidade em diferentes contextos. A apreciação dos dados obtidos possibilitou construir uma narrativa sobre as principais características de oficinas sobre cidade para crianças em um viés crítico, o processo de planejar e executar oficinas e o papel do educador nesse contexto. Assume-se a proposta da metodologia das Oficinas de Ensino segundo Vieira e Volquind (2002) como metodologia para a construção das oficinas de educação urbana. Como contribuição foi desenvolvido um método organizacional das escalas de apreensão do espaço, no qual as oficinas são desenvolvidas dentro de três eixos temáticos: um de menor escala, o corpo no espaço, focando no espaço da casa e da escola; um de escala intermediária, que trata das relações de proximidade da criança com o bairro; e um de escala maior, da inserção do bairro na cidade. Assim a percepção das dimensões do espaço se dá de maneira gradual. Além da explicação de cada um dos eixos, a pesquisa conta com uma sugestão de oficina para cada um deles.

Palavras-chave: Educação urbana; cidade e criança; pensamento crítico; direito à cidade; oficinas pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the deepening of the subject of urban education for children, with three core axes as basis: the city, the children and the teaching process. The starting point is the analysis of the social crisis marked in the spaces of Brazilian cities and its consequences for its inhabitants. Understanding the importance of the individual in the production of the urban space, the hypothesis that urban education thought from the concepts of education for autonomy can act as an instrument for redefining the individual's relationship with the city is proposed, with a focus on children. Pedagogical workshops are understood as the means for materializing this education, and the school as the place to apply it. The methodology helps to substantiate the principles for urban education workshops, using a bibliographic review to deepen the three core axes, an analysis of references of previous workshops for existing cities, an analysis of documents such as the Brazilian legislation on cities and the Common National Curricular Basis (*Base Nacional Curricular Comum* -BNCC) and, lastly, interviews with four specialists with experience in applying workshops related to the city for children in different contexts. The evaluation of the obtained data enabled the construction of a narrative about the main characteristics of workshops about cities for children in a critical view, the process of planning and executing workshop and the role of the educator in this context. The methodology proposed for the Teaching Workshops according to Vieira and Volquind (2002) is assumed as the methodology for the construction of the urban education workshops. As a contribution, an organizational method of scales of apprehension of the space was developed, in which the workshops are executed within three thematic axes: one for the smallest scale, the body in space, focusing on the home and school spaces; one for intermediate scale, dealing with the child's close relations with the neighborhood; and one for the larger scale, inserting the neighborhood in the city. Thus, the perception of the spatial dimensions happens gradually. In addition to explaining each of the axes, this research also provides an in-practice suggestion of a workshop for each one.

Keywords: Urban education; city and child; critical thinking; right to the city; pedagogical workshops.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução da taxa de urbanização no Brasil no período de 1940 a 2010	22
Figura 2 - Esquema dos processos que se integram durante a oficina	39
Figura 3 - Síntese esquemática das etapas da Proposta Triangular	41
Figura 4 - Esquema representativo do modo de design	43
Figura 5 - Sobreposição esquemática das três sistematizações apresentadas	44
Figura 6 – Esquema síntese do processo de ensino-aprendizagem das oficinas de educação urbana	45
Figura 7 - Seção 1: apresentação teórica do conteúdo	49
Figura 8 - Seção 1: crianças construindo um abrigo a partir de barras e nós.....	49
Figura 9 - Seção 2: construção de casas imaginadas em caixas de papelão	50
Figura 10 – Seção 2: resultado final da oficina.....	51
Figura 11 - Seção 3: explicação teórica sobre medida e proporção	52
Figura 12 - Seção 3: representação de uma planta baixa em escala real no chão da sala	52
Figura 13 - Seção 4: demonstração da escala utilizada em mapas.....	53
Figura 14 - Seção 4: criança realizando a atividade prática 1	54
Figura 15 - Seção 5: atividade externa de observação do espaço da praça.....	55
Figura 16 - Seção 5: crianças trabalham no mapa da praça	55
Figura 17 - Seção 6: crianças debatem sobre o espaço da Plaza Barcelos ao redor da maquete.	56
Figura 18 - Seção 6: apresentação do projeto final	57
Figura 19 - Seção 7: proposta de um dos alunos	57
Figura 20 - Oficina do eixo Corpo e espaço. O espaço é delimitado pelas formas desenhadas no chão e as crianças experimentam o espaço com o corpo.....	59
Figura 21 - Oficina do eixo Corpo e espaço. As crianças ocupam os espaços da escada com seus corpos.	60
Figura 22 - Oficina do eixo Corpo e espaço. Criação de espaços experimentáveis	61
Figura 23 - Oficina do eixo Corpo e espaço. As crianças intervindo nos espaços criados.....	61
Figura 24 - Oficina "El corredor del jaguarillo", 2017.....	62
Figura 25 - Oficina "El corredor del jaguarillo", 2017. Sobreposição de fotos com as propostas de intervenção.....	63
Figura 26 - Esquema síntese do processo de ensino-aprendizagem das oficinas de educação urbana	96
Figura 27 - Gráfico esquemático do princípio da divisão dos eixos, a seta representa o direcionamento de expansão da escala de percepção do espaço por etapas.	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Propostas de atividades em Artes	68
Tabela 2 - Propostas de atividades em Educação Física	69
Tabela 3 - Propostas de atividades em Matemática	69
Tabela 4 - Propostas de atividades em Ciências da Natureza	70
Tabela 5 - Propostas de atividades em Geografia	71
Tabela 6 – Propostas de atividades em História	73
Tabela 7 - Quadro resumo da metodologia das Oficinas de Ensino	75
Tabela 8 - Quadro resumo da primeira etapa da organização de oficinas	76
Tabela 9 - Quadro resumo da segunda etapa da organização de oficinas	77
Tabela 10 - Quadro resumo da terceira etapa da organização de oficinas	77
Tabela 11 - Quadro esquemático da estruturação da entrevista	79

LISTAS DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CECSJ - Centro Educacional Comunidade São Jorge

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CPCD - Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU - Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. ASPECTOS DAS CIDADES: DE ONDE PARTIMOS?	20
1.1 Considerações sobre a crise nas cidades brasileiras	20
1.2 A legislação brasileira sobre cidades	26
1.3 Conformações do espaço urbano e o direito ao direito à cidade	27
2. A EDUCAÇÃO URBANA PARA A AUTONOMIA	30
2.1 Educação para autonomia no ensino de cidades	31
2.2 Ensino de cidades para crianças	34
2.3 Investigando preceitos práticos de ensino-aprendizagem : a procura de um meio	38
2.3.1 Sobreposição e síntese: o processo de ensino-aprendizagem das oficinas de educação urbana	44
3. METODOLOGIA: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS OFICINAS	46
3.1 Análise de casos	48
3.1.1 Arquitectura para niños	48
3.1.2. LunArquicos	58
3.1.3. Considerações sobre as oficinas analisadas	63
3.2. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC	65
3.2.1. Análise da BNCC	67
3.3 Oficinas de Ensino: Metodologia e organização	74
3.4 Entrevistas com especialistas	78
4. OFICINAS DE CIDADE PARA CRIANÇAS: NARRATIVAS DE UM PROCESSO	86
4.1 Fundamentos norteadores	86
4.2 Aspectos estruturais	91
4.3 Avaliação crítica	93
4.4 Uma proposta metodológica	95
4.4.1 Primeiro eixo: A criança e o espaço	98
4.4.1.1 Oficina: Experimentando o espaço	98
4.4.2 Segundo eixo: A criança no bairro	101

4.4.2.1 Oficina: O caminho casa – escola	102
4.4.3 Terceiro eixo: O bairro na cidade	104
4.4.3.1 Oficina: Localizando o bairro na cidade	104
CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXO 1 – Transcrição das entrevistas	115
Entrevista 1 – Luna Lambert	115
Entrevista 2 – Tião Rocha	130
Entrevista 3 – Beatriz Ohana	157
Entrevista 4 – Fabiola Uribe	179

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objetivo aprofundar a discussão acerca da temática da educação urbana – educação pelo viés da cidade – para crianças, configurando-se como um estudo interdisciplinar. Buscou-se focar em uma educação de cunho crítico com o intuito de desenvolver nas crianças olhares mais atentos sobre as questões da cidade. Logo a pesquisa possui três eixos principais: a cidade, as crianças e o ensino. O ensino é visto como uma ponte para a conexão das crianças com a cidade e se materializa através das oficinas pedagógicas de educação urbana.

Estudos recentes que contornam o mesmo campo se desenvolveram em outras perspectivas, como a investigação feita por Farias¹ (2015) que procurou compreender as vivências urbanas de crianças na primeira infância residentes de Brasília, Distrito Federal, utilizando oficinas como método investigativo. Ou também a pesquisa de Silva² (2017) que realizou um vasto apanhado teórico com reflexões conceituais de premissas da educação urbana.

Dentre as perspectivas apontadas por Christensen e O'Brien (2003, p1) para os estudos que tratam da relação das crianças com a cidade, esta pesquisa se insere no primeiro³ eixo, que diz respeito à inclusão das crianças no debate sobre a cidade a partir da ótica e vivência delas, e pretende contribuir com o campo de estudo ao focar na compreensão e avaliação de um processo direcionado para a educação urbana, as oficinas pedagógicas, buscando premissas e um método que estimule um ensino crítico direcionado para crianças.

Atualmente 55% da população mundial vivem em áreas urbanas, segundo levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2019). O mesmo relatório aponta a tendência crescente da urbanização em nível global, apesar da considerável

¹ FARIAS, R.N.P.; **Infâncias em Brasília: o mapa da cidade, o mapa da mina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2015

² Silva, R.G.B.; **Educação urbana e cidadania crítica: da relação sujeito-cidade e suas potencialidades**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – PRODEMA, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2017

³ O segundo trata da sobreposição das conexões entre casa, bairro, comunidade e cidade, e a interação da teia de relacionamentos não somente entre pessoas como também de pessoas com o espaço e o lugar, desde crianças a adultos, e o terceiro fala sobre promover sensibilidade nas crianças para envolvê-las nos processos de modificar as cidades a partir do entendimento de como as crianças experienciam e se conectam aos lugares.

heterogeneidade no modo como essas áreas se espalham pelas diferentes regiões geográficas⁴. Logo, a partir dessas perspectivas, concluir que “o futuro da população mundial é urbano” (ONU, 2019, p. 23), torna-se cada vez mais concreto.

O que é uma projeção futura para o contexto mundial já se apresenta como uma realidade para a população brasileira. A taxa de urbanização do Brasil alcançou a marca de 84% (IBGE, 2010), número que confirma e ultrapassa levemente a já alta tendência da região da América Latina e Caribe, à qual o país faz parte. Essa região se configura como uma das mais urbanizadas do mundo, com um percentual de 81% de urbanização (ONU, 2019).

Iniciar a pesquisa com a exposição desses dados, reforça, a partir de números reais, a importância de discussões sobre cidades. As cidades se apresentam como estruturas complexas, formadas por diversas camadas históricas, culturais, políticas, econômicas entre outros aspectos que constituem a trama urbana, o que aponta a necessidade de olhares que venham a partir de diferentes perspectivas. Em meio a essa interdisciplinaridade de questões estão os habitantes da cidade, coexistindo entre o ser indivíduo (privado) e o viver coletivo (público).

A desigualdade social sempre esteve presente nos processos históricos de formação da sociedade brasileira e foi reforçada por um processo de urbanização com características excludentes (MARICATO, 2000, 2013a). A industrialização inverteu a lógica de ocupação no país, acelerando o crescimento desordenado das cidades e impulsionando o crescimento das desigualdades sociais e da cidade informal, tendo como resultado uma grande degradação ambiental, o que agrava os problemas estruturais nas cidades (MARICATO, 2000).

Esse apanhado histórico direciona para a compreensão da formação social que vivemos atualmente, a realidade de um país com uma das maiores desigualdades sociais da América Latina (MARICATO, 2013b), perceptível nos espaços urbanos brasileiros. No momento presente, observamos esse quadro agravado devido à pandemia mundial ocasionada pelo vírus da covid-19. Segundo estudo realizado na PUC-Rio⁵, a taxa de letalidade do vírus no Brasil é maior entre pessoas negras e pardas sem escolaridade, ou seja, pobres, apontando para um problema relacionado à desigualdade social (GRAGNANI, 2020, on-line). A causa

⁴ Segundo o relatório World Urbanization Prospects: The 2018 Revision (ONU, 2019), as regiões mais urbanizadas incluem: América do Norte (82%), América Latina e Caribe (81%), Europa (74%) e Oceania (68%), enquanto as regiões menos urbanizadas incluem a Ásia (50%) e a África (43%), que permanece principalmente rural.

⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

está associada à dificuldade de acesso a serviços de saúde, a habitações precárias, à falta de saneamento básico e à dificuldade de isolamento devido à necessidade de obtenção de renda (GRAGNANI, 2020, on-line), questões diretamente relacionadas ao abismo social marcado nas cidades.

Em adição, atualmente as cidades estão inseridas na lógica neoliberal, configurando-se como cidades-negócio, nas quais características mercadológicas são adotadas na produção dos espaços urbanos (VAINER, 2013), causando o esvaziamento dos princípios da identidade urbana e cidadania, o que se reflete na relação dos indivíduos com a cidade (HARVEY, 2014). Importante destacar que a legislação brasileira sobre as cidades, em relação à construção dos seus espaços e à garantia de direito dos seus habitantes, é bastante avançada, porém não é cumprida (MAIOR, 2013), o que permite afirmar que existe um fator institucional na perpetuação das desigualdades sociais.

Porém os habitantes das cidades possuem um papel ativo na produção do espaço urbano, pois a cidade é construída por diversas relações de diálogo. Segundo Milton Santos (2006), o espaço é construído pela interação entre sistema de objetos (parte material) e o sistema de ações (intenções humanas), em que ocorre uma dinâmica em que um modifica o outro. A cidade também media as relações que ocorrem no meio termo de uma ordem próxima, relacionada aos indivíduos e os grupos de que fazem parte (e.g. família, trabalho) e a ordem distante, que são as instituições (LEFEBVRE, 2001). A cidade contém a ordem próxima e está contida na ordem distante. Outra dimensão de diálogo é a construção da percepção urbana conforme apontada por Armando Silva (2014), que possui dimensão simbólica e se realiza a partir de um componente imaginário. Desse modo, é formada por três inscrições, a da percepção individual, a de relação com o grupo social a que o indivíduo pertence e uma terceira relacionada à influência dos objetos técnicos na percepção da cidade.

Nesse contexto, a hipótese inicial é que a educação urbana pensada a partir de conceitos da educação para a autonomia pode ser um importante instrumento de ressignificação da relação do indivíduo com o espaço urbano.

Em linhas gerais, a educação para a autonomia pensada por Paulo Freire (1995,2015) propõe a construção da prática pedagógica a partir da visão de mundo do educando. Deve-se respeitar sua bagagem cultural e fazer atividades relacionadas a questões de seu cotidiano, de modo a engajar o educando no ensino e facilitar o desenvolvimento de sua visão crítica. Esses preceitos auxiliam na construção da educação urbana, ao possibilitar o debate focado na

vivência do próprio território, constituindo indivíduos críticos e conscientes da própria realidade social.

A educação urbana é um ensino relevante a todos os habitantes da cidade, porém a investigação foca na construção desse ensino para crianças, pois a visão atual que a sociedade tem das crianças reforça uma suposta vulnerabilidade, de modo que as restringe a espaços privados (QVORTRUP, 2014). Desse modo, as crianças não possuem muita autonomia nas cidades, pois são consideradas dependentes e com capacidades limitadas, por isso sua vivência nas áreas públicas está sempre atrelada a algum adulto (MÜLLER e NUNES, 2014). Assim, a educação urbana para crianças tem o potencial de ser aplicada em escolas, por ser um dos espaços privados no qual têm liberdade de estar.

A busca do processo de mediação da educação urbana para crianças nas escolas ocorre a partir da procura de procedimentos de ensino com atividades de experimentação. Desse modo, a comparação de três sistematizações que possuem construções parecidas, as Oficinas de Ensino de acordo com Vieira e Volquind (2002), a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2014) e a conduta de ação pelo Modo de Design segundo Ezio Manzini (2017), tornou possível encontrar preceitos práticos para esse processo. O resultado é um esquema de oficinas de educação urbana que deve promover três ações: refletir, explorar e executar.

Dessa forma, surgem questionamentos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa. **(1)** É possível construir visão crítica em crianças através do ensino das questões urbanas? **(2)** É possível criar uma metodologia de trabalho para estimular a formação de laços sensíveis entre crianças e o espaço urbano de acordo com realidade brasileira?

De modo objetivo, a pesquisa busca entender os impactos culturais e sociais gerados pelo fomento de educação urbana com viés da educação para autonomia para crianças, a partir do mapeamento de projetos semelhantes existentes em diferentes contextos, e sugerir um método com referência na realidade brasileira.

Para facilitar a construção das respostas, são pontuados objetivos específicos. **(1)** Levantar práticas de oficinas educativas com temas relacionados cidade para crianças, conhecidas e disseminadas pelo mundo. **(2)** Compreender as especificidades dos grupos estudados e encontrar os paralelos que as norteiam para chegar às questões principais e entender qual a melhor linguagem para educar crianças. **(3)** Entender as questões urbanas relativas ao território brasileiro e como adaptar essas questões encontradas a essas

especificidades. (4) Sugerir uma metodologia de educação urbana com viés da educação para a autonomia para crianças, aplicável e reprodutível pelo Brasil.

A investigação se constrói a partir da articulação de três eixos: a cidade, as crianças e o ensino, de modo que está inserida no campo das Ciências Sociais, pois busca entender uma realidade social, produzida por seres humanos dentro de estruturas sociais (MINAYO, 2002). Segundo Minayo, pesquisas nesse campo abordam uma consciência histórica, uma vez que:

O objetivo das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. (MINAYO, 2002, p.13)

Assim, a questão social possui como características fundamentais ser provisória, dinâmica e específica, o que confere ao objeto de pesquisa em Ciências Sociais um caráter fundamentalmente qualitativo (MYNAIO, 2002). Ademais o estudo é de natureza aplicada, pois se propõe, de modo objetivo, a ampliar o conhecimento na busca de soluções práticas para uma questão específica (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Sendo assim, a intenção deste estudo de buscar propostas de oficinas que estejam compreendidas em uma metodologia, que responda ao ensino das cidades para crianças dentro da perspectiva da educação para a autonomia, insere a pesquisa na abordagem qualitativa. Esta abordagem procura entender a dinâmica das relações e ações humanas, que possuem características tanto objetivas quanto subjetivas, visando à compreensão de significados, o que não lhe confere um caráter matematicamente lógico (MYNAIO, 2002; PRODANOV e FREITAS, 2013).

A partir da compreensão dos atributos que formam a base da pesquisa, parte-se para o delineamento metodológico dos procedimentos técnicos adequados para o desenvolvimento do estudo de modo a verificar as hipóteses levantadas. Ou seja, a definição das operações teóricas e práticas que objetivam o estreitamento da pesquisa a partir da racionalização da problemática (LAVILLE e DIONNE, 2008).

A pesquisa bibliográfica, feita através de fontes bibliográficas já trabalhadas e elaboradas (GIL, 2002), é um instrumento importante para a construção do referencial teórico.

Portanto, parte da pesquisa se respalda nesse procedimento. Inicialmente, no primeiro capítulo, investigamos questões referentes às cidades, com um breve histórico para a compreensão de nuances da presente desigualdade social marcada nos espaços urbanos brasileiros. Em seguida buscamos entender a composição do espaço urbano e como a sociedade se relaciona com esse espaço, além das hierarquias de relação entre os grupos sociais em si.

Ainda através dessa ferramenta, no segundo capítulo, buscamos preceitos da educação para a autonomia que possam ser viabilizados em uma educação para debater a cidade, além do entendimento de questões das crianças, vistas como grupo social, que influenciam suas vivências nas cidades e a importância do incentivo de novas vivências. Por fim, a pesquisa bibliográfica é utilizada para uma análise comparativa de três processos mentais de construção do conhecimento, que são as Oficinas de Ensino, a Proposta Triangular e o pensar pelo Modo de Design, de modo que se realizou uma sintetização esquemática dos três processos para pensar um processo resumo que possa ser aplicado na construção de oficinas.

No capítulo que desenvolve a metodologia, o estudo se respalda na pesquisa documental, que se assemelha à bibliográfica, porém lida com materiais sem um tratamento analítico que serão analisados conforme as necessidades do estudo (GIL, 2002). Esse recurso foi utilizado para o entendimento das bases legais que apoiam a construção das cidades brasileiras e para definições de infância segundo a legislação brasileira. Além disso, foi realizada a análise da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento normativo que define os parâmetros para a construção dos currículos das escolas das redes pública e privada.

Com a necessidade de aporte técnico para a construção das propostas das oficinas de modo que ficassem mais contundentes, foram feitas análises de alguns exemplos de oficinas para crianças dentro do espectro da Arquitetura e do Urbanismo para melhor compreensão do processo de planejamento. Para isso também foi feita a análise da metodologia utilizada nas Oficinas de Ensino como pensada por Vieira e Volquind (2002).

Segundo o planejamento inicial, a análise das oficinas propostas aconteceria a partir da aplicação prática das oficinas para crianças em ambiente escolar por meio da observação participante. Porém, em meados de março de 2020, a pandemia de escala mundial causada pela covid-19 começa a se propagar pelo Brasil e, por volta do final do mesmo mês, governos estaduais do país declararam por meio de decreto a suspensão das aulas presenciais nas

escolas das redes pública e privada. A medida deu-se para evitar o contágio em massa da população e estava em conjunção com outras prevenções iniciais de isolamento social. Portanto, as aulas presenciais foram suspensas, logo após o início do ano letivo, e o ensino remoto foi instituído no país. Desse modo, resolvemos adiar a aplicação das oficinas até entendermos a dimensão e a duração das medidas de isolamento social. Tendo em vista a inevitabilidade da continuação das aulas remotas em julho e a necessidade do andamento e finalização da pesquisa, foi preciso alterar o seu planejamento.

Optamos, então, pela entrevista com especialistas, ou seja, pessoas que possuem trabalhos significativos em aplicar oficinas para crianças em algum contexto relacionado às cidades. Segundo Neto (2002), a entrevista é uma técnica muito usual no trabalho de campo, pois permite a obtenção de informações objetivas e subjetivas nas falas de atores sociais. A entrevista não se configura como conversa despreziosa e neutra, pois existe a intenção da obtenção de informações da realidade vivenciada pelos atores entrevistados, que é o objeto da pesquisa (NETO, 2002).

Escolhemos como método a entrevista semiestruturada, que se caracteriza pela preparação prévia de perguntas e algum roteiro de condução da entrevista, mas com a liberdade para abordar o tema de maneira não prevista caso seja necessário (NETO, 2002). Desse modo, pudemos guiar os entrevistados para trazerem informações que contemplassem nossos questionamentos. Apesar da impossibilidade da validação das oficinas pela aplicação e observação participativa, acreditamos na importância das entrevistas como etapa do processo de construção metodológica, que permitiu um maior amadurecimento da proposta das oficinas, para o entendimento das potencialidades, dificuldades e possíveis falhas e acertos dessa abordagem de ensino.

Por fim, no quarto capítulo, é realizada a análise sistemática das entrevistas, na qual apontamos em discussão as principais informações obtidas no levantamento de dados. Foram definidas três categorias para a análise, fundamentos norteadores, aspectos estruturais e avaliação crítica, nas quais buscou-se compreender princípios, questões estruturais e as dificuldades e potencialidades para a realização de oficinas pedagógicas para crianças. Posteriormente, foi construída uma proposta metodológica com base em todas as informações levantadas na pesquisa com projetos de oficinas para demonstrar a aplicação das informações.

1. ASPECTOS DAS CIDADES: DE ONDE PARTIMOS?

A definição de Lefebvre da cidade como sendo “projeção da sociedade sobre um local” (LEFEBVRE,2001, p.62), quando sobreposta à constatação da realidade do Brasil como o país com uma das maiores desigualdades sociais da América Latina (MARICATO, 2013b), permite afirmar que as desigualdades da sociedade brasileira estão marcadas no território de suas cidades. Isso pode ser confirmado pela vivência ou simples observação das cidades brasileiras, onde a população convive com uma série de problemas urbanos, como sistema de transporte público precarizado e ineficiente, mobilidade urbana afetada por congestionamentos constantes, falta de saneamento básico, violência urbana, segregação socioespacial, entre tantos outros. É importante destacar que esse impacto é proporcional ao tamanho da cidade e também à estratificação social, afetando com maior intensidade a camada da população mais marginalizada.

1.1 - Considerações sobre a crise nas cidades brasileiras

O atual estado das cidades possui raízes do início da formação da sociedade brasileira, mas as questões urbanas se intensificam a partir da segunda metade do século XX, com a acelerada urbanização do país, impulsionada pela industrialização (MARICATO, 2000, 2013a). Maricato define o processo de urbanização do Brasil como “uma máquina de produzir favelas e agredir o meio ambiente” (MARICATO, 2013a, p. 39), devido ao crescimento da cidade informal, explicado por um modelo de industrialização com baixos salários, a aplicação de um urbanismo afastado da realidade do país, além da falta de compromisso do Estado em fazer prevalecer a legislação brasileira sobre a ocupação das cidades.

Anteriormente à industrialização, a exclusão social sempre esteve presente no crescimento urbano do país, o que já se manifestava no aparecimento da cidade informal, com a ocupação de favelas (MARICATO, 2013a). Essa tendência já existia no Brasil devido a questões históricas como o fim da escravidão em 1888, que criam um grande número de trabalhadores livres sem uma efetiva política de assistência do Estado (MARICATO, 2013a), o que resulta na busca de maneiras informais de subsistência. Outro aspecto foi a promulgação da Lei de Terras sancionada em 1850 que confirma o latifúndio como modelo de ocupação de terras no país (MARICATO, 2013a) e, segundo Osório (2006), reitera a

tendência comum aos países em desenvolvimento de não promover a reforma agrária ou o apoio à agricultura familiar, aumentando a migração de camponeses para as cidades em busca de recursos vitais

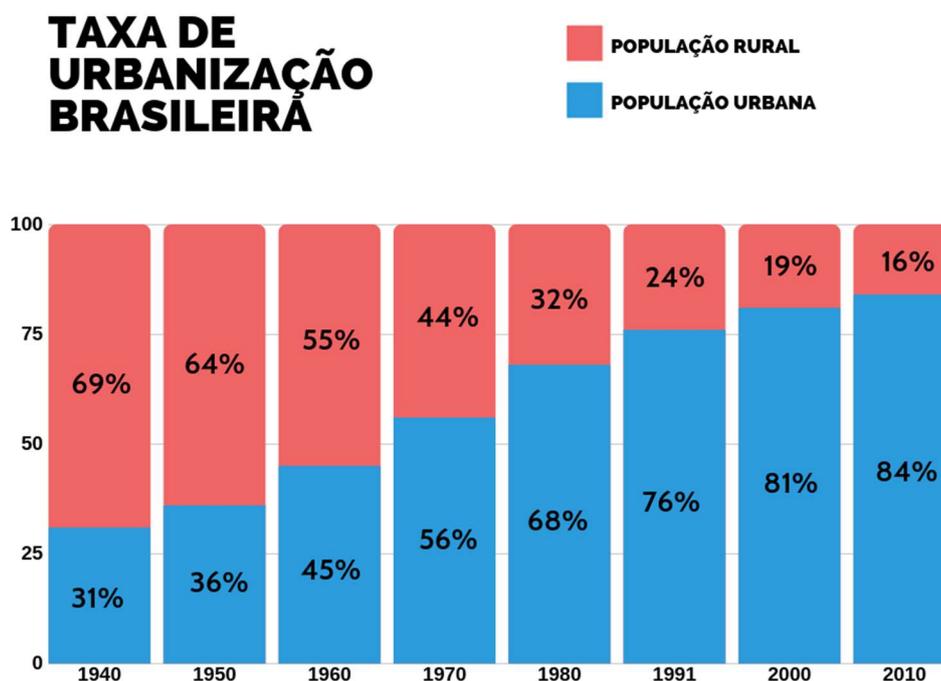
Historicamente, as cidades surgem como resultado da geração de um excedente de produção em determinada concentração geográfica e social (HARVEY, 2014), ou seja, já existiam antes da industrialização (LEFEBVRE, 2001), como também as metrópoles existiam desde a Antiguidade, apesar de serem exceção (CHOAY, 2005). A tendência de urbanização mundial se iniciou a partir do processo de industrialização (LEFEBVRE, 2001) que marcou o início de uma grande emigração de populações do campo para as cidades e seu consequente aumento, como aponta Françoise Choay:

Do ponto de vista quantitativo, a revolução industrial é quase imediatamente seguida por um impressionante crescimento demográfico das cidades, por uma drenagem dos campos em benefício de um desenvolvimento urbano sem precedentes. O aparecimento e a importância desse fenômeno seguem a ordem e o nível de industrialização dos países. (CHOAY, 2005, p. 3)

Quanto a isso, para Lefebvre (2001), em praticamente todas as áreas da América do Sul e da África, as cidades se ampliaram densamente, porém com uma urbanização com pouca industrialização. Isso ocorreu pois o sistema financeiro mundial é influenciado pelos países que despontam no processo de industrialização, e as estruturas agrárias são dissolvidas, obrigando os trabalhadores rurais a irem para as cidades em busca de trabalho e subsistência (LEFEBVRE, 2001). No contexto global a industrialização é um fator de empobrecimento dos países da periferia do capitalismo, como o Brasil.

O processo da industrialização brasileira se firma a partir de 1930, com um fortalecimento do mercado interno, mas a partir de 1950, no pós-Segunda Guerra, esse processo se reformula devido ao crescente controle e dependência do capital internacional (MARICATO, 2000). O incentivo à industrialização e consequente aumento de oferta de empregos nas cidades, aumenta o fluxo migratório do campo para a cidade e a urbanização acelera (MARICATO, 2000), intensificando os problemas nas cidades. Em algumas décadas ocorre a transição de um país majoritariamente rural para um país urbano (figura 1).

Figura 1 - Evolução da taxa de urbanização no Brasil no período de 1940 a 2010



Fonte – Gráfico elaborado pela autora no contexto da pesquisa a partir de dados do IBGE⁶

Uma das características do modelo de industrialização brasileira foi a oferta de empregos com baixos salários, que excluíram os trabalhadores da indústria do mercado formal de habitação, o que foi determinante na construção das cidades (MARICATO, 2000). Isso, em junção com um grande contingente de trabalhadores informais, acarreta o crescimento de favelas e lotes ilegais, ocupados a partir da autoconstrução, ampliando a cidade ilegal e precária (MARICATO, 2013b).

A industrialização proporcionou uma melhora na qualidade de vida e na oferta de empregos nas áreas urbanas, mas foi estabelecida dentro de um modelo excludente e desigual, que resultou em violações de direitos humanos (OSÓRIO, 2006), o que se evidencia nas cidades. Quanto ao caráter do modelo de urbanização atrelado à industrialização, Brito e Oliveira acrescentam:

⁶ Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao>. Acesso em: 02 de set. de 2019

Do binômio matricial industrialização-urbanização no capitalismo periférico e escravocrata brasileiro não saiu um pacto redistributivo entre capital e trabalho, com integração social pela via dos direitos, tampouco uma reforma urbana que revertisse a secular expropriação e segregação socioespacial. (BRITO e OLIVEIRA, 2013, p. 66)

Nesse contexto, em meio à acelerada urbanização em função da industrialização, foi importado dos países centrais, o modelo de planejamento urbano modernista/funcionalista que, em resumo, propõe uma visão funcionalista no uso e ocupação do solo e centraliza no Estado o papel de regulador do equilíbrio social e econômico (MARICATO, 2000). Porém os preceitos desse modelo eram alienados à realidade brasileira, formada por uma sociedade que ainda conservava traços de patrimonialismo e clientelismo da época pré-republicana, características de um Estado que conduz decisões conforme interesses particulares. Desse modo, a reprodução do modelo modernista/funcionalista, na produção do espaço urbano brasileiro, acabou por reforçar as desigualdades já existentes. Havia uma incoerência entre discurso e aplicação no planejamento urbano brasileiro:

A história do planejamento urbano no Brasil mostra a existência de um pântano entre sua retórica e sua prática, já que estava imerso na base fundante marcada por contradições: direitos universais, normatividade cidadã – no texto e no discurso, versus cooptação, favor, discriminação e desigualdade – na prática da gestão urbana. (MARICATO 2000, p. 135)

Como resultado, o crescimento urbano planejado no Brasil aconteceu em paralelo ao crescimento da cidade informal e improvisada, ignorada pelo poder público, sendo a ocupação ilegal parte do modelo de desenvolvimento urbano brasileiro (MARICATO, 2000). Dentre as consequências desse processo estão a degradação ambiental, falta de saneamento básico, risco de deslizamentos e de enchentes e também o aumento da violência em áreas desassistidas pelas políticas públicas (MARICATO, 2000).

Além disso, para Maricato (2000) o modo como são orientados os investimentos públicos na cidade, amplia as desigualdades sociais e territoriais. Como exemplo, obras de infraestrutura são constantemente direcionadas para locais de interesse da especulação imobiliária, procurando a captação de renda. Isso reforça a concepção de que o urbanismo brasileiro, no que diz respeito ao planejamento e a regulação urbanística, é engajado somente com uma parte da cidade, confirmando e intensificando as desigualdades e os privilégios, priorizando interesses privados em detrimento dos interesses públicos e sociais.

Harvey (2014) explica esse papel da urbanização na história do capitalismo de encarregar-se da absorção dos excedentes de capital e também da criação de trabalhos assalariados. Dentro da lógica capitalista, o lucro obtido precisa ser reinvestido com o objetivo da produção de mais lucro, criando um ciclo de reinvestimento que amplia a produção de excedentes. Logo existe a necessidade de sempre se buscar soluções para a absorção desses excedentes, o que implica a criação de novos modos de produção e uso de recursos naturais (HARVEY, 2014).

A absorção dos excedentes pelo urbanismo acontece a partir de grandes obras de reconfiguração de infraestrutura urbana, como estradas, obras de drenagem ou investimentos imobiliários, que em alguns casos promovem também a transformação dos modos de vida e da experiência urbana, gerando novas demandas de consumo (HARVEY, 2014), como por exemplo, a necessidade de uso de automóveis particulares em cidades que possuem quantidades extensas de rodovias. De maneira cíclica, esse modo de operação do capitalismo se desequilibra, resultando em crises econômicas e, por consequência, urbanas.

No final da década de 70, as ideias neoliberais foram articuladas pela classe dominante para conter os avanços sociais conquistados pela classe trabalhadora e ampliar o controle da acumulação do capital, e foram implementadas nas décadas posteriores através de uma transformação da cultura de pensamento (HARVEY, 2008 ; 2018, on-line). Dentro da lógica neoliberal, cabe ao mercado a competência de regular as relações sociais e econômicas, considerada como conduta democrática (BONSIEPE, 2011), mas que na prática são políticas que ampliam as desigualdades sociais enquanto transmitem uma ideia de liberdade de escolha que na verdade promove o monopólio de empresas capitalistas (HARVEY, 2018, on-line). Logo a ética desse projeto viabiliza o individualismo e acrescenta valor de mercado às ações humanas (HARVEY, 2014), afetando as relações entre os indivíduos.

O neoliberalismo se estrutura como uma teoria de práticas político-econômicas que tem como características principais o livre mercado a partir da desregulamentação estatal, da privatização e da promoção do empreendedorismo individual como caminho para o bem-estar humano (HARVEY, 2018, on-line). A acumulação ocorre através da desapropriação, pela imposição da lógica de mercado em áreas de interesse público, como saúde, habitação e educação, as quais é atribuído valor mercadológico (HARVEY, 2018, on-line).

Em relação às cidades, a aplicação das diretrizes neoliberais, na lógica urbana, influencia as conformações territoriais e as modifica. Harvey (2014) explica que a ampliação

das desigualdades sociais é impulsionada pelo neoliberalismo, o que torna a cidade fragmentada. O abismo social se registra em suas formas espaciais, com a presença de condomínios murados e espaços públicos sob incessante vigilância (HARVEY, 2014). Ainda, a ética individualista neoliberal esvazia os princípios de identidade urbana, de cidadania e de pertença, dificultando a relação do indivíduo com a cidade, e por consequência da dimensão política coletiva da cidade, de onde surgem movimentos sociais de reivindicação (HARVEY, 2014).

No Brasil, a influência do neoliberalismo nas cidades é percebida no final do século XX e se difunde a premissa da diminuição da intervenção do Estado. Assim, o planejamento urbano modernista/funcionalista se torna obsoleto uma vez que prevê o Estado como definidor do direcionamento do crescimento das cidades (VAINER, 2013). Logo propaga-se a inserção da lógica de mercado no planejamento das cidades, o que Vainer chama de “planejamento orientado para/pelo mercado” (VAINER, 2013, p. 38).

O neoliberalismo traz uma nova forma de relação entre Estado, capital privado e cidade, pautada por parcerias público-privadas, transformando a cidade em uma cidade-negócio, com a possibilidade da flexibilização de leis para atender a demandas privadas (VAINER, 2013). Para Vainer (2013), a cidade neoliberal busca se inserir no mercado global a partir de uma competição entre cidades para a captação de investimentos, estimulada pela globalização em conjunto com o mercado internacional. Estando as cidades já inseridas em um forte contexto de desigualdade, a cidade neoliberal reforça esse problema:

A cidade neoliberal aprofundou e agudizou os conhecidos problemas que nossas cidades herdaram de quarenta anos de desenvolvimentismo excludente: favelização, informalidade, serviços precários ou inexistentes, desigualdades profundas, degradação ambiental, violência urbana, congestionamento e custos crescentes de um transporte público precário e espaços urbanos segregados. (VAINER, 2013, p. 39)

Em toda a História do Brasil, a construção das cidades foi conduzida de modo que se ampliaram as desigualdades sociais. A correlação entre urbanismo e capitalismo influencia a decisão de investimentos, a produção do espaço e até a cultura de cidade, visto que remodela modos de pensar e agir da sociedade. Isso evidencia a cooptação do âmbito público do espaço urbano das cidades para benefício de interesses do Estado que serve ao capital privado,

enquanto desconsidera as necessidades da população e amplia as desigualdades, reafirmadas no território. A legislação brasileira, na qual a institucionalidade se fundamenta, é avançada no que diz respeito à garantia da função social da cidade (MARICATO, 2000), mas não é efetivamente empregada, comprovando a desassistência do Estado.

1.2 - A legislação brasileira sobre cidades

O Brasil possui uma consistente legislação de produção do espaço urbano, porém existe uma dissociação entre lei e gestão, pois as leis não são cumpridas e a fiscalização é ineficaz em garantir que sejam (MARICATO, 2000). A neutralidade no planejamento urbano brasileiro é uma mentira, pois a realidade é a existência de uma cumplicidade entre a lei da cidade e a segregação socioespacial (ALFONSIN, 2006).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 é o conjunto de leis no qual o Estado define os parâmetros da vida em sociedade para cidadãos brasileiros. Conforme Maior (2013), a Constituição, baseada no direito social, prevê como objetivos principais:

“i) construir uma sociedade livre, justa e solidária; ii) garantir o desenvolvimento nacional; iii) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; iv) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º da Constituição Federal, Brasil 1988)

Em relação às cidades, o instrumento regulador é o Estatuto da Cidade, Lei do Meio Ambiente Artificial (Lei 10.257/2001), que traça as principais diretrizes da política urbana a serem aplicada nas cidades. Em diretrizes gerais procura estabelecer normas de ordem pública e interesse social em prol do bem coletivo e, em seu art. 2º, procura ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade, princípio público em que o todo se sobrepõe às partes.

O preceito da função social é assegurar a toda a população as garantias mínimas para a vida e o bem-estar nas cidades, como segurança, igualdade, saúde, educação, entre outras garantias do direito à vida. Conforme destaca Fiorillo, “a própria função social da cidade só

será cumprida quando proporcionar aos seus habitantes uma vida com qualidade, propiciando de fato e de direito o exercício dos direitos fundamentais” (FIORILLO,2005, p. 39).

Como já mencionado anteriormente, a realidade das cidades é de um cotidiano imerso em problemas urbanos acentuados pela crise, o que nos permite afirmar que a função social da cidade não está sendo cumprida. Segundo Maricato (2000), as leis brasileiras são avançadas, mesmo que ambíguas, porém só são aplicadas conforme interesse do Estado, uma vez que a ilegalidade é quase assumida como regra em relação à ocupação das cidades. Isso porque, ao permitir que a própria população solucione as privações que lhes são impostas (e.g. o crescimento de favelas), o Estado se isenta de cumprir as próprias proposições constitucionais.

A crise que aflige as cidades possui uma ordem institucionalizada e histórica. Os habitantes das cidades são afetados diariamente pelas consequências das relações políticas pautadas por interesses particulares, que interferem nas questões sociais e se inscrevem no território e na vivência das cidades. A sociedade não é apática a sua condição, mas, como aponta Harvey (2013), o neoliberalismo esvazia as noções de cidadania, e as pessoas precisam sobreviver, não encontrando tempo para reflexões sobre as causas dos problemas que as afetam.

1.3 - Conformações do espaço urbano e o direito ao direito à cidade

Pensar a cidade como um espaço dialógico é a premissa para se entender a importância da educação urbana, pois assim se reconhece o lugar do indivíduo na dinâmica de interação com o espaço. Partindo de uma análise dos atores da cidade e das dinâmicas de produção do espaço, podemos entender que é a partir do indivíduo, e conseqüentemente do coletivo, que a reivindicação do direito à cidade pode ocorrer.

A cidade é formada pelo espaço, que é gerado e alterado pelas dinâmicas sociais. Santos (2006) define o espaço a partir de uma perspectiva sistêmica, de uma interação entre sistema de objetos e sistema de ação. Os objetos são a parte material, tanto o meio natural quanto o artificial (construído) e tudo que os compõem, já as ações são as intenções humanas, a sociedade em processo agindo no espaço. Existe uma dinâmica entre objeto e ação, na qual

os objetos já existentes condicionam as ações que por sua vez condicionam a criação de novos objetos, que assim criam e transformam o espaço (SANTOS , 2006).

Cabe acrescentar que essa relação dinâmica é determinada pela técnica, que Santos define como “conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza a sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” (SANTOS, 2006. pg 16). Ou seja, a técnica pode ser entendida tanto como os modos de produção e a tecnologia derivada destes, quanto os preceitos institucionais de determinado momento na história. Isso permite afirmar o espaço como o resumo momentâneo do conteúdo social de determinada época com as formas que o compõem (SANTOS, 2006).

Também é necessário entender a interação entre os indivíduos na cidade em suas várias escalas, desde a relações entre pessoas, dos grupos e da sociedade em si. Lefebvre (2001) vê a cidade como mediadora dessas relações, que, segundo sua análise, acontecem dentro de um meio termo entre uma ordem próxima, dos indivíduos entre si e em grupos (e.g. família, trabalho) e uma ordem distante, da sociedade, representada pelas instituições (e.g. Igreja, Estado). As instituições são sempre vinculadas a ideologias, prerrogativas morais e jurídicas, formais ou não, e agem por relações de poder. A cidade contém a ordem próxima, reproduz e mantém as relações de produção e propriedade, e está contida na ordem distante que a sustenta e a inscreve (LEFEBVRE, 2001).

Ou seja, a cidade se apresenta como esse lugar de troca entre espaço construído e ação do coletivo. Por sua vez, as ações são induzidas pelas instituições que também são constituídas de indivíduos, que estão envolvidos em relações de poder sobre a população em geral. As instituições regulam o comportamento dos indivíduos dentro da comunidade, desde a ordem moral até a ordem legal, e através de regras que transcendem o individual.

Armando Silva (2014) afirma que a percepção urbana dos cidadãos parte da construção social da realidade de um grupo, o que se caracteriza como um componente de construção imaginária, pois é produzido a partir do contexto de determinado grupo. A maneira que percebemos a cidade é construída dentro de uma visão criada a partir de expectativas sociais.

Logo, existe uma dimensão simbólica na construção das cidades como exposto por Silva: “Na percepção da cidade há um processo de seleção e reconhecimento, que vai construindo esse objeto simbólico chamado urbe, e em todo símbolo ou simbolismo subsiste

um componente imaginário” (SILVA, 2014, p. 35). Esse imaginário possui três inscrições em sua concepção, uma inscrição psíquica em que a construção da percepção individual está atrelada a um estado de sentimento (e.g. medo, ódio, afeto, solidariedade), uma inscrição social em que a realidade se constrói pelas representações coletivas formadas dentro de uma comunidade social e a inscrição tecnológica, na qual as inscrições psíquica e social se materializam através da técnica, ou seja, a construção das percepções passa pelo filtro de um objeto técnico, que afeta a produção dos imaginários (SILVA, 2014).

Voltando à premissa da cidade como um espaço dialógico, vemos que as relações da sociedade em seus diferentes níveis produzem a cidade, desde a pequena escala das relações pessoais, até a escala maior das relações sociais e institucionais, que influenciam as relações pessoais. Como mencionado, Lefebvre (2001) explica as relações de poder como um componente na concepção das proposições institucionais, o que é perceptível quando entendemos a história da constituição das cidades brasileiras e as diversas decisões do Estado que mantiveram e reforçaram desigualdades. Maricato (2006) evidencia a característica de dominação do espaço ao afirmar que:

O espaço urbano não é apenas um mero cenário para as relações sociais, mas uma instância ativa para a dominação econômica ou ideológica. As políticas urbanas, ignoradas por praticamente todas as instituições brasileiras, cobram um papel importante na ampliação da democracia e da cidadania. (MARICATO 2000. p. 168)

Dessa maneira, exigir o direito à cidade aparece como a tentativa de assegurar a prerrogativa da função social e do usufruto da cidade sem restrição e com igualdade a todos os cidadãos, como uma garantia de existir e viver plenamente nas cidades. O direito à cidade engloba os direitos fundamentais como direito à liberdade e ao habitar e se afirma como uma reivindicação, formulada como direito à vida urbana que pode ser transformada e renovada (LEFEBVRE, 2001). É um direito que busca reverter a lógica de produção de espaço a partir de preceitos e valores econômicos em detrimento dos valores e benefícios do coletivo (OSÓRIO, 2006) para que o acesso a serviços e a distribuição de recursos se dê de maneira igualitária.

Harvey (2014) reforça que o direito à cidade é um direito coletivo, que inclui o direito de transformar as cidades de acordo com nossas aspirações. Logo reivindicar o direito à cidade “equivale a reivindicar algum tipo de poder configurador sobre os processos de

urbanização, sobre o modo como nossas cidades são feitas e refeitas” (HARVEY, 2014. pg.30). O Estatuto das Cidades prevê a gestão democrática por meio da participação cidadã (art. 2º, II) como um meio de coletivizar as decisões e aproximar a política aos anseios da população. Entretanto, considera-se que esse direito não vem sendo cumprido em plenitude.

Porém o direito à cidade em si é um significante vazio, cuja relevância ou potencial político depende de quem vai lhe atribuir significado e de que maneira (HARVEY 2014). Para Harvey (2014), a definição de “direito” já intui um propósito de luta que deve ser passível de realização, logo o espaço urbano se apresenta como um importante local para a ação política. Silva (2014) fala da importância dos movimentos cívicos e de sua capacidade motivadora na construção do ambiente público que é de caráter coletivo, para contrapor a participação de grupos privilegiados compostos pela elite, que constroem esse espaço a partir de interesses próprios.

Portanto, podemos dizer que a vivência em cidades no contexto brasileiro é subordinada a problemas resultantes de uma crise urbana que tem por consequência a privação de direitos previstos pela Constituição. Entendendo a importância do sujeito na estrutura de funcionamento da cidade, percebemos a importância da consciência do indivíduo frente a seu contexto de cidadão urbano na demanda do direito à cidade. Assim, a educação urbana deve ser construída com preceitos da educação para a formação cidadã, de modo que ajude a desenvolver a visão crítica da realidade do espaço.

2. A EDUCAÇÃO URBANA PARA A AUTONOMIA

Viver na cidade implica aprender com, na e a partir da cidade
(CASTRO, 2004 p.24)

A palavra autonomia é de origem grega e seu significado etimológico é *governar-se a si próprio* (MARTINS, 2002). Martins (2002) aponta que o debate moderno sobre a autonomia na educação se baseou em processos de ensino advindos da filosofia grega, que buscava uma formação para capacitação do educando em responder aos seus próprios questionamentos.

Assim, uma educação pensada para a reivindicação de direitos precisa de premissas que prezam pela autonomia do educando. Conforme evidencia Sader (2008), a emancipação humana é o propósito principal das pessoas que se empenham na construção de uma sociedade mais igualitária e menos alienada. Ainda, o autor argumenta que o sistema educacional é o meio, não só nessa busca pela emancipação, como também para a construção de uma visão crítica acerca dos questionamentos do mundo, através de uma educação fora da lógica mercantil.

2.1 - Educação para autonomia no ensino de cidades

A educação para a autonomia pensada por Paulo Freire (1995,2015) se pretende uma educação para a formação cidadã, com a proposta de formação de indivíduos críticos e conscientes das possibilidades de agirem na sua realidade social. Uma educação que inquiete a uma reformulação do pensamento pois, segundo Freire, “o pensar certo é dialógico” (FREIRE, 2015. pg 39), um pensar que propicie ao indivíduo se entender como ser inserido em um contexto social que produz história e, a partir disso, entenda que pode intervir no mundo, pois o compreende.

Nesse contexto, um dos eixos fundamentais da prática pedagógica é o trabalho a partir da visão de mundo do educando (FREIRE, 1995), que respeita a bagagem cultural do aluno, facilitando o desenvolvimento da curiosidade e da crítica. Estimular o pensamento por meio do diálogo começa pela didática do educador, que deve incorporar e respeitar a realidade dos educandos nos conteúdos, com a estimulação da leitura crítica da realidade que o cerca (FREIRE, 2015). Na construção de seu argumento, Freire cita o seguinte exemplo:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2015. pg 32)

Ao dar essa sugestão, Freire propõe a educação urbana como prática educativa para a autonomia do pensamento. Essa proposta permite discutir a realidade material em locais em que os serviços públicos são escassos, uma discussão que pode se desenvolver em diversas

outras questões como o papel do Estado nessa realidade, as dimensões políticas de uma cidade, o histórico do território relacionado ao seu histórico social, a questão ambiental e sua relação com a questão de saúde e outros questionamentos que surjam a partir do olhar dos educandos. Uma educação urbana com essa orientação deve formar cidadãos capazes de analisar e emitir opinião sobre as injustiças sociais a que estão sujeitos na cidade, para assim reivindicar as transformações que julgarem necessárias.

Segundo Morin (2012), a prática educativa para a autonomia deve se propor ao ensino associado dos saberes, de modo a permitir o desenvolvimento da capacidade de contextualização e globalização das questões ensinadas. Para isso, o educador deve instruir e preparar para as incertezas da vida, para a empatia com a compreensão entre próximo e distante e para saber responder a desafios (MORIN, 2012). Isso se aplica no ensino da cidade, bem como a práticas educativas que permitam compreender a estrutura da cidade em todo seu contexto.

Assim, partindo do entendimento da cidade como sistema de interação entre ações e objetos (SANTOS, 2002), que contém uma ordem próxima e está contida na ordem distante (LEFEBVRE, 2001), é possível apontar elementos direcionais da educação urbana no contexto da busca pela autonomia. Esta, deve propiciar o entendimento destas duas questões do espaço - objetos e ações - levando em consideração a possibilidade de o indivíduo atuar na cidade e entender o papel das instituições de definirem questões das cidades.

A partir disso podem ser pensadas práticas educativas que permitam a observação crítica da realidade tangível, como questões relacionadas à qualidade da oferta de serviços públicos, desde o saneamento básico, o transporte público, até o acesso a lugares de lazer. As questões abordadas no exercício do ensino devem ser escolhidas de acordo com a realidade da área que está sendo abordada. Igualmente importante apontar a percepção de que a morfologia do espaço altera a vivência de cidade, trazendo indagações sobre a espacialidade da cidade, como a qualidade de praças, ruas e da arquitetura em si.

Kevin Lynch (1999) ressalta a importância de ensinar o observador a olhar e perceber a dinâmica da diversidade de formas existentes no espaço urbano, pois as cidades são construídas para uma quantidade diversa de pessoas, com diferentes repertórios, classes e

profissões. Em seu estudo sobre o processo de construção da legibilidade da cidade pelos indivíduos, aponta que a identificação e localização no espaço é feita a partir da imagem da cidade, reforçada pelas memórias criadas a partir da vivência. Lynch (1999) acrescenta ainda a importância de treinar o observador, ensinando-o a olhar a cidade e observar suas formas e componentes, com o objetivo de aumentar a atenção e enriquecer a experiência de cidade e enxerga a educação como parte de um processo contínuo. Dessa maneira, a educação sobre a morfologia da cidade pode facilitar a elaboração de projetos urbanos mais próximos às necessidades reais dos habitantes, que podem opinar com propriedade a partir da visão crítica.

Levando em consideração o sistema de relações da sociedade, em ordem próxima e distante, de Lefebvre (2001), também devem ser parâmetros considerados na educação urbana. Na ordem próxima, o indivíduo deve entender seu papel como agente ativo do espaço urbano e como o contexto social do ambiente em que vive afeta sua experiência na cidade e sua vida. O conhecimento do direito à cidade como um direito constitucional pode organizar os indivíduos em grupos de reivindicação, pois os movimentos sociais são o instrumento de reivindicação civil frente ao Estado. Em relação à ordem distante, a sociedade deve ser informada sobre o papel do Estado na manutenção e decisões da cidade e se os governos municipais estão cumprindo seus deveres. Uma sociedade organizada e consciente pode fiscalizar as instituições que não cumprem as atribuições sociais que um governo democrático deve cumprir.

Como exemplo no Brasil, a ilegalidade na ocupação da cidade resulta na defasagem de informações sobre a condição urbana real. Essas partes da cidade se tornam invisíveis, pois não são contabilizadas nos dados públicos, o que acaba por não possibilitar discussões reais sobre as necessidades sociais das cidades, perpetuando as problemáticas do planejamento urbano segregador e discursos descolados da realidade (MARICATO, 2000). Para Maricato (2000), existe um potencial de ação pedagógica para o reconhecimento da cidade real, através da divulgação dos dados reais dessas cidades invisíveis.

Portanto, fica evidente a importância da formação humanizada que se aproprie do contexto social do educando, possibilitando o desenvolvimento da cidadania. Quando o indivíduo se enxerga como cidadão, pode desenvolver a visão crítica de sua realidade além de perceber seus direitos e deveres dentro da sociedade. De acordo com Lefebvre, “a cidade

muda, quando muda a sociedade em seu conjunto” (LEFEBVRE, 2001 pg.51), e uma das maneiras de a sociedade mudar é através da educação. Assim, a educação urbana atravessada pela educação para a autonomia pode ser um instrumento que facilite a apropriação da cidade.

Uma das três inscrições que constrói o componente imaginário da percepção das cidades, é a inscrição social, que se forma a partir de uma comunidade social e suas representações coletivas (SILVA, 2014). Logo construir a educação urbana a partir da realidade do lugar como proposto por Freire, é pensar uma didática que possa influenciar o imaginário da cidade, se pensado em aplicações no contexto de comunidades sociais.

A democratização do conhecimento das questões urbanas é um instrumento de ressignificação da relação entre os habitantes e a cidade que, se aplicado no contexto proposto por Freire (2015) de considerar o contexto social do indivíduo, potencializa a construção do pensamento crítico em relação ao espaço público. Defendendo a redemocratização do espaço público, Bonsiepe (2011) afirma que existe uma necessidade de práticas projetuais que interpretem questões sociais e elaborem práticas emancipatórias, na tentativa de combater um desequilíbrio entre o centro de poder e quem está subjugado a ele. Logo a educação urbana deve ser pensada de maneira que dialogue com a realidade dos habitantes da cidade e potencialize a transformação de espectador para ator, para que dessa maneira a busca pelo direito à cidade, e conseqüentemente o cumprimento da função social da cidade, seja uma busca coletiva que mude a cidade a partir da mudança da sociedade.

2.2 - Ensino de cidades para crianças

Mesmo reconhecendo a relevância da educação urbana para todos os habitantes, o foco da pesquisa é no entendimento da construção desse ensino para crianças. Afirma-se a importância do ensino voltado para a cidade com a construção de uma visão crítica sobre a realidade que se apresenta no espaço, para que as crianças possam experimentar outras visões e conexões com o espaço que habitam.

Essa escolha se constrói porque, apesar das experiências cotidianas das crianças, que vivem em áreas urbanas, serem moldadas pela esfera das cidades (PROUT, 2003), elas não possuem visibilidade no espaço público (QVORTRUP, 2014). Isso ocorre devido à visão da sociedade moderna, que dá grande enfoque à vulnerabilidade das crianças com uma

consequente necessidade de proteção que as confina nos espaços privados, restringindo sua participação da vida na cidade (QVORTRUP, 2014).

Inegavelmente, as crianças possuem menos experiências que os adultos, porém mesmo reconhecendo que ainda estejam desenvolvendo suas habilidades mentais e sociais, a ênfase em uma suposta vulnerabilidade pode silenciar sua existência (QVORTRUP, 2014). Quanto a isso, Castro (2004) acrescenta que a vulnerabilidade que elas possuem existe frente à complexidade da cidade, não simplesmente por serem crianças, mas por não dominarem essa complexidade de uma cidade que não foi construída por e para elas.

Desse modo, as crianças são vistas como o coletivo, que Castro cita como **sujeito coletivo** que “demonstra interesses e desejos diversos dos adultos, e forma assim um grupo ou categoria, mesmo que bastante heterogênea, considerando variações de gênero, classe social ou história pessoal” (CASTRO, 2004. p. 19). Ou seja, apesar de serem tratadas como grupo, existem variações pessoais de cada criança e relações culturais e sociais distintas, mas as crianças fazem parte de um mesmo período da vida, com demandas relativamente parecidas.

Para melhor entendimento, Qvortrup (2014) faz uma distinção dos termos crianças, criança e infância. O autor entende “crianças” como grupo mais ou menos coeso formado por uma pluralidade de crianças. Já “criança” é o ser individual em suas disposições psicológicas e biológicas, que se desenvolve dentro de uma personalidade, resultando na infância individual. Por último, “infância” é visto como categoria sociológica e permanente que depende de parâmetros sociais (e.g. econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais), que se modificam historicamente falando. A infância individual é um período na vida da criança e a infância social, a visão sociológica que se tem desse período.

Portanto, a sociedade moderna possui uma visão confusa sobre as crianças em relação a seus limites e definições (QVORTRUP, 2014). Segundo o autor, existe um entendimento das crianças como seres incompletos, como se vivessem em espera para se tornarem adultos completos, o que se evidencia pelo uso de frases como “crianças são o futuro da sociedade”. Ainda isso as distancia de uma vivência autêntica com os adultos e as afasta dos assuntos sociais por não terem sua construtividade reconhecida.

Como consequência, a persistência da visão das crianças como pessoas vulneráveis cria a inevitabilidade de proteção e as restringe aos espaços privados que Qvortup denomina de “espaços particulares da infância” (2014, p19), que são os espaços relacionados à vida

privada como a unidade doméstica, a escola e os espaços de lazer. Então, com a justificativa de evitar uma suposta brutalidade, são distanciadas da vida pública e conseqüentemente excluídas dos espaços públicos.

Enxergar as crianças como seres sem autonomia se reflete nas possibilidades de uso do espaço urbano e no modo como lhes é permitido se apropriarem da cidade (MÜLLER e NUNES, 2014). O uso que fazem desse espaço, bem como sua vivência, difere dos modos que os adultos o fazem, apesar de se sobreporem em algumas ocasiões (PROUT, 2003), porém sua vivência em áreas públicas é quase sempre subordinada à presença de um adulto (MÜLLER e NUNES, 2014).

Além disso, Ward (1990) aborda a diferença entre crianças e adultos na construção da percepção, que afeta o modo de agir na cidade. Segundo o autor, as crianças dispõem de uma capacidade sensorial vívida, diferente dos adultos que criam hábitos ao longo da vida, de modo que sua sensibilidade se molda a esses hábitos, também na maneira de vivenciar a cidade. Já as crianças constroem percepções do mundo através de experiências mais diversificadas e sem habitualidades, assim vivenciam a cidade de outro modo. Como não possuem associações mentais formadas por experiências prévias, não formam julgamentos preconcebidos (WARD, 1990), logo são mais abertas para aprender e experimentar as possibilidades dos espaços das cidades.

As cidades se apresentam para as crianças de maneira arbitrária, quase como algo absoluto, pois são feitas por e para os adultos que definem suas características tanto geográficas e físicas, quanto sentimentais e sociais (CASTRO, 2004). Para Castro isso evidencia que elas não são consideradas em relação à construção das cidades que são complexas e cheias de desafios. Portanto, como habitantes das cidades precisamos aprender sobre essa complexidade, um aprendizado que é diferente para cada um e é difícil para os adultos, mas ainda mais para os jovens e crianças, logo:

Torna-se necessário, portanto, fazer com que crianças e jovens possam **aprender** com as situações que enfrentam, saber interpretá-las, inventariar possibilidades de ação e tomar decisões de como agir diante das dificuldades.

Em geral, não se fala sobre isso. É como se considerasse “natural” e automático que o simples fato de morar na cidade torna todos capazes de decifrar o complexo emaranhado de situações que a cidade impõe. (CASTRO, 2004 p.23)

A educação urbana, pensada com preceitos da educação para a autonomia, pode ser um instrumento de aprendizagem sobre a vida nas cidades, pois lida com as complexidades socioespaciais apresentadas no território em que as crianças vivem, a partir de questões ou contradições percebidas por elas. Para Hooks (2020) as crianças já são naturalmente inclinadas a pensar de maneira crítica, pois possuem um desejo genuíno pelo conhecimento e pela compreensão do funcionamento da vida, que é a essência do pensamento crítico. Além disso, sua percepção e sensorialidade aguçadas as tornam mais abertas para experiências de aprendizado nas cidades (WARD, 1990).

O zelo pela segurança mantém as crianças restritas aos espaços privados nos quais existe uma possibilidade de controle. Também, desde muito cedo as crianças já frequentam escolas, onde passam grande parte da sua infância (NASCIMENTO, 2018). Quanto a isso, Nascimento (2018) considera que a maior parte das pesquisas científicas sobre crianças e sobre a infância são direcionadas às escolas e que existe a necessidade de focar em outros aspectos fora desse ambiente, como as cidades.

Considerando a realidade de que as crianças não possuem autonomia nos espaços públicos e estão mais presentes em espaços privados, a educação urbana aplicada nas escolas tem o potencial de promover a apropriação do debate sobre a vida nas cidades com as crianças dentro de um ambiente que faz parte de sua rotina. Estudar cidades dentro da escola, tem o potencial de promover a transição para aprofundar a percepção das cidades, além de ser um conhecimento transversal que, em junção com o currículo escolar, pode ser lúdico, aguçar a criatividade e o pensamento crítico. Além da potencialidade das crianças crescerem compreendendo as questões da cidade e vivenciando os espaços públicos com maior engajamento para a realidade e também para a ressignificação da relação com o espaço, criando um novo olhar para a cidade.

Ainda, a escola pode ser vista como uma comunidade social, logo a educação urbana aplicada dentro deste grupo social pode alterar a construção do imaginário do grupo e a realidade percebida da cidade, que é coletiva e simbólica como apontado por Silva (2014). De certa forma, os bairros em que as escolas estão localizadas são também comunidades sociais, o que amplia a capacidade de alterar a construção do imaginário das cidades, uma vez que as famílias se envolvem na aprendizagem das crianças.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define⁷ como criança a pessoa até doze anos incompletos, todavia Jean Piaget (2015) evidencia que a partir dos sete anos de idade as crianças desenvolvem a capacidade de cooperar e de distinguir o seu ponto de vista do ponto de vista dos outros. Desse modo, a partir dessa idade já podem envolver-se em debates pois já entendem a diferença entre si mesmas e o outro e conseguem emitir opinião e argumentar sobre o seu ponto de vista a partir de justificativas. Por essas razões, a pesquisa foca no intervalo de idade de crianças de sete a doze anos.

2.3 - Investigando preceitos práticos de ensino-aprendizagem: a procura de um meio

Esclarecidos os preceitos da educação urbana voltada para a autonomia do pensamento e a importância do direcionamento do ensino para crianças nas escolas, o próximo passo é buscar o instrumento de ensino que possibilite sua realização. Para isso, à luz dos conceitos da educação para a autonomia, expomos em diálogo três sistematizações sobre o processo de pensamento e ação relacionados ao ensino-aprendizagem, que são: as Oficinas de Ensino de acordo com Vieira e Volquind, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e a conduta de ação pelo Modo de Design segundo Ezio Manzini.

A escolha efetuou-se pela busca de procedimentos educacionais que incentivem o aprendizado a partir da experimentação. Além disso, percebemos que as três sistematizações se baseiam em três etapas, o que permitiu a análise a partir de um olhar comparativo. Encontramos então as Oficinas de Ensino e a Abordagem Triangular que se estruturam em ações realizadas através do Modo de Design. Também percebemos que os três procedimentos prezam pela provocação ao pensamento autônomo como premissa, incentivando o indivíduo a ser agente consciente da busca pelo próprio conhecimento.

A sistematização do modo de atuação das Oficinas de Ensino propicia a construção do pensamento crítico pois é baseada na integração de três instâncias: sentir, pensar e agir (VIEIRA e VOLQUIND, 2002). Ademais, a Abordagem Triangular pensada por Ana Mae Barbosa propõe uma estruturação do ensino que, a partir de um fazer reflexivo, também se funda em três ações: a informação, a decodificação e a experimentação – ler, contextualizar e

⁷ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, art.2º. Disponível em : <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>> Acesso em: 14 out. 2019

fazer. Por fim, incentiva o pensar através do modo de design (MANZINI, 2017), que se realiza desde três etapas: senso crítico, criatividade e senso prático, o que reforça a visão crítica dos educandos. Essas sistematizações de ações auxiliam na construção teórico-prática da educação urbana para a autonomia do pensamento.

A oficina de ensino é uma possibilidade metodológica de aprendizado que se caracteriza como uma modalidade de ação, permitindo que o conteúdo seja abordado e aplicado de maneira prática. Nessa abordagem a atividade dos alunos é considerada central, e eles organizam seu próprio aprendizado e buscam soluções dentro de seus próprios repertórios. O papel do professor na oficina é mediar o entrosamento dos alunos com o conteúdo (VIEIRA e VOLQUIND, 2002).

A aproximação com a temática que será debatida deve ser feita de maneira mais intuitiva do que dedutiva de modo que estimule o pensamento, o sentimento e a ação, de modo consciente. A experiência acontece entre “aprender e participar, participando” (VIEIRA e VOLQUIND, 2002 p.8), ou seja, o aprendizado ocorre em meio à ação, não só individualmente como também na relação em grupo. Parte-se de uma situação-problema e o debate das possibilidades de soluções, logo a oficina deve promover a **investigação**, a **ação** e a **reflexão**, categorias que se integram no seu funcionamento (figura 2).

Figura 2 - Esquema dos processos que se integram durante a oficina



Fonte – Esquema elaborado pela pesquisadora no contexto da pesquisa a partir do esquema de Vieira e Volquind (2002, p12)

O equilíbrio entre as três categorias contribui para a associação entre a teoria e a prática. A teoria embasa e alimenta a prática em uma relação que ocorre com a análise da situação-problema e a busca de elucidá-la. As autoras acreditam na importância de trazer para as oficinas questões da realidade social dos alunos para gerar engajamento com a realidade vivida, como proposto por Freire. Dessa forma, os alunos criam seus próprios significados, e a escolha dos conteúdos deve ser feita dentro de critérios de funcionalidade, utilidade e interesse dos alunos.

Para Vieira e Volquind as oficinas são um meio de humanizar o ensino pois o aluno é respeitado dentro de sua realidade, e para que isso ocorra deve se considerar que:

A proposta de oficinas de ensino para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos. Não é somente um lugar para aprender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação. (VIEIRA e VOLQUIND, 2002 p.12)

Dessa forma, os elementos de construção das oficinas de ensino, que partem dos três eixos de ação - pensar, agir e sentir, dentro de uma situação-problema presente na realidade dos alunos, são a base inicial para se pensar preceitos para a educação urbana. A metodologia respeita o desenvolvimento e o aprendizado das crianças e traz um compromisso com o ensino para uma educação que busque autonomia de pensamento.

A Proposta (ou Abordagem) Triangular, pensada por Ana Mae Barbosa, é uma estruturação de elementos do ensino e aprendizagem em artes. Nessa proposta, a sistematização do ensino e do conhecimento ocorre a partir de interseção de três ações (figura 3): a experimentação, através do **fazer** artístico; a decodificação, mediante a **leitura** da obra⁸; e a informação a partir da **contextualização** da obra.

⁸ Ana Mae Barbosa refere-se aqui à obra de arte que vai ser trabalhada em sala de aula.

Figura 3 - Síntese esquemática das etapas da Proposta Triangular



Fonte – Esquema elaborado pela autora no contexto da pesquisa

Segundo Barbosa (2014), a Abordagem não se configura como metodologia, pois os três eixos de ação não são pontos a serem seguidos, nem possuem uma ordem de execução ou hierarquia de importância. Efetivamente, são “processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva de aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p.40), tratando-se, portanto, de uma proposta sobre o procedimento de aprendizagem. Logo pode ser facilmente apropriada e adaptada para outros conteúdos, de modo que o educador construa sua própria metodologia.

Na prática consiste em, a partir de uma obra de arte, realizar atividades que integrem as três ações: o fazer, a leitura e a contextualização. A contextualização é o processo de analisar a conjuntura de criação da obra e pode ser uma análise de diferentes aspectos (e.g. histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica), o que possibilita a interdisciplinaridade no processo de ensino/aprendizado pois interliga diversos saberes e ocasiona o estabelecimento de relações (BARBOSA, 1998). A leitura da obra desenvolve a habilidade crítica dos alunos, aguçada pelos questionamentos que eles mesmos fazem com a mediação do professor, construindo, dessa forma, o próprio conhecimento (BARBOSA, 1998). As interpretações estéticas feitas pelos alunos não possuem julgamento de valor de certo ou errado, pois são relacionadas à sua visão de mundo, mas são qualificáveis e podem ter critérios de avaliação como coerência ou abrangência. Já o fazer artístico é a proposta de um exercício de ação no qual não interessa a metodologia de ação em si, mas sim que se relacione com a leitura e a contextualização das obras.

A Abordagem Triangular considera a imagem como campo de sentido, no qual o aprendizado ocorre na medida em que o indivíduo constrói o significado sobre ela e uma vez que o mundo é composto por imagens, esse saber é importante também para a leitura do mundo (BARBOSA, 1998). Através de um fazer reflexivo, os alunos constroem o aprendizado pelas suas próprias percepções, mudando a relação de ensino passiva, que trata o aluno como receptor, para um aprendizado por meio da prática. A proposta se refere ao ensino em artes, mas a sistematização do processo mental de aprendizagem é um aspecto importante que pode ser aplicado em outros contextos de ensino.

Por fim, Ezio Manzini (2017) identifica que existe atribuição de significado às coisas no processo no qual os seres humanos constroem o mundo e o ambiente em que vivem. Segundo o autor, esse processo pode ocorrer de duas maneiras, a partir do *modo convencional* ou do *modo de design*.

O modo convencional é o fazer a partir de tradições, criadas com base em um conhecimento empírico adquirido através de experiências prévias. É referente a um contexto sociocultural e é ensinado dentro de uma convenção social e aprendido ao fazer e ao observar. Nesse modelo, já se sabe antecipadamente o que fazer e como agir e espera-se um resultado dentro de expectativas.

O modo de design ocorre quando há uma ação questionadora sobre a situação, sobre como solucioná-la e sobre a viabilidade da realização da solução proposta. Para Manzini, esse modo de agir é uma capacidade própria da espécie humana pois exige uma reflexão em três etapas (figura 4) : **senso crítico**, **criatividade** e **senso prático**. Em suas palavras:

O modo de design é o produto da combinação de três dons humanos: senso crítico (a capacidade de olhar para o estado das coisas e reconhecer o que não pode, ou não deveria, ser aceitável), criatividade (a capacidade de imaginar algo que não existe) e o senso prático (a capacidade de reconhecer maneiras viáveis de fazer as coisas acontecerem). (MANZINI, 2017, p. 45)

Figura 4 - Esquema representativo do modo de design



Fonte – Esquema elaborado pela autora no contexto da pesquisa

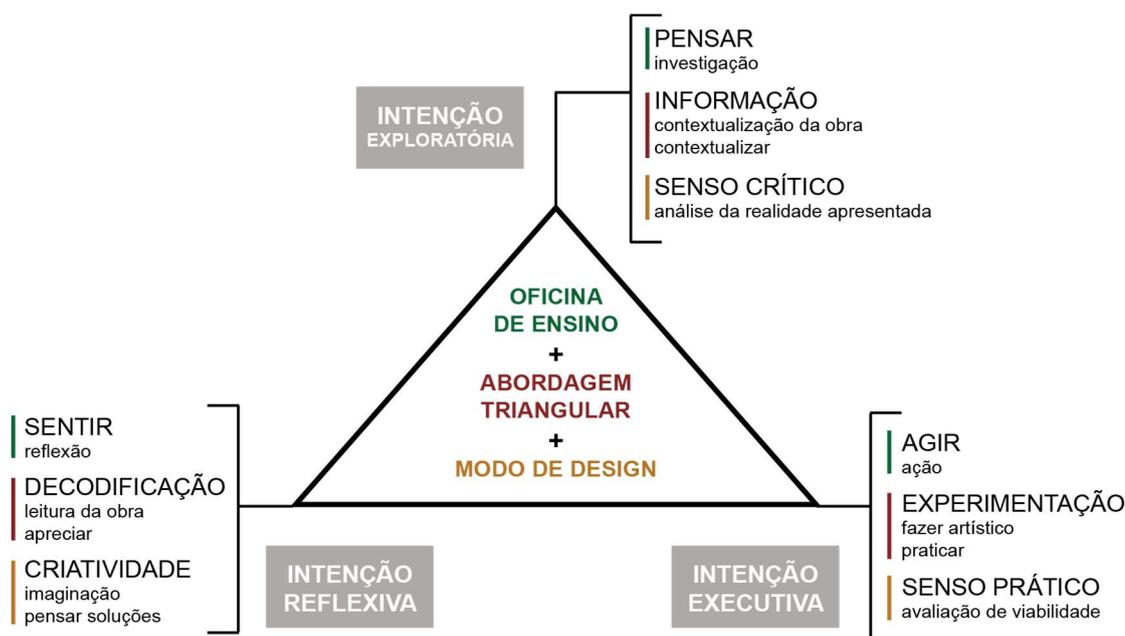
A partir da realização dessas etapas, pode-se chegar a novas soluções para resolução de problemas ou necessidades identificadas. Manzini (2017) afirma que essas três ações são capacidades possíveis a qualquer ser humano, mas que precisam ser estimuladas, uma vez que são ações que dependem do contexto em que os sujeitos (individuais ou coletivos) estão inseridos, ou seja, se a capacidade de refletir é estimulada ou inibida no ambiente em que vivem.

O modo de design é uma sistematização sobre a capacidade de ação crítica dos seres humanos em agir perante uma questão apresentada no ambiente em que vivem a fim de solucioná-la, e se constrói a partir dos três elementos apresentados. As oficinas de ensino, segundo Vieira e Volquind (2002) e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998, 2014), são estruturações de procedimentos de ensino/aprendizagem que também se estabelecem dentro de três pontos, e podem ser identificadas como estruturações construídas a partir do modo de design.

2.3.1 - Sobreposição e síntese: o processo de ensino-aprendizagem das oficinas de educação urbana

As três sistematizações apresentadas se referem a processos mentais e se constroem a partir de três eixos que não são necessariamente etapas a serem seguidas, mas sim ações, ou processos, que se alternam e se complementam na construção de conhecimento e por isso sua representação esquemática se estrutura em forma de triângulo. De modo que, a partir da sobreposição (figura 5) dos esquemas de cada um, podemos determinar semelhanças entre eles.

Figura 5 - Sobreposição esquemática das três sistematizações apresentadas



Fonte – Esquema elaborado pela autora no contexto da pesquisa

Com a análise da sobreposição, podemos observar que os eixos de cada construção processual possuem intenções em comum, que se resumem em palavras que abrangem as ações de cada esquema em separado, que são:

- **Intenção exploratória:** Pensar; investigação; informação; senso crítico; contextualizar; análise da realidade apresentada.

- **Intenção reflexiva:** Sentir; reflexão; decodificação; leitura; apreciar; criatividade; imaginação; pensar soluções.
- **Intenção executiva:** agir; experimentação; fazer; praticar; senso prático; avaliação de viabilidade.

A intenção exploratória é o movimento de ação para buscar entender o contexto de uma determinada situação apresentada, procurando compreender como essa situação se configurou, e requer a pesquisa investigativa. A intenção reflexiva é sobre conseguir olhar para a situação apresentada e refletir sobre essa realidade, entender suas variantes e conseguir pensar possíveis soluções. Por fim, a intenção executiva é a realização de um experimento prático acerca da questão apresentada. Conforme dito anteriormente, essas três motivações se intercalam na construção do conhecimento, à medida que os questionamentos forem surgindo. Dessa forma, as três intenções identificadas formam um esquema resumo (figura 6), que deve ser considerado ao se planejar as oficinas de educação urbana para crianças, pois se baseia em sistematizações que constroem o pensamento crítico.

Figura 6 – Esquema síntese do processo de ensino-aprendizagem das oficinas de educação urbana



Fonte – Esquema elaborado pela autora no contexto da pesquisa

Outra questão em comum aos três processos apresentados é o respeito à realidade sociocultural das crianças, dando importância à experiência que possuem, enquanto se estimula a construção do pensar crítico, incentivando a partir disso a busca e o aprendizado de novos repertórios.

A sistematização do ensino em educação urbana começa por assumir que o planejamento das tarefas deve ser baseado nas três ações: explorar, refletir e executar. Logo, assumindo o formato de oficinas, estas devem ter temas relacionados a alguma questão relativa à cidade, em que a discussão atravessa os três momentos: a contextualização da questão dada, a leitura do que ocasionou a situação e um exercício que pense em soluções ou experimentações relacionadas. Por exemplo, a questão de uma praça pública abandonada pode ser analisada com uma leitura do ambiente, a contextualização do local em relação ao bairro e aos moradores e um exercício de repensar os espaços da cidade a partir de propostas artísticas, sejam desenhos ou um novo zoneamento.

Dessa maneira as crianças emitem opiniões em relação ao ambiente em que vivem, ao contextualizar a situação debatem sobre a própria realidade e, ao propor novas formas de pensar aquele espaço, despertam para outras alternativas e para a existência da possibilidade de mudança. Para Barbosa (2014), um currículo organizado em consonância com a Proposta Triangular, partindo das três etapas propostas, respeita as crianças, seu desenvolvimento e suas necessidades, além de respeitar a matéria que está sendo ensinada, como as oficinas de ensino possuem processo similar, concluímos que também é um processo que respeita as crianças.

3. METODOLOGIA – O processo de construção das oficinas

A escolha pelas oficinas de ensino como instrumento para o debate da educação urbana para crianças aponta os próximos passos metodológicos. A proposta desse debate no âmbito escolar, com viés da educação para a autonomia de modo que a criança atue no processo de aprendizado, traz algumas questões que podem ser respondidas com características inerentes às oficinas de ensino. Segundo Vieira e Volquind (2002), as oficinas possibilitam simplificar questões reais, além da construção de conceitos a partir da realidade no decorrer de procedimentos experimentais. Ou seja, as etapas envolvem aprendizado, análise e ação, o que, como visto anteriormente, permite a participação atuante da criança. Além disso, poder simplificar as questões da cidade é essencial para o ensino voltado para crianças.

Com a hipótese de que as oficinas de educação urbana podem aguçar a sensibilidade em relação ao espaço urbano e podem ser construídas de modo que se adaptem às variadas

realidades brasileiras, o próximo passo é o levantamento de dados que auxiliem no entendimento das características e impasses na investigação da hipótese. A finalidade do levantamento de dados é abranger um conjunto de informações que sirvam de suporte para a construção das oficinas para cidade com as particularidades apontadas. Assim, a costura da metodologia se faz em quatro etapas, que são: análise de referências, análise de documento, análise de características das Oficinas de Ensino e entrevista com especialistas.

O estudo de casos existentes facilita o entendimento de questões estruturais das oficinas desde a maneira como os preceitos se transformam em práticas, ou informações metodológicas, até as possibilidades apresentadas nas propostas em si. Sendo assim, a partir de pesquisa on-line, foram escolhidos dois grupos com projetos pedagógicos de ensino de Arquitetura para crianças a partir de oficinas. Apesar de ambos terem foco no ensino da arquitetura, as propostas muitas vezes atravessam a cidade, de forma direta ou indireta, pois a arquitetura é uma das dimensões da cidade. Os grupos foram escolhidos pela facilidade de informações encontradas e por possuírem uma estrutura parecida com divisão das oficinas por eixos temáticos.

Conforme esclarecido no capítulo anterior, a pesquisa assume o espaço escolar como local para a realização das oficinas de educação urbana. Dessa forma, entendemos como necessária a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que as propostas correspondam premissas presentes no documento, de modo que a inserção das oficinas na sala de aula também se justifique por essa aproximação. Do mesmo modo, também é necessário analisar a proposta metodológica e entender as nuances da organização das oficinas de ensino conforme a abordagem de Vieira e Volquind (2002).

Por fim, estava previsto no planejamento inicial da pesquisa a aplicação das oficinas de modo presencial para observação e análise dos resultados para validação das hipóteses levantadas. Porém, dada a impossibilidade da execução de oficinas presenciais no ano de 2020 devido ao cancelamento das aulas presenciais por consequência da pandemia acometida pela covid-19, foi necessária a substituição do método. Optou-se pela realização de entrevistas com quatro especialistas com prática em aplicar oficinas para crianças em contextos que envolvem a cidade. Os entrevistados são de áreas diversas, sendo uma geógrafa, um antropólogo, uma cineasta e uma arquiteta, trazendo visões diversas para a pesquisa.

3.1 - Análise de casos

A análise de casos foi realizada a partir de pesquisa on-line na qual foram escolhidos dois grupos, o Arquitectura para Niños da Espanha e o LunArquicos da Colômbia. Foi encontrada uma grande variedade de oficinas de vários locais, incluindo o Brasil. Porém, a escolha foi feita pela facilidade de acesso a informações e por similaridades, visto que são dois grupos com propostas pedagógicas de ensino de arquitetura para crianças que possuem divisões temáticas. Além das informações encontradas on-line⁹, para a análise do LunArquicos, tivemos acesso a uma apresentação do grupo em PDF, que foi enviada por e-mail pela diretora e fundadora Fabiola Uribe, que também é uma das entrevistadas da pesquisa.

3.1.1 - Arquitectura para niños – Pontevedra, Espanha

Consiste em um projeto didático que tem como objetivo a iniciação à arquitetura para crianças da 4ª série (9 a 10 anos) no âmbito escolar, que foi aplicado em escola não referenciada nas informações do site. O conteúdo é ensinado de maneira transversal e se conecta com as áreas de Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Artística e Inglês, pois a arquitetura é vista de maneira ampla, dialogando com questões geográficas, históricas, ecológicas e formais (relativas à forma). Além disso, a didática consiste em uma apresentação teórica e uma experiência plástica posterior para a experimentação do conteúdo, em aulas ministradas na língua inglesa. A interação com os alunos acontece por meio de uma metodologia ativa, com o incentivo à pergunta de modo que eles aprendam através da descoberta, com atividades dentro e fora da sala de aula. Os assuntos abordados vão desde o abrigo primitivo, passando pela casa e por um olhar crítico para o território de maneira a sensibilizar as crianças para o meio ambiente em que vivem. As atividades se dividem em sete sessões temáticas, vistas a seguir.

Seção 1 : O refúgio. Comportamento animal e humano

Trata sobre a necessidade de abrigo, importante para a sobrevivência de animais e seres humanos, uma questão primordial da arquitetura. A discussão parte dos nossos antepassados hominídeos e como construíam abrigo com a tecnologia e os recursos que dispunham na

⁹ Fonte: Arquitectura para niños - <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/> Acesso em: 19/01/2020

época e território que habitavam, como pedras, madeiras e peles. Também trata sobre animais que constroem seus próprios refúgios com o que encontram na natureza.

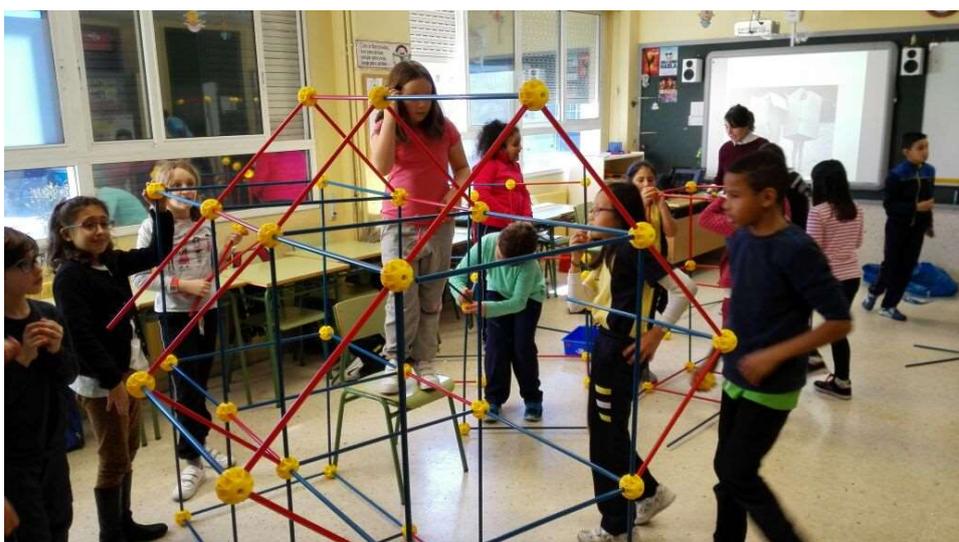
Atividade prática: as crianças trabalham em grupo na construção de um abrigo a partir de barras e nós disponibilizados, de modo que aprendam noções de sistemas estruturais.

Figura 7 - Seção 1: apresentação teórica do conteúdo



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-1-el-refugio-comportamiento-animales-y-humano/> Acessado em: 05/06/2020

Figura 8 - Seção 1: crianças construindo um abrigo a partir de barras e nós



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-1-el-refugio-comportamiento-animales-y-humano/> Acessado em: 05/06/2020

Seção 2 : Habitação. Fatores territoriais e sociais

Trata do modo como o ser humano se organiza e constrói de maneiras distintas em diferentes partes do planeta devido a fatores culturais e a características naturais do território que habita. Isso resulta em diferentes tipos de agrupamentos como grandes cidades ou pequenas aldeias isoladas, e também em como a unidade habitacional de cada cultura possui características específicas devido a hábitos distintos. A importância da casa.

Atividade Prática: as crianças constroem maquetes de casas imaginadas por elas a partir de caixas de papelão com a utilização de materiais complementares como papéis, cola, tesoura e caneta.

Figura 9 - Seção 2: construção de casas imaginadas em caixas de papelão



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-2-la-vivienda-factores-territoriales-y-sociales/> Acessado em: 05/06/2020

Figura 10 – Seção 2: resultado final da oficina



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-2-la-vivienda-factores-territoriales-y-sociales/> Acessado em: 05/06/2020

Seção 3 : Antropometria (medida do homem)

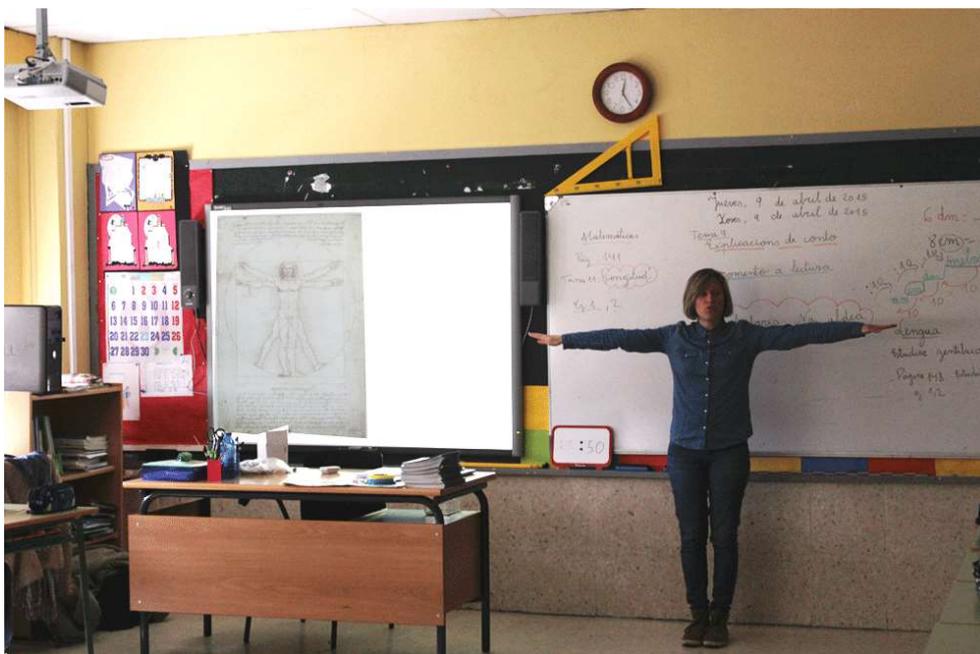
Lida com a noção da importância da proporção na arquitetura tendo o homem como medida referência e como isso é importante para o conforto e funcionalidade da construção.

Atividade prática 1: as crianças reproduzem no chão, com fita adesiva colorida, a planta de uma sala padrão que está representada em papel quadriculado.

Atividade prática 2: medição de objetos do cotidiano. Com a fita métrica, as crianças medem a cadeira e a mesa que usam no dia a dia.

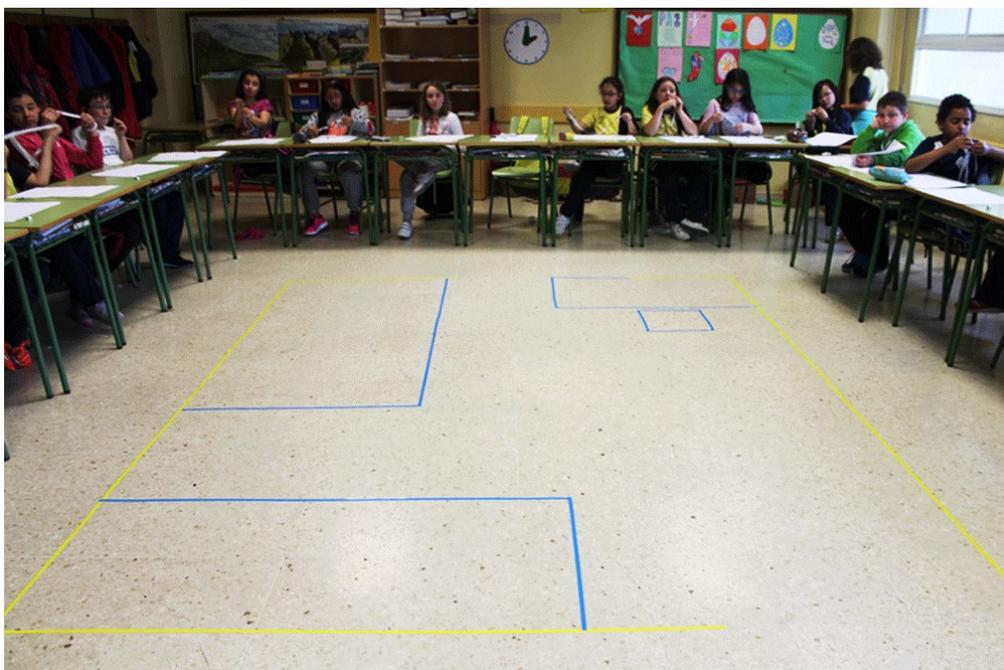
Atividade prática 3: as crianças desenham a planta do próprio quarto em papel quadriculado 30x30cm, localizando os elementos principais (portas, janelas e móveis) com atenção às proporções.

Figura 11 - Seção 3: explicação teórica sobre medida e proporção



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-3-antropometria-medida-y-proporcion/> Acessado em: 05/06/2020

Figura 12 - Seção 3: representação de uma planta baixa em escala real no chão da sala



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-3-antropometria-medida-y-proporcion/> Acessado em: 05/06/2020

Seção 4 : A escala e o léxico arquitetônico básico

Essa seção ensina sobre as diferentes escalas arquitetônicas, desde a escala que considera o homem como referência até a escala monumental utilizada em prédios imponentes. Também trata das representações de diferentes tipos de projeto, como por exemplo detalhamento de peças, mapas e detalhamentos arquitetônicos e as diferentes escalas utilizadas em cada, devido às necessidades de representação.

Atividade prática 1: é proposto um jogo de escalas nos quais as crianças recebem desenhos com representações de diferentes grandezas e devem desenhar um macaco em cada, em tamanho proporcional ao elemento representado.

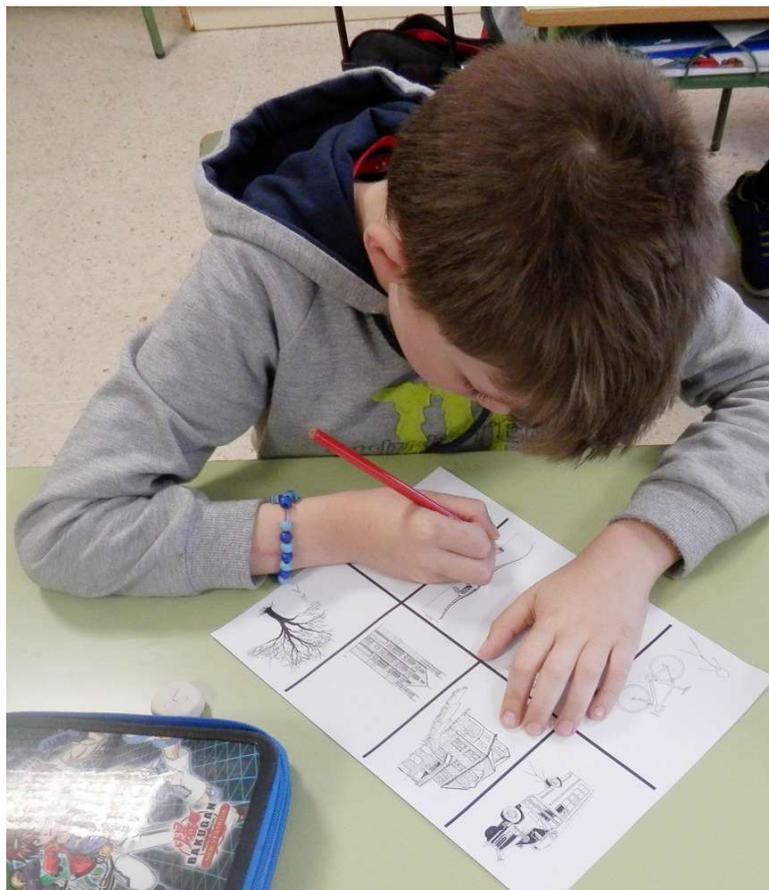
Atividade prática 2: as crianças devem escrever uma redação com o tema “minha casa favorita” utilizando-se do vocabulário arquitetônico apresentado.

Figura 13 - Seção 4: demonstração da escala utilizada em mapas



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-4-la-escala-y-el-lexico-arquitectonico-basico/> Acessado em: 05/06/2020

Figura 14 - Seção 4: criança realizando a atividade prática 1



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-4-la-escala-y-el-lexico-arquitectonico-basico/> Acessado em: 05/06/2020

Seção 5 : As ferramentas do arquiteto: maquete e plano

Consiste em uma atividade externa. Os alunos realizaram um trabalho de campo em uma praça que fica nos arredores da escola (Plaza de Barcelos). As crianças receberam um mapa e a partir dele fizeram diversas atividades como identificar os elementos do mapa através da observação do lugar; localização do Norte na planta; acrescentaram informações que não estavam representadas; inseriram informações complementares a partir de representações como desníveis, circulações, pavimentos e texturas; e mapearam características dos arredores da praça como conexões e faixas de pedestre.

Figura 15 - Seção 5: atividade externa de observação do espaço da praça



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-5-las-herramientas-del-arquitecto-maqueta-y-plano/> Acessado em: 05/06/2020

Figura 16 - Seção 5: crianças trabalham no mapa da praça



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-5-las-herramientas-del-arquitecto-maqueta-y-plano/> Acessado em: 05/06/2020

Seção 6 : O entorno próximo. Reflexão

Foi apresentada uma maquete 1:100 da Plaza de Barcelos e, pela observação e memória da visita a campo, os alunos listaram as vantagens e desvantagens que observaram no lugar. São apresentados exemplos de praças com espaços lúdicos em diversos locais do mundo. Os alunos produzem um diagnóstico das lacunas de espaços de lazer da escola para desenvolverem ideias desses espaços na praça. Durante duas semanas os alunos trabalham em propostas individuais para a praça.

Figura 17 - Seção 6: crianças debatem sobre o espaço da Plaza Barcelos ao redor da maquete



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-6-el-entorno-proximo-reflexion/> Acessado em: 05/06/2020

Seção 7 : O entorno próximo. Atuação

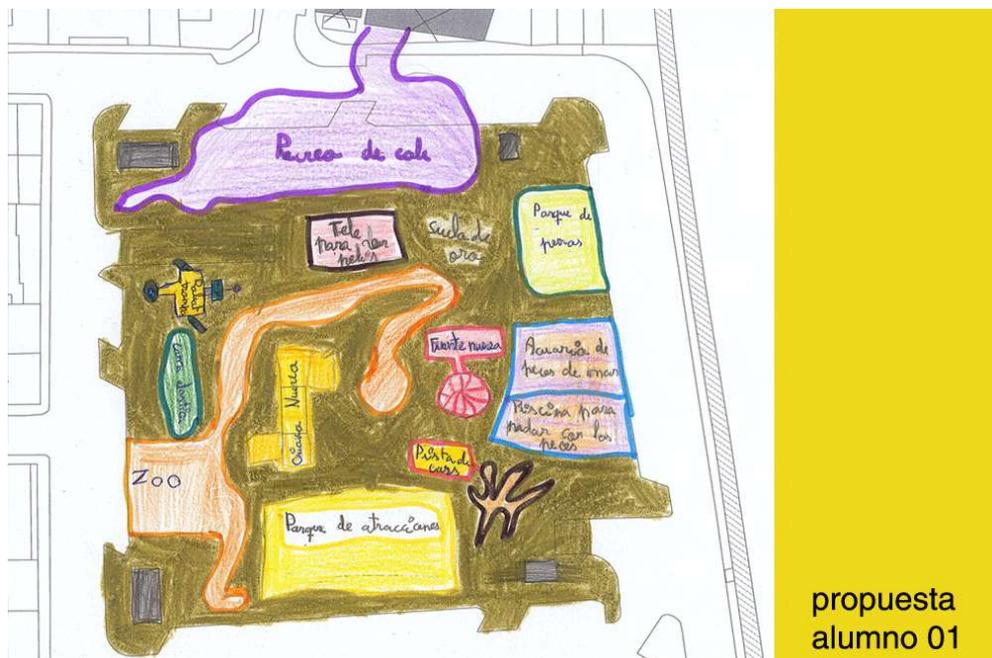
As propostas que cada aluno fez para a praça foram coletadas e integradas em um projeto final, a partir da realização de um levantamento dos aspectos que mais se repetem. O projeto final é apresentado para as crianças que participam de um debate sobre o resultado.

Figura 18 - Seção 6: apresentação do projeto final



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-7-el-entorno-proximo-actuacion/b> Acessado em: 05/06/2020

Figura 19 - Seção 7: proposta de um dos alunos



Fonte – Retirado do site do Arquitectura para Niños. Disponível em: <http://www.xn--arquitecturaparanios-17b.es/sesion-7-el-entorno-proximo-actuacion/b> Acessado em: 05/06/2020

3.1.2 - LunArquicos - Práctica experimental de arquitectura para niños. Bogotá, Colômbia

Grupo formado em 2012, com o propósito de ensinar arquitetura para crianças através da vivência, com práticas que promovam experimentações. O projeto é vinculado à área educativa do Museo de Arquitectura Leopoldo Rother, que pertence à Universidad Nacional de Colômbia, e atua com crianças de 5 a 16 anos. A arquiteta Fabiola Uribe é a diretora e uma das fundadoras, e o restante da equipe está sempre se modificando, mas mantém a característica de ser interdisciplinar, sempre contando com designers, artistas, pedagogos e estudantes. Como concepção, enxergam na cidade um potencial de aprendizagem em várias escalas, como a casa, o edifício, a cidade, a paisagem e o aspecto simbólico, e por isso a proposta é, através da arquitetura, ensinar às crianças novas formas de ver e compreender o que está ao seu redor. Ou seja, a arquitetura é vista como conhecimento transversal, no qual não se pretende condicionar um modo de visão, mas sim sensibilizar o olhar a partir da experiência e da investigação.

Em seu trabalho, buscam incentivar o aprendizado de maneira lúdica e fomentar a criatividade, a comunicação e o pensamento crítico. O grupo aborda nas oficinas seis fundamentos da arquitetura, que são: o espaço, a forma, o lugar e a paisagem-patrimônio; o corpo e o espaço; a estrutura - tectônica; e a representação. A didática das atividades abarca a escolha de um tema que pode ser relacionado a alguma atividade do museu, algum artista ou alguma outra questão, que é tratada dentro desses eixos, sempre com a realização de um trabalho de expressão artística, considerado fundamental pois permite que as crianças incorporem os conceitos estudados. A expressão artística é vista como uma forma de comunicação poética com as crianças, que as permite se comunicarem através da imaginação, e se realiza de diferentes modos, dependendo da proposta da oficina, com desenhos, maquete, colagem ou modelagem. Essencialmente, não é esperado que a criança reproduza reflexos da realidade, mas que represente sua visão de mundo por meio da expressão poética e para isso é apontado como caminho fazer muitas perguntas durante o processo para incentivar a reflexão. Além das oficinas com crianças, o LunArquicos realiza também formações com docentes para sensibilizá-los sobre como o ensino de cidade e de arquitetura pode ser vinculado aos processos educativos formais e à didática escolar, e esperam que um dia isso faça efetivamente parte do currículo escolar da Colômbia.

Foram analisados somente alguns eixos devido à dificuldade de encontrar informações específicas sobre todos. Os dados foram retirados de um documento em PDF disponibilizado por e-mail por Fabiola Uribe, diretora do projeto. O documento possui poucas informações específicas sobre as oficinas, mas contém linhas gerais de alguns eixos com diversas fotos de diferentes oficinas. Com esses dados, foi possível realizar uma aproximação com as intenções buscadas no eixo e de que modo elas foram exploradas nas ações aplicadas.

O primeiro eixo analisado é intitulado “O corpo e o espaço”, no qual são trabalhados escala, luz, sombra e som. Uma das premissas desse eixo é que os sentidos criam uma memória fenomenológica do espaço que pode ser recriada, de modo que a relação com o espaço é trabalhada de maneira subjetiva. São propostos diferentes tipos de experimentações nas quais as crianças participam ativamente e o corpo às vezes é a interface da experiência. É possível observar através de fotos (figura 20 e figura 21) que algumas experiências propostas se realizam pela ocupação do espaço com o próprio corpo, vivências que podem trabalhar noções de escala e proporção, aguçando percepções espaciais.

Figura 20 - Oficina do eixo Corpo e espaço. O espaço é delimitado pelas formas desenhadas no chão e as crianças experimentam o espaço com o corpo.



Fonte – documento em PDF disponibilizado por Fabiola Uribe

Figura 21 - Oficina do eixo Corpo e espaço. As crianças ocupam os espaços da escada com seus corpos.



Fonte – documento em PDF disponibilizado por Fabiola Uribe

Outra oficina observada (figura 22 e figura 23) é a criação de pequenos espaços estruturados em papelão dentro dos quais as crianças circulam. Acredita-se que a proposta seja que as crianças criem as aberturas no papelão com formatos e posições diferentes, de modo que resulte em diferentes incidências de luz no interior. As próprias crianças criam as aberturas e podem explorar internamente os diferentes espaços.

Figura 22 - Oficina do eixo Corpo e espaço. Criação de espaços experimentáveis



Fonte – documento em PDF disponibilizado por Fabiola Uribe

Figura 23 - Oficina do eixo Corpo e espaço. As crianças intervindo nos espaços criados.



Fonte – documento em PDF disponibilizado por Fabiola Uribe

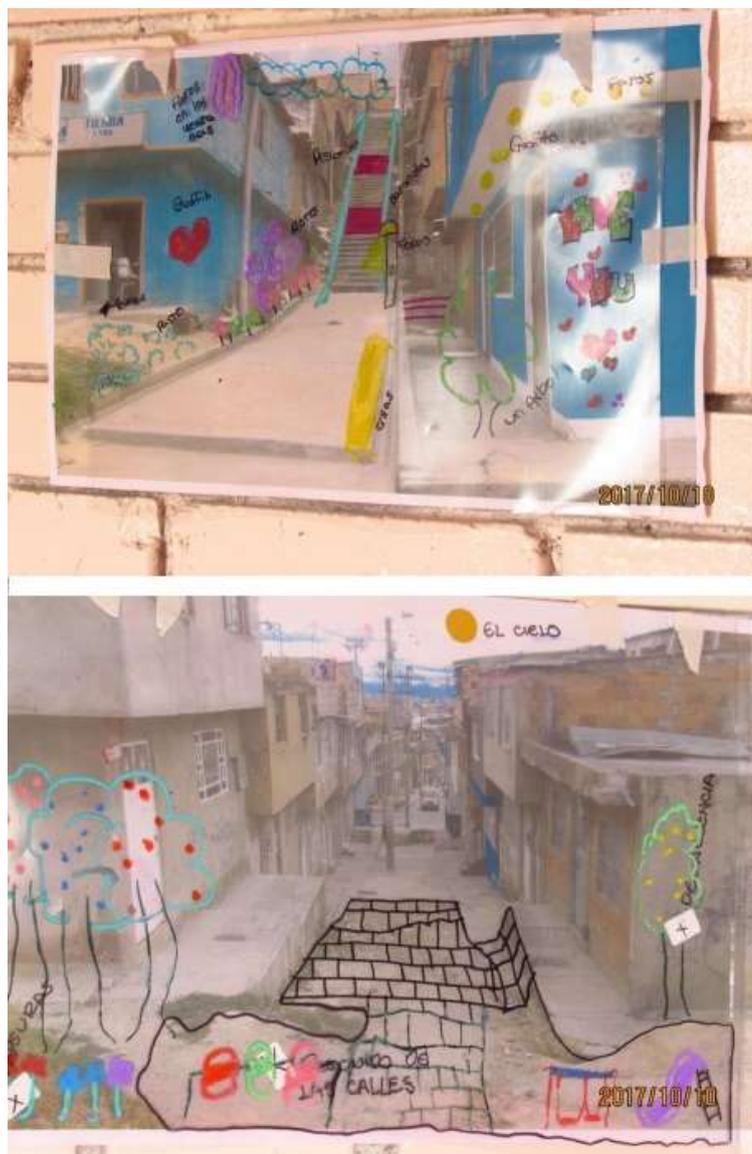
No eixo “Cidade e paisagem” a ideia é promover a interação com o construído e com o natural, gerando vínculo com o entorno e com valores históricos e paisagísticos. Existem diversas fotos de oficinas dentro deste tema de modo que foram selecionadas algumas com características que podem ajudar na construção da proposta da pesquisa. Como, por exemplo, etapas de uma oficina de diagnóstico do bairro que se inicia com debate em sala com uma posterior visita às áreas definidas (figura 24). Na mesma oficina é utilizado o recurso de sobreposição de fotos das áreas que as crianças definiram como locais que precisam de intervenção, com transparências para serem desenhadas as propostas de modificação do espaço por cima (figura 25).

Figura 24 - Oficina "El corredor del jaguarillo", 2017



Fonte – documento em PDF disponibilizado por Fabiola Uribe

Figura 25 - Oficina "El corredor del jaguarcillo", 2017. Sobreposição de fotos com as propostas de intervenção



Fonte – documento em PDF disponibilizado por Fabiola Uribe

3.1.3 - Considerações sobre as oficinas analisadas

A análise dos casos apresentados possibilitou a aproximação com algumas particularidades do processo de construção de oficinas, pois, como os grupos já desenvolveram e aplicaram os projetos, viabiliza-se uma leitura ampliada das etapas, complementada pela visualização de fotos da execução das oficinas. Assim, pode-se, de certo

modo, compreender o caminho que os grupos fizeram a partir da leitura dos preceitos de cada um e como esses preceitos se desenvolvem em uma estrutura geral de ação e em propostas de oficinas em si.

Foram observadas algumas similaridades entre ambos, como por exemplo o foco na pergunta, tanto no incentivo para as crianças formularem perguntas como em incentivar o pensamento crítico através do direcionamento de perguntas a elas. Também existe uma preocupação na simplificação da linguagem da arquitetura para facilitar o entendimento das crianças, o que se percebe na prática das oficinas, na simplicidade e na experiência lúdica que trazem nos exercícios. Em relação à didática, a atividade artística aparece como importante elemento para apreensão do conteúdo por meio da prática e da imaginação.

Como a Arquitetura é um tema amplo, os dois grupos criaram divisões temáticas para separar e organizar as abordagens, com perspectivas diferentes. O Arquitectura para Niños estabelece como início do debate um aspecto primordial da arquitetura, o abrigo, e ampliam a discussão ao longo das sessões. Dessa forma criam um caminho de aprendizado em que o repertório das crianças vai se somando a cada etapa, permitindo um aprofundamento crescente dos temas. Por sua vez, o LunArquicos propõe categorias relacionadas aos fundamentos da arquitetura, que não possuem necessariamente uma ordem de aplicação ou uma ligação entre si, porém o estreitamento do tema possibilita a criação de uma grande diversidade de oficinas focadas. Como a cidade é também um tema amplo, pensar em classificações para estruturação de propostas é um meio de ajudar a organização.

Por fim, percebemos como característica comum que, por mais que exista um esforço para simplificar a linguagem e as propostas, ainda assim o conhecimento ensinado é especializado, ou seja, depende da presença de especialistas (e.g. arquitetos, geógrafos, urbanistas) para ser executado. Percebe-se um enfoque no ensino da prática da arquitetura como fim, mesmo que de maneira subjetiva e mesmo se valendo da interdisciplinaridade. Como exemplo, o penúltimo exercício proposto pelo grupo espanhol que desafia as crianças a sugerirem projetos para uma praça, traz elementos de repertório crítico e trabalha a percepção do espaço, mas a partir do foco em um eixo projetual. Observam-se duas formas de pensar esse ensino, que é realizado ou com a presença do especialista de forma direta, como oficinairo, ou ensinando os professores sobre o tema, ou com a presença de forma indireta através de propostas que podem ser aplicadas pelos professores sem a necessidade de

explicação. Ambas são importantes, mas são construídas de maneiras um pouco diferentes, uma vez que a linguagem e a temática têm que ser apreendidas pelo professor.

O que se pretende na pesquisa é que a cidade seja sempre central na questão que será trabalhada, mas não necessariamente como foco. A cidade é o meio, e a finalidade é sempre aguçar a percepção em relação a ela, mas não necessariamente pensando na construção de crítica projetual do espaço urbano, e sim vendo as crianças como cidadãos que vivenciam as questões do espaço urbano diariamente.

3.2 - A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A BNCC¹⁰ é um documento normativo que define as diretrizes para as aprendizagens essenciais dos alunos da Educação Básica, que compreende todo o período escolar - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Serve como referência para formulação de currículos e propostas pedagógicas em toda a rede escolar nacional, pública e privada, promovendo o alinhamento das esferas federal, estadual e municipal no que diz respeito à construção metodológica das escolas, desde formação de professores, avaliação, conteúdos educacionais e critérios para infraestrutura, ampliando a colaboração entre essas três esferas, a partir de uma proposta em comum.

O documento encontra-se disponível¹¹ para leitura on-line ou para o download em formato PDF. Trata-se de um documento com seiscentas páginas nas quais constam uma breve apresentação, uma introdução em que é descrito o processo de construção da BNCC, suas principais diretrizes educacionais, os marcos legais que a respaldam e os pactos para sua implementação. Posteriormente possui uma seção que explica a própria estrutura do documento, suas divisões e o significado de siglas. O documento possui três divisões principais, que correspondem a cada etapa escolar - infantil, fundamental e básico, nas quais existem subdivisões em que se discorre sobre a visão da etapa de ensino dentro da BNCC e os preceitos de cada campo de aprendizado na educação infantil ou de cada grande área de ensino, a disciplina, nas etapas do fundamental e médio. Dentro de cada área de ensino são

¹⁰ A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, e em dezembro de 2018 foi homologado o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio.

¹¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06/04/2020

feitas sugestões de atividades curriculares para o desenvolvimento dos preceitos previstos na BNCC.

Cada etapa de ensino corresponde a um período de idade, que é: ensino infantil de zero a 5 anos; ensino fundamental de 6 a 14 anos e o ensino médio de 15 a 18 anos. Por consequência, decidimos que a análise desse documento seria focada no entendimento do contexto de construção da proposta curricular na idade que abrange a pesquisa, o ensino fundamental, etapa que está dentro da proposta de idade do estudo que é de 7 a 12 anos, como explicado no capítulo anterior.

Em resumo, o documento prevê dez competências¹² gerais da Educação Básica com a pretensão de assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para permitir que o aluno lide com a complexidade da vida, exercite a cidadania e se prepare para o mundo do trabalho (BNCC, p. 9 a 10). Pensando em uma formação dentro da visão de uma sociedade justa, com inclusão e valores democráticos.

Importante enfatizar que a análise desse documento foi realizada de maneira pragmática, com o objetivo de entender se e de que maneira a educação urbana pode ser compreendida dentro do planejamento pedagógico proposto pela BNCC. Ou seja, não foi feita uma análise crítica do conteúdo ou da implementação da BNCC por este não ser parte do objetivo da pesquisa. Porém, o documento é uma diretriz legal, ou seja, obrigatória, para a construção dos currículos escolares e, constatada essa realidade, a análise facilita e justifica a implementação das oficinas nos ambientes escolares.

Ainda assim, não podemos deixar de apontar que existem críticas significativas sobre o processo de implementação e sobre o conteúdo da BNCC. Costa e Silva (2019) apontam que o processo de aprovação da BNCC ocorreu durante o governo do presidente Michel Temer, em meio ao momento de ruptura política ocasionada em 2016, que caracterizou um avanço de pautas neoliberais a partir da implementação de diversas medidas e/ou contrarreformas¹³ em várias áreas de interesse público, dentro das quais a educação.

¹² O quadro com as competências gerais previstas, se encontra na página 9 da BNCC.

¹³ Conforme definido pelos autores: “O reformismo neoliberal é, portanto, entendido como a diminuição e a restrição das áreas de atuação do Estado, com vistas à alocação das riquezas produzidas por determinado país prioritariamente ao agrado e serviço do rentismo do capital financeiro internacional.” (COSTA E SILVA, 2019, p. 5)

Desse modo, para os autores o documento carece de legitimidade pois seu processo de aprovação ocorreu de maneira acelerada, sem que fossem ouvidas as críticas de segmentos da sociedade interessados. Não houve um debate amplo e importantes entidades da área deixaram de ser consultadas, desconsiderando esforços do debate da educação no país. Além disso, diversos especialistas da educação de diferentes áreas científicas, acadêmicas e sindicais, criticam o conteúdo do documento em alguns pontos como por exemplo, a promoção do estreitamento curricular, brechas para a privatização do ensino público e implementação do ensino à distância (COSTA e SILVA, 2019).

O objetivo da análise foi entender o planejamento pedagógico proposto pela BNCC e de que modo suas premissas se alinham com as propostas de oficinas sobre a cidade em um viés da educação para a autonomia. Para isso, investigamos de que maneira a cidade é compreendida no contexto do ensino médio tanto nas premissas gerais quanto nas proposições de atividades. Os dados coletados foram utilizados de modo a complementar a construção do conteúdo das oficinas, e não para serem empregados de maneira literal.

3.2.1 - Análise da BNCC

O Ensino Fundamental é organizado em cinco áreas de conhecimento gerais que englobam as disciplinas, que são: Linguagens (língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa); Matemática; Ciências da natureza; Ciências humanas (geografia e história) e Ensino religioso. Essa etapa do ensino corresponde às turmas do primeiro ao nono ano e possui uma divisão de anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Em síntese, para essa etapa do ensino é recomendado o incentivo à construção do pensamento crítico, lógico e criativo para que as crianças consigam viver de modo ativo no meio natural e social em que vivem. Além disso, espera-se que o trabalho seja organizado a partir da realidade e das vivências delas, para que haja interesse pelo conteúdo. O estudante deve ser visto como sujeito com história construída a partir de um entorno social.

O documento se desenvolve na explicação da perspectiva de cada grande área e de cada disciplina dentro do Ensino Fundamental. Nas disciplinas é apresentado um quadro de orientação para guiar a construção de atividades curriculares para os anos de ensino. A análise

foi direcionada a entender se e como a BNCC abrange temas relacionados com cidade, espaço público, comunidade, entre outros, nas atividades do currículo escolar.

Em Língua Portuguesa anos finais (6 ao 9), no campo “jornalístico-midiático” (BNCC, p.141) são propostas atividades que sensibilizem os jovens para as questões que acontecem em sua comunidade, sua cidade e no mundo e como elas os afetam. No campo “atuação na vida pública” (BNCC,p.146) é sugerido incentivar o reconhecimento do aparato legal de meios de reivindicações de interesse público.

No ensino das Artes, a BNCC propõe a articulação de 6 dimensões de conhecimento, dentre elas a Estesia que se refere “à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais.” (BNCC, p 194), ou seja, trabalhar a percepção espacial em relação ao corpo. Outra dimensão é a Crítica que trata de estimular a criação de novos entendimentos do espaço em que os alunos vivem, ao estabelecer novas relações por meio da cultura. Foram observadas algumas propostas de atividades que podem ser direcionadas para atividades relacionadas ao espaço ou relacionadas ao bairro (tabela 1):

Tabela 1 - Propostas de atividades em Artes

ARTES – 1º ao 5º ano

Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

Fonte – Informações retiradas da BNCC

Na área de Educação Física, o Protagonismo Comunitário é uma das dimensões do conhecimento propostas, que lida com a análise crítica acerca do acesso da comunidade a recursos disponíveis, públicos e privados para práticas esportivas, refletindo sobre a democratização do acesso e da materialização de direitos. Nos direcionamentos pedagógicos para os 6º e 7º anos, são indicadas atividades (tabela 2) como parte de práticas corporais de aventura urbana.

Tabela 2 - Propostas de atividades em Educação Física

EDUCAÇÃO FÍSICA – 6º e 7º anos

Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.
Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.
Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.

Fonte – Informações retiradas da BNCC

Em Matemática, a Geometria é a unidade temática que possui a possibilidade da aproximação com as oficinas, pois prevê o desenvolvimento do pensamento geométrico através do estudo de posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas (BNCC, p.274). É esperado que os alunos tenham linguagem de localização, que saibam representar e ler mapas, com uso de papel ou com tecnologias. Nesse contexto são feitas algumas propostas para direcionamento de atividades (tabela 3).

Tabela 3 - Propostas de atividades em Matemática

MATEMÁTICA - geometria

1º ano
Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.
Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.
3º ano
Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.

4º ano

Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.

Fonte – Informações retiradas da BNCC

A área de Ciências da Natureza, engloba o ensinamento científico e prevê, para os anos iniciais que seja valorizado os ambientes de convivência dos alunos – casa, escola bairro, para que interajam, compreendam e ajam no que existe em seu entorno. As propostas de ensino destacadas são relacionadas à detecção de problemas de infraestrutura (tabela 4).

Tabela 4 - Propostas de atividades em Ciências da Natureza

CIÊNCIAS DA NATUREZA**7º ano**

Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.

9º ano

Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.

Fonte – Informações retiradas da BNCC

Em Ciências Humanas, é priorizado o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal dos alunos, ou seja, a noção de que a produção do espaço feita pelo ser humano é determinada pelo contexto histórico. A BNCC apresenta como características básicas da área: tempo, espaço e movimento. Os alunos devem ser estimulados a pensar sobre sua participação no

mundo e sua inserção na história de sua família, comunidade, nação e mundo. Logo é a área que possui mais similaridades com as pretensões da oficina e prevê como diretriz que os alunos se tornem capazes de produzir e ler mapas. Divide-se nas disciplinas de Geografia e História.

A geografia lida com o conceito do espaço, que não é dissociado do tempo, e dos outros conceitos que o definem: território, lugar, região, natureza e paisagem. Algumas das unidades temáticas se relacionam diretamente com as questões que se pretendem abordar nas oficinas. A unidade “O sujeito e seu lugar no mundo” foca na noção de identidade, das relações sociais marcadas em um tempo e espaço e do reconhecimento como sujeito ativo dentro dela. Já “Conexões e escalas” lida com as escalas de relações espaciais e sociais em diferentes níveis. Na unidade “Formas de representação e pensamento espacial”, propõe-se potencializar o raciocínio geográfico através da alfabetização cartográfica por diferentes linguagens, como mapas, fotografias e croquis, de modo a ampliar a produção de sentidos ao ler o mundo. Assim a geografia possui diversas propostas para o desenvolvimento de atividades curriculares que cabem nas oficinas de educação urbana (tabela 5).

Tabela 5 - Propostas de atividades em Geografia

GEOGRAFIA

1º ano
Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola, etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.
Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.
Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.
Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.
2º ano
Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.

Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.
Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).
3º ano
Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.
5º ano
Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.
Estabelecer conexões e hierarquias entre diferentes cidades, utilizando mapas temáticos e representações gráficas.
Identificar e descrever problemas ambientais que ocorrem no entorno da escola e da residência (lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.), propondo soluções (inclusive tecnológicas) para esses problemas.
Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.

Fonte – Informações retiradas da BNCC

A partir do 6º ano, as atividades se voltam para uma escala maior do espaço geográfico, envolvendo a relação do país e relações mais globais, por isso as propostas desses anos não foram incluídas na tabela de atividades.

Por fim, na disciplina de História, prevê-se que o aluno seja apto a se identificar como sujeito que produz espaço dentro de uma relação de escalas – “o Eu, o Outro e Nós”, inserida em determinado espaço e tempo, que por isso possui especificidades. O aluno deve questionar de maneira crítica a ação humana e sua relação com o tempo dentro do contexto

socioespacial. As propostas de atividade (tabela 6) se relacionam com a ideia da investigação pela memória, o entendimento e valorização do presente pelo entendimento da História.

Tabela 6 – Propostas de atividades em História

HISTÓRIA

2º ano
Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.
Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.
3º ano
Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.
Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.
Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.
Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.
4º ano
Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o

presente.

Fonte – Informações retiradas da BNCC

Os anos finais de História também focam em outras questões que desviam do tema. Cabe apontar que as disciplinas de Língua Inglesa e Ensino Religioso não possuem diretamente nenhuma menção ou atividade relacionadas às questões da cidade, espaço ou comunidade e por isso não foram mencionadas na análise.

A análise da BNCC permitiu entender que a cidade é considerada de diferentes maneiras na construção educacional dos currículos escolares. Nas diretrizes iniciais do documento, já está previsto que o ensino se relacione com a vivência dos alunos, logo se planeja o desenvolvimento de atividades que relacionem o aluno com o espaço urbano do qual ele faz parte. Também conseguimos obter uma listagem com diversas propostas de atividades que são correlacionadas com o projeto de educação urbana construído na pesquisa. Por consequência, pudemos encontrar uma série de argumentos que se assemelham à proposta de uma educação para a autonomia com foco na cidade. Assim as oficinas podem ser relacionadas às disciplinas presentes na BNCC para que sua aplicabilidade possa ser justificada.

3.3 - Oficinas de ensino : Metodologia e organização

De acordo com Vieira e Volquind (2002), as oficinas, como modalidade de ação, precisam ter momentos de vivência, reflexão e conceitualização, com intuito de provocar experiências para a elaboração de novos conceitos. Incentiva-se a construção do pensamento crítico através da decodificação da realidade. Assim a metodologia das oficinas, resumida na tabela abaixo (tabela 7), deve dar ênfase a procedimentos experimentais tendo em vista a aprendizagem significativa do aluno (VIEIRA E VOLQUIND, 2002).

Tabela 7 - Quadro resumo da metodologia das Oficinas de Ensino

AÇÃO Da observação à experimentação	<ul style="list-style-type: none"> Colocar os alunos frente a uma ou mais situações-problema, relacionadas com o assunto a ser estudado
	<ul style="list-style-type: none"> Oferecer oportunidades para os alunos explorarem recursos instrucionais ou o próprio ambiente da escola ou da comunidade
1ª REFLEXÃO Da desestabilização	<ul style="list-style-type: none"> Oportunizar aos alunos expressarem conceitos espontâneos sobre os assuntos identificados na 1ª etapa. Promover o conflito sociocognitivo. Os alunos necessitam repensar seus próprios “preconceitos”
INTERPRETAÇÃO Da elaboração das hipóteses e reflexão em ação	<ul style="list-style-type: none"> Esta é a fase na qual os alunos iniciam a elaboração da hipótese sobre o(s) problema(s) vivenciado(s)
	<ul style="list-style-type: none"> O professor somente deverá intervir quando perceber incoerências, provocando os alunos com contra-argumentos
	<ul style="list-style-type: none"> Cada aluno necessitará defender suas interpretações, confirmá-las
APLICAÇÃO Resolvendo situações	<ul style="list-style-type: none"> Após seleção das hipóteses viáveis, caberá aos alunos, em primeiro lugar, resolverem as situações-problema propostas através do domínio de procedimentos e estratégias adequados e da inter-relação de outros conhecimentos
	<ul style="list-style-type: none"> Necessitarão, ainda, transferir esses conhecimentos para <i>novas</i> situações-problema, avaliando a consistência de suas ações

Fonte – VIEIRA e VOLQUIND, 2002. p. 49

A ação faz parte de todo o contexto da oficina. Enquanto o papel do professor é criar os meios para que os alunos estabeleçam uma postura ativa no desenrolar das atividades, os alunos deverão, por meio da ação, refletir, interpretar e experimentar, atuando de forma direta na construção do debate.

As autoras afirmam a necessidade do planejamento para que seja assegurado algum nível de previsibilidade e de estruturação, necessários para o desenvolvimento da proposta e que sejam comprometidos com os objetivos. Em termos gerais é previsto, nas oficinas, que se

desenvolvam contratos com os alunos, pautas regulatórias para as atividades, tempo e espaço para que possam ocorrer. Para que isso seja efetivamente cumprido, “será preciso que se parta de projetos simples, prevendo metas de curto ou médio prazo” (VIEIRA e VOLQUIND, 2002, p. 23). Dessa forma, o planejamento das oficinas é proposto em três etapas: contextualização, planificação e reflexão.

Na primeira etapa, inicialmente, o professor deve pesquisar sobre o tema que deseja desenvolver, entender os conceitos, estudar e pensar em previsões e suposições. Posteriormente, deve conduzir os alunos para a temática da oficina, estimulando a discussão, de modo que consiga perceber a aproximação que os participantes têm com o tema e seja capaz de conduzir as atividades da melhor maneira possível.

Tabela 8 - Quadro resumo da primeira etapa da organização de oficinas

1ª Etapa : CONTEXTUALIZAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Seleção do assunto - Tomada de consciência do grupo em relação à realidade da oficina - O que sabemos? - Que experiência anterior temos? - O que precisamos pesquisar?

Fonte – VIEIRA e VOLQUIND, 2002. p. 24

Na segunda etapa, cabe ao professor, a partir do assunto que deseja explorar, pensar em situações-problemas que desafiem os alunos. Para isso, podem ser utilizadas perguntas como: Será quê?; Por quê?; É possível?; Qual a causa de?. Também devem ser previstos os recursos necessários para o desenvolvimento das tarefas e o planejamento das possíveis atividades iniciais, de desenvolvimento e finais. Nesse momento ocorre a realização da atividade, o estudo da situação, a discussão, os questionamentos do grupo.

Tabela 9 - Quadro resumo da segunda etapa da organização de oficinas

2ª Etapa : PLANIFICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none">- Descoberta das situações - problema- Planejamento de ações para resolução de problemas- Construção de recursos- Registro das soluções

Fonte – VIEIRA e VOLQUIND, 2002. p. 24

A etapa final se caracteriza pela conclusão da atividade, na qual se sintetiza o aprendizado. O professor pode estimular a reflexão dos alunos a partir de questionamentos como: “O que aconteceu quando...?”; “Por quê...?”; “O que esperamos estudar agora...?”. Pode também ser realizada a elaboração de novos projetos. Nessa etapa se aprofunda a relação da teoria com a prática, propiciando a visão social.

Tabela 10 - Quadro resumo da terceira etapa da organização de oficinas

3ª Etapa : REFLEXÃO
<ul style="list-style-type: none">- Sistematização dos conhecimentos produzidos- Avaliação da oficina- Autoavaliação- Previsão de nova oficina

Fonte – VIEIRA e VOLQUIND, 2002. p. 24

Em concordância com a perspectiva da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, as etapas da metodologia não são vistas como pontos a serem seguidos em alguma ordem, mas

sim processos complementares que devem estar presentes no desenvolvimento de uma oficina. Desse modo as propostas não ficam engessadas

As oficinas de educação como propostas por Vieira e Volquind (2002) são direcionadas a professores que querem fazer uso de metodologias participativas para o conteúdo de disciplinas formais. A pesquisa propõe a inserção da educação urbana nas escolas de modo que o conteúdo contenha aprendizados relacionados às disciplinas escolares e à temática da cidade com o objetivo de trazer uma discussão sobre a cidade associada às disciplinas. De modo que a metodologia e a preparação das oficinas, como propostas que são, deixam espaço para a criatividade do professor, pois não vai haver uma continuidade do ensino. São módulos fechados em si mesmos.

É muito importante planejar as etapas das oficinas para que exista uma previsão em sala de aula, porém deve-se contar com a imprevisibilidade das respostas dos alunos, mas até isso pode gerar coisas boas.

3.4 - Entrevistas com especialistas

No contexto desta pesquisa, as entrevistas operaram no sentido de preencher a lacuna da inviabilidade da experimentação prática. Uma vez que não foi possível executar as oficinas e analisá-las, entrevistar especialistas com experiência na área possibilitou alcançar informações que demandariam extensa análise em campo. De certo modo, essa inversão metodológica trouxe mais confiança para a construção das oficinas e para uma avaliação preliminar do alcance e dos desafios dessa prática com crianças. Certamente a observação em campo pelo pesquisador é muito rica e insubstituível, mas os dados levantados a partir da experiência dos especialistas, alguns deles com anos de experiência, ajudaram no estreitamento de questões que envolvem o tema.

Foram realizadas quatro entrevistas pela plataforma ZOOM Meetings¹⁴ com especialistas de diferentes áreas (geografia, antropologia, cinema e arquitetura), que possuem experiência de ensino relacionado à cidade. O repertório diversificado dos entrevistados trouxe uma visão mais ampla das oficinas como possibilidade metodológica e percebeu-se

¹⁴ Ferramenta de videoconferência desenvolvida pela Zoom Video Communications

que existem questões consideradas essenciais ao se realizar atividades com crianças, que são comuns a todos. O critério para a escolha dos entrevistados foi a prática pedagógica em trabalhos que possuem proximidade com o tema, que foram localizados de maneiras diferentes. A geógrafa e professora Luna Lambert, participa de uma pesquisa junto a orientadora dessa pesquisa, Marisa Maass que conhecia o trabalho que ela realizava com formação de professores e possibilitou o contato. O trabalho do antropólogo Tião Rocha foi indicado e, após pesquisa, foi realizado o contato via website, prontamente respondido. A arquiteta Fabiola Uribe foi localizada por pesquisa on-line e via e-mail, que também foi respondido positivamente. Por fim, a cineasta Beatriz Ohana é de Petrópolis, cidade natal da pesquisadora, que conhecia o trabalho que motivou a entrevista e entrou em contato.

Optamos pela realização de entrevista semiestruturada, que como característica possui um roteiro para a condução da entrevista, mas possibilita a intervenção do entrevistador e acréscimo de perguntas para facilitar a obtenção de informações (NETO, 2002). Desse modo, a entrevista foi estruturada (tabela 11) de modo a buscar entender preceitos fundamentais para a realização de oficinas com crianças, bem como o potencial de alcance desse método, principais características, motivações e opiniões sobre a visão da pesquisadora.

Tabela 11 - Quadro esquemático da estruturação da entrevista

ESTRUTURA DA ENTREVISTA
Inicialmente, a entrevistadora realiza breve apresentação sobre a pesquisa com os principais conceitos para situar o entrevistado em como a sua experiência pode ser fonte de informação para a pesquisa
Você poderia se apresentar brevemente, falar um pouco sobre seu percurso profissional?
Você acredita que as oficinas possam ser capazes de criar novas articulações ou novas formas de pensamento nas crianças?
Quais são as características de uma oficina que a fazem ter potencial de criar novas formas de ver o mundo nas crianças?

Você acha possível que uma oficina sobre cidade direcionada para o bairro possa alterar a relação de espaço desse lugar? Tanto de percepção do espaço quanto de uma visão político-crítica?

Segundo Paulo Freire, uma maneira de ganhar engajamento é se basear na experiência e realidade dos educandos e deixar que eles sejam ativos também na construção do conhecimento, de modo que apontem o percurso do ensino. Desse modo, qual você acha que é o papel do educador ao realizar uma oficina voltada para a cidade? Como o educador deve se preparar para apresentar uma oficina sistematizada, mas ao mesmo tempo estar aberto para se adaptar às demandas que surjam durante sua aplicação?

Quais as características mais importantes ao se pensar em uma oficina?

Você pode apontar quais resultados positivos observou nas aplicações de oficinas sobre cidade, a partir de sua experiência?

Por fim, o entrevistado será convidado a fazer uma fala final ou acrescentar alguma informação caso ache importante e que não tenha sido contemplada na entrevista.

Fonte – Criado pela pesquisadora no contexto da pesquisa

A entrevista é iniciada com uma pergunta sobre o percurso profissional do entrevistado, que já entende o foco do entrevistador, o trabalho com crianças, que responde contando das motivações que os levaram para esse percurso, de modo que permite compreender suas subjetividades e motivações na construção dos seus trabalhos. Em seguida, incluímos uma breve apresentação de cada entrevistado e do trabalho principal foco da entrevista.

Luna Letícia Lambert

Possui graduação em Geografia pela UnB (2011) e mestrado em Geografia pela mesma instituição (2014), com pesquisa sobre a prática da educação ambiental no ensino público. Defende um viés de educação ambiental pelo olhar geográfico, ou seja, estudar o

meio a partir da realidade que vivemos, pelo viés de uma visão crítica, compromissada com as transformações sociais. É professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e deu aula de Geografia no ensino fundamental para sétimo, oitavo e nono anos em São Sebastião, região administrativa do DF, e nesse contexto desenvolveu o projeto Escola na Rua. Em 2019 passou em processo seletivo da Secretaria de Educação do DF para atuar na formação de professores da rede pública, onde trabalha atualmente, com o curso Pedagogias Urbanas.

A entrevista se desenrola no contexto da experiência do Escola na Rua. Apesar de essa experiência ter sido realizada com adolescentes, as motivações, impressões e conclusões de Luna trazem dados significativos para a construção da pesquisa.

A proposta do projeto Escola na Rua era ultrapassar as dimensões físicas da escola e se apropriar da comunidade, com o intuito de problematizar questões que os alunos vivenciavam no dia a dia do bairro de São Sebastião e teve duração de três anos. A ideia era ensinar Geografia a partir do cotidiano dos estudantes de modo que eles se transformassem em sujeitos atuantes do lugar, pensando o lugar para melhorá-lo. As atividades ocorriam em sala de aula e fora da sala de aula, também fora do horário de aula com pessoas da comunidade e alguns estudantes. Foram realizadas aulas na rua, oficinas multidisciplinares e sob diversas óticas, trabalhando com lideranças locais, coletivos e movimentos sociais já organizados. Com a pretensão de gerar educação a partir dos potenciais educativos disponíveis no território, identificando e se apropriando dos pontos de cultura da região. O projeto engajou alunos, moradores da comunidade, lideranças locais, pessoas de fora da região e professores, mas houve pouco engajamento de professores. Uma das atividades destacada por Luna, foi um projeto de intervenção urbana realizado em uma praça de São Sebastião com a construção de um parque. Os alunos se envolveram no projeto em várias dimensões, desde pesquisa de necessidade com os moradores, desenvolvimento de maquete de propostas para a praça, até limpeza da área e execução do parque.

Após anos se dedicando ao projeto, sentiu que o esforço era muito grande, cansativo e solitário para os resultados reais que obtinha, por isso resolveu atuar com a formação de professores. O Pedagogias Urbanas é um curso de educação ambiental na abordagem crítica, que trabalha com os professores em uma perspectiva de aprofundamento teórico, para que a construção do currículo escolar das disciplinas, se apropriem da realidade dos territórios das escolas que lecionam. Como, a partir da sua aula, o professor pode fazer o aluno entender a

própria realidade. É o ensino através da espacialidade do lugar, a partir dos potenciais educativos disponíveis no território.

Sebastião Rocha

Sebastião Rocha é, nas palavras dele, “Antropólogo por formação acadêmica, sou educador popular por opção política, sou folclorista por necessidade. Sou mineiro por sorte. Sou atleticano por sina”. Ele é o idealizador e Diretor-Presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), criado em 1984, em Belo Horizonte/MG. O CPCD é uma Organização não governamental que atua no campo da educação, da cultura e do desenvolvimento territorial e sua atuação se dá com a realização de projetos inovadores em comunidades e cidades brasileiras com menos de 50 mil habitantes.

Lecionou na Universidade Federal de Ouro Preto e, em certo momento, sentiu que a atuação do professor nesse contexto era engessada e que precisava descobrir outros modos de ensino. Logo quis ser educador pois “Professor é aquele que ensina, o educador é aquele que aprende” (ENTREVISTA, 2020). Assim decide deixar de ser professor universitário e cria o CPCD, que define como uma instituição para substituição de aprendizagem.

Ao longo dos anos e do desenvolvimento de projetos, sistematizou o trabalho junto a sua equipe de educadores, resultando em cinco pedagogias de ação, que são: Pedagogia da Roda, Pedagogia do Brinquedo, Pedagogia do Sabão, Pedagogia do Abraço e Pedagogia do Copo Cheio. Durante a entrevista foram mencionadas a da roda e a do copo cheio, mas no site¹⁵ do CPCD, constam informações sobre as demais.

A Pedagogia da Roda consiste em promover um espaço de encontro em roda, sem hierarquias, em que a única coisa colocada no centro são as ideias, sempre válidas. Quem entra na roda já é considerado um educador, pois vai dividir suas experiências, promovendo troca de saberes e possibilitando o entendimento da cultura da comunidade. Já a Pedagogia do Copo Cheio consiste em olhar para uma comunidade pelo lado luminoso e direcionar o trabalho dessa maneira, ao invés de olhar pelas carências e faltas, que seria o olhar para o lado vazio do copo. Voltar o olhar para as potencialidades e a capacidade de ação da comunidade,

¹⁵ Endereço para acesso: <http://www.cpcd.org.br/> . Acessado em: 03/02/2020

que é o lado cheio do copo. É criar a possibilidade de a comunidade pensar em futuros possíveis.

A visão é pensar cidades educativas e construir comunidades saudáveis que alcancem satisfação econômica, compromisso ambiental e empoderamento comunitário. Para isso, convocam a comunidade, construindo a visão a partir do lado luminoso, formam grupos, levantam as questões e criam metas para solucioná-las. Durante a entrevista, citou diversos programas com diferentes objetivos, como evitar a evasão escolar, diminuir a mortalidade infantil e de gestantes, evitar evasão para o corte da cana, tornar uma escola autossuficiente, ensinar plantio para colheita entre outras.

Como são processos estruturais, com o objetivo de formar, consolidar e emancipar, são projetos de longa duração, podendo durar no mínimo três meses em comunidades bem estruturadas. Em momentos de aprendizagens específicas, são realizadas oficinas, mas só como etapas de um processo maior. Desse modo, como é um projeto de escala bem mais abrangente, a contribuição da entrevista para a pesquisa foi direcionada para os preceitos da educação voltada para a transformação social.

Beatriz Ohana

Atua na área do audiovisual, com formação em edição e montagem de imagem e som e produção audiovisual. Depois de se formar e trabalhar por um período no Rio de Janeiro, em 2016 retorna para Petrópolis, sua cidade natal, onde encontra um cenário com pouca oferta cultural no cinema. Assim criou o Cine Pagu, um cineclube que exibia filmes seguidos de debates com temáticas voltadas para mulheres, que posteriormente passa a abranger debates de direitos humanos e alcançar outros perfis de pessoas. Em 2019, uma pedagoga se junta à equipe do Cine Pagu e decidem focar no viés do cinema e educação, com a visão do cinema como ferramenta pedagógica. Dessa vontade surgem duas parcerias, uma no CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica), com exibição mensal de um filme seguido de mesa de debate, e a outra no Centro Educacional Comunidade São Jorge (CECSJ), com um cineclube voltado para o público infantil, que posteriormente converteu-se em projeto de formação de crianças para o audiovisual. É sobre essa experiência com crianças que a entrevista foi direcionada.

O CECSJ está localizado no Bairro Independência, um bairro com 45 mil habitantes, grande e diverso, que conta com áreas de grande miséria e crises sociais. O projeto inicialmente consistia na exibição de um curta por mês, seguido de roda de conversa e uma atividade artística lúdica para fixação do conteúdo debatido. Os curtas exibidos mostravam a realidade de outras crianças brasileiras (e.g. indígenas, quilombolas, sertanejas) e em roda as crianças eram incentivadas a comparar a realidade das crianças vistas no filme com a própria. Durante esse processo perceberam que as crianças tinham necessidade de falar sobre suas vivências e também curiosidade sobre o funcionamento do cinema. Com a vontade de unir as duas coisas, inscrevem um projeto em edital anual de cultura do Instituto Municipal de Cultura e Esportes de Petrópolis e foram contempladas. Após a exibição de quatro curtas, deram início ao projeto de formação de seis meses, que consistia na execução de um filme em conjunto com as crianças, criado a partir da realidade delas e feito de modo que tivessem contato com todas as etapas de formação e criação do cinema.

A escola estava passando por uma experiência de implementação de um modelo pedagógico diferente, baseado na Escola da Ponte, inclusive com consultoria do José Pacheco. Logo as crianças já estavam acostumadas com uma pedagogia participativa, reuniões em assembleia, tomada de decisão conjunta, respeitar a fala do outro, complementar, opinar, o que Beatriz reconhece que favoreceu a fluidez do projeto devido à rapidez de resposta das crianças. Esse modelo pedagógico trabalha com um esquema de oficinas e inclusive em uma das disciplinas já estavam fazendo um mapeamento do bairro. Fatores que contribuíram para a resposta das crianças.

O projeto consistiu na realização de oficinas para cada etapa de produção do filme: introdução à linguagem de cinema, roteiro, fotografia, direção de arte, cenografia e filmagem. Em cada oficina era construída uma parte do filme, com a participação das crianças. As crianças foram postas como centrais nas decisões, foi delas a escolha de tratar como tema do filme o problema do lixo no bairro. O roteiro do filme foi uma junção de três histórias criadas pelos alunos e escolhidas em votação, tudo partiu de ideias deles que eram posteriormente lapidadas por algum profissional do cinema, para que ganhassem contornos mais técnicos. As 43 crianças foram divididas em equipes e se tornaram assistentes durante a execução do filme, assistentes de cenografia, da equipe de arte, assistentes de direção, de fotografia, de produção e outras formaram o elenco.

O resultado dessa formação foi o curta chamado “A incrível aventura das sonhadoras crianças contra Lixeira Furada e Capitão Sujeira!”, exibido em fevereiro de 2020 na quadra do bairro. O curta tem participado também de festivais de cinema.

Fabiola Uribe

Arquiteta, radicada na cidade de Bogotá, Colômbia. Trabalhou muitos anos com arquitetura e design, e também como professora universitária, revezando-se em períodos no escritório e períodos na sala de aula. Foi encarregada de um projeto de formação em patrimônio para jovens entre 16 e 24 anos que se chamava Missão Bogotá. O projeto consistia em uma formação sobre patrimônio, com ações de transformação como pintura de fachadas, que acabou por também transformar as pessoas e criar conexões com a cidade. Esse projeto despertou o interesse do ensino sobre arquitetura e cidade para pessoas leigas, para as pessoas da comunidade. Também participou de um projeto da prefeitura de Bogotá que realizava passeios no centro histórico com estudantes de escolas de Bogotá para ensinar história através da arquitetura. Assim despertou a vontade de ensinar arquitetura para crianças. Juntou-se a uma amiga das artes e apresentaram ao diretor do museu de arquitetura da Universidad Nacional a proposta de ensinar arquitetura para crianças no contexto do museu, o que coincidiu com a vontade do diretor de criar um espaço museográfico que conectasse as crianças com as exposições do museu, e assim iniciou-se o primeiro curso de arquitetura para crianças na Colômbia, o LunArquicos, projeto anteriormente analisado no estudo de referências. A entrevista se desenvolveu principalmente explorando seus anos de experiência com oficinas de arquitetura para crianças.

As informações obtidas nas entrevistas serão apresentadas no próximo capítulo que foca os principais pontos para a construção das oficinas para cidade no contexto proposto pela pesquisa.

4. OFICINAS DE CIDADE PARA CRIANÇAS : NARRATIVAS DE UM PROCESSO

Este capítulo consiste na discussão realizada a partir da análise sistemática das informações obtidas no levantamento de dados. Tivemos o intuito de compreender particularidades do desenvolvimento e execução de oficinas para crianças e buscar respostas para os questionamentos que nortearam a pesquisa. Ao explorar as entrevistas, percebemos que algumas observações na fala dos entrevistados possuíam semelhanças ou se complementavam, o que permitiu a determinação de categorias para a sistematização do processo das oficinas e a construção de uma narrativa sobre o processo das oficinas a partir de um viés de interpretação de experiências.

As categorias gerais identificadas são: **fundamentos norteadores**, **aspectos estruturais** e **avaliação crítica**, com pontuações específicas que serão apresentadas no decorrer da discussão. Os fundamentos norteadores se referem aos **princípios fundamentais** que são essenciais em todo o processo das oficinas e devem ser considerados desde o momento de definição das motivações da oficina, na estruturação e durante a execução das atividades. Os aspectos estruturais são algumas **considerações pedagógicas** que devem ser ponderadas nas etapas de elaboração e execução. Por fim, a avaliação crítica é um compilado com as opiniões dos entrevistados com **observações de impacto** gerado pelas oficinas no contexto de suas próprias experiências.

4.1 - Fundamentos norteadores

O educador deve conduzir a oficina como mediador do conhecimento e criar ferramentas para que as crianças expressem suas vivências na cidade. Nessa perspectiva Lambert aponta que o papel do educador “é justamente fazer com que as crianças falem sobre a cidade. [...] oportunizar que as crianças coloquem o ponto de vista delas” (LAMBERT, entrevista 2020). Para que isso ocorra é essencial se pôr em um lugar de escuta:

A primeira questão é você ter que abrir a sua capacidade de escuta, ou seja, deve ser um exercício de funcionar o seu “escutatório” e não seu “falatório”. Então é o lugar que você tem que criar as condições para que as pessoas falem, manifestem, a sua visão de mundo, a sua perspectiva. (ROCHA, entrevista 2020)

Consonante com essa visão, Ohana enxerga a escuta como princípio básico para o trabalho de oficinas com crianças, seguida do acolhimento e do respeito, no sentido de ouvir, acolher e respeitar a realidade e vivências delas e, a partir do conhecimento técnico que se leva, construir a oficina: “É você respeitar esse lugar, essas pessoas, entender dessa vivência, aí a partir dessa vivência pegar o que você pensa sobre o projeto dessa oficina e aplicar isso a partir dessa realidade.” (OHANA, entrevista 2020).

A escuta funciona como um recurso que permite que o professor acesse a leitura de cidade segundo a visão das crianças, como coleta de dados, que o auxilia a “se apropriar do que elas vivenciam, do cotidiano delas e, a partir disso, a partir do nosso olhar, a gente junta o olhar da criança com o nosso e aí a gente elabora o nosso conteúdo programático a partir disso, que é Paulo Freire.” (LAMBERT, entrevista 2020). Operar a partir da visão de mundo dos estudantes é um dos alicerces da prática pedagógica proposta por Freire (1995), respeitando as informações que eles trazem. Como as pessoas são diferentes, também são as percepções que constroem da cidade, o que torna importante acolher os diversos olhares e evitar juízos de valor, pois são olhares únicos (ROCHA, entrevista 2020). Desse modo é importante incentivar “esse olhar para o lugar a partir do lugar onde eu vivo, o lugar onde estou, olhar para o outro, olhar para o terreno, olhar para a minha rua, o meu bairro, a minha cidade.” (ROCHA, entrevista 2020).

A apropriação das narrativas que emergem, além de possibilitar entender a visão que os estudantes têm do lugar, permite entender um pouco a própria identidade deles, uma vez que existe um elemento de identificação com o lugar em que moramos, como cita Lambert. Afirmção que podemos relacionar com a teoria de Silva (2014) de que a construção da percepção urbana possui um aspecto imaginário, produzido dentro da realidade social do grupo a que o indivíduo pertence. Lambert conta que quando perguntava aos estudantes opiniões sobre São Sebastião¹⁶, a resposta recorrente era “aqui é um buraco que só tem tiro” e constata:

¹⁶ São Sebastião é uma região administrativa localizada no Distrito Federal, lugar onde se localizava a escola que Luna lecionava quando criou o projeto Escola na rua.

Existe uma identidade. Quando você é de São Sebastião, e São Sebastião é um buraco que só tem tiro, isso diz algo sobre a sua identificação enquanto criança ou adolescente dentro daquela cidade. Então como é que na escola a gente trabalha os outros potenciais, a outra perspectiva daquele lugar, para engrandecer aquele lugar? (LAMBERT, entrevista 2020)

Estabelecer meios para uma mudança de paradigma da visão de cidade apareceu como um conceito importante para todos os entrevistados, principalmente quando relacionado a áreas com problemas socioestruturais. Segundo Uribe (entrevista, 2020), é preciso mostrar para as crianças que existem outros mundos possíveis, pois uma criança imersa em determinada realidade vai achar que está tudo bem viver daquele jeito, porque é o que ela conhece. Deve-se então não só mostrar, como também fazer com que elas sintam que é possível alterar sua realidade e que existem outros modos de viver, sem que se crie um peso psicológico sobre a condição que ela vive. Uma busca que passa por encontrar as potencialidades do lugar: "acredito que é importante para a criança reconhecer que sua realidade também tem coisas maravilhosas, que a partir daí podem florescer outras coisas" (URIBE, entrevista 2020), para que as crianças tenham esperança na sua capacidade de ação.

Para Rocha é importante que as pessoas reflitam sobre os problemas de seus territórios, porém, estrategicamente, a potência está em exercitar o olhar para o lado luminoso, para enxergar potencialidades e outras possibilidades, pensar outros futuros possíveis: "Você não pode deixar o cara ficar olhando só no presente do presente, ele tem que esticar. Estender os limites do possível, construir o presente do futuro." (ROCHA, entrevista 2020).

Essa questão ficou perceptível para Ohana, durante o processo de formação com as crianças na construção do filme:

Então a gente percebeu ali um negócio que era muito forte assim, a necessidade de contar uma história que não é contada porque o Independência é muito malvisto na cidade e a mídia também local não ajuda nisso a gente não vê nada de bacana que acontece lá dentro e tem todas as coisas legais que têm nas grandes favelas também, então tem vários cursos lá dentro, tem um monte de criança lá dentro que é capoeirista, que é bailarina, que é *jiujiteiro*.

Em seu relato, conta que foi visível, durante a exibição do filme na quadra, a importância que teve também para os moradores ver o bairro sendo retratado de outra maneira, ainda mais em uma história criada e contada pelas crianças do bairro.

A esperança também é uma perspectiva descrita por Freire (1997) como motivadora da ação, mas que deve estar sempre amparada por um componente crítico para não ser vazia. Desse modo, pensando em sua proposta pedagógica, no caso relatado por Lambert, além de potencializar a construção de novas perspectivas nos alunos, existe também uma potência em incentivar a análise crítica dos motivos que os levaram a ver o bairro da maneira que relatam. Ou seja, retornar para eles a pergunta - Mas por que São Sebastião é um buraco que só tem tiro?

Podemos afirmar que a relação entre educador e aluno, no sentido de oportunizar a fala a partir de uma escuta ativa que transforma o relato em atividades potencializadoras de ação, é uma relação de troca. Para Rocha essa troca é a síntese da educação:

Educação é alguma coisa que só acontece no plural, não existe educação no singular. Para que haja educação é necessário que haja no mínimo duas pessoas, eu e o outro, por isso que é plural. E educação não é o que cada um tem, mas aquilo que ele estabelece como troca, e a gente tem que trocar o que tem pelo que não tem. Então educação pressupõe pluralidade e aprendizagem. (ROCHA, entrevista 2020)

Quase todos os entrevistados apontaram a dificuldade de expressão como característica recorrente em atividades participativas, sugestionando uma crítica ao modelo pedagógico presente nas escolas atualmente. Rocha acredita que em algumas situações nem o pensar foi incentivado: “Então é chegar no lugar e mobilizar essas pessoas e começar a olhar. Às vezes não sabem para onde, porque eles nunca foram treinados a pensar. Tanto que às vezes a autoestima é tão baixa que ela vira autodesprezo”. Já Lambert enfatiza o aspecto do olhar para a cidade, pois afirma que, em algumas ocasiões, as crianças nunca foram questionadas a olhar para a cidade, nunca solicitaram suas opiniões sobre o tema, de modo que não é um olhar desenvolvido. Em um aspecto mais geral, para Uribe a falha está na falta de escuta no ambiente escolar, se o professor não escuta, a criança sente que sua opinião não tem validade. Por sua vez, Ohana relatou que não teve dificuldades com o engajamento das crianças, mas credita isso ao projeto pedagógico que existia no CECSJ, em que o olhar crítico e a expressão já eram situações comuns às crianças. Desse modo, apontam a necessidade de mecanismos para que a oportunidade das narrativas seja possível.

Os procedimentos para que os alunos se expressem durante as oficinas devem ser elaborados com a perspectiva de sensibilização, para despertar o olhar, a curiosidade e

incentivar o pensamento crítico (LAMBERT, entrevista 2020). Para Rocha, o educador deve desenvolver seus mecanismos de escuta, ou seja, a percepção para que consiga ler as informações expressas em sinais e códigos e perceber os elementos que surgem nos vários tipos de narrativas que uma oficina pode ter, como a fala, o desenho e exemplos gerados nas atividades.

A conversa é apontada como fundamental e é efetuada através de rodas de conversas, de modo que se for conduzida de maneira propícia, respeitando e validando as falas, as crianças ganham confiança para participar: “Dar voz, ouvir as crianças, respeitar e valorizar suas opiniões constrói segurança nas crianças para que elas se coloquem nos debates” (OHANA, entrevista 2020). O recurso da roda de conversa também foi citado por Rocha, com a Pedagogia da Roda, uma das metodologias que usa em seus projetos.

Outro artifício de engajamento é o uso de perguntas estratégicas como incentivo para a construção dos argumentos. Dessa forma, direcionar perguntas simples e objetivas para orientar o olhar das crianças em relação ao seu cotidiano na cidade, potencializa o olhar analítico e a sensibilidade crítica para o espaço urbano. As perguntas devem ser usadas em todas as etapas da oficina, e podem ter temas específicos ou abertos, a depender das informações que estão sendo trabalhadas na atividade, mas devem sempre incentivar as crianças a expressarem suas vivências nos espaços. Durante a entrevista, Lambert fez sugestões de perguntas: “Conta para gente como é que é o seu dia quando você tá na rua, quando você sai pra brincar na rua. O que você vê no seu dia a dia? Como é o caminho que você faz de casa até a escola? Você passa por quais coisas? O que você acha mais legal na sua cidade? O que que você gostaria de mudar na sua cidade? O que você gostaria que fosse diferente?”.

No momento que o debate for encaminhado para a atribuição de opinião sobre o espaço urbano, segundo Lambert, é pertinente evitar o uso de dicotomias como bom e ruim ou gosta e não gosta, pois uma análise entre qualidades positivas e negativas não elabora um pensamento propositivo. No entanto, a sugestão é que a comparação seja feita de modo que proponha uma ação, relacionada à possibilidade de mudança:

Aí você fala, o que que é bom? E o que poderia ser melhor? O que que você gosta? E o que você mudaria se pudesse? Então acho que esse aspecto de trazer o viés de mudança, o viés de transformação, é importante. E não colocar as coisas como coisas ruins, mas sim como coisas que podem ser transformadas. (LAMBERT, entrevista 2020)

Também deve ser incentivado que as crianças façam perguntas durante a oficina, não só sobre o tema como também sobre as etapas da atividade em si. É importante a criança compreender o processo e sobretudo fazer perguntas ao longo das atividades, para que reflita o tempo todo sobre o que está fazendo e porque está fazendo (URIBE, entrevista 2020).

A escrita foi destacada por Lambert como meio de incentivo, com a utilização de redações como recurso de expressão dos seus alunos. Na sua proposta pedagógica, fornecia uma estrutura de redação com o tema que cada parágrafo deveria ter, como exemplo o título seria “São Sebastião para mim”, e no desenvolvimento eles escrevem conforme a sugestão dada: “eu moro em São Sebastião desde ...”, “essa cidade para mim significa...”. Porém observa que seus alunos eram adolescentes e que, provavelmente, para crianças a proposta teria que ser adaptada.

Por fim, outra possibilidade para as crianças se expressarem é através das linguagens plásticas, que permitem a materialização dos termos e questões que emergem na oficina (URIBE, entrevista 2020). Esse recurso pode ser explorado de diversas maneiras, como desenhos, colagens, produção de mapas afetivos, maquetes e outros tipos de produções artísticas, desde que relacionadas ao tema da atividade. O auxílio das expressões artísticas pode ser utilizado como meio de expressão inicial das crianças e suas vivências, na etapa de síntese e proposições e também pelo educador como instrumento visual para auxiliar na apresentação do tema: “Uma só maquete permite a reflexão sobre diversos temas, pode-se falar da cidade, do edifício, se somos uma sociedade igualitária, porque os edifícios são do modo que são, se a sociedade é justa ou não.” (URIBE, entrevista, 2020).

4.2 - Aspectos estruturais

Um dos aspectos essenciais para assegurar que a oficina atinja bons resultados, é ter clareza do seu objetivo. Tanto na construção do conteúdo quanto durante a execução, deve-se lembrar sempre do escopo do que se pretende ensinar às crianças (URIBE, entrevista 2020). A proposta de organização de eixos temáticos gerais é um mecanismo que auxilia na definição do foco das oficinas, como Uribe utiliza no LunArquicos. Além de um objetivo claro, a didática da oficina deve ser bem elaborada e seguida conforme o planejamento, pois ainda que

exista a necessidade de flexibilização quando se trabalha com crianças, esta deve ser prevista dentro da proposta para que não se perca o conteúdo (URIBE, entrevista 2020).

Mesmo em formatos nos quais a fluidez é necessária, ela é garantida quando amparada por um direcionamento, como relatou Ohana (entrevista, 2020). As oficinas de formação que fez com as crianças do CECSJ tinham um direcionamento pedagógico muito claro, o que possibilitou a compreensão do que estava sendo feito durante todo o processo, que foi bem fluido. Tanto que considera como característica essencial “a valorização da pedagogia dentro do trabalho” (OHANA, entrevista 2020).

Esse rigor com o direcionamento pedagógico deve-se ao desafio de se trabalhar com crianças, uma vez que não se pode ter muita rigidez durante as atividades, que também não devem ser completamente soltas e sem direcionamento, pois dessa forma a oficina se torna improdutiva (OHANA, entrevista 2020). Por essa razão, todos os entrevistados expressam que as oficinas para crianças precisam ter a característica do lúdico, para engajar sem que se reproduza a didática usual das escolas. Rocha define as oficinas como “um laboratório de fazer coisas ou pensar, aprender a fazer.”, que devem ser planejadas fundamentalmente de modo pragmático, como oportunidade do aprender fazendo. Para isso, devem ser propostas coisas inusitadas, que incentivem o pensamento criativo e a expressão (ROCHA, entrevista 2020).

Logo o educador que vai mediar esse conhecimento precisa ter muita clareza do público-alvo para quem ele está elaborando as oficinas, pois dependendo da idade das crianças para quem a atividade se direciona, o nível de aprofundamento e da possibilidade da construção de uma percepção crítica vai ser muito distinto (LAMBERT, entrevista, 2020). Como apontado por Lambert, é um processo rigorosamente diferente se pensado para crianças de 6 anos ou adolescentes de 16 anos, “[...]com criança a gente não vai aprofundar teoricamente nada. A gente vai submetê-las a refletir, a pensar, a falar, a pintar, a desenhar o que elas estão vendo.”.

Ao planejar atividades para crianças, o educador deve estar preparado para lidar com a imprevisibilidade como parte do processo, assumindo que está trabalhando com uma proposta pedagógica em que não há total controle (LAMBERT, entrevista 2020). Desse modo a concepção para oficinas com crianças é o planejar para o imprevisto, que Lambert conta que aprendeu durante sua experiência de trabalho com o Escola na Rua: “[...]ensinou isso muito, e que é muito importante. Ter plano A, plano B, plano C e talvez um plano D. [...] se tudo sair

errado eu ainda vou por aqui. Que é o que a gente chama de planejar para o imprevisto.” (LAMBERT, entrevista 2020).

Assim deve haver um planejamento sistemático, preparado para se adaptar ao que vai surgir, ou seja, oportunizar as falas e desdobrar a partir das respostas (LAMBERT, entrevista 2020). Rocha enxerga o desenrolar da oficina pela mesma ótica de Lambert:

Ela tem que ser construída a partir do ritmo das pessoas. Você não pode chegar com o modelo pronto, estruturado, senão você reproduz uma escola, uma oficina não pode ser uma sala de aula, uma oficina tem que ser um lugar de fazer e cada pessoa tem que tentar exercitar as várias possibilidades com os instrumentos que tem. (ROCHA, entrevista 2020)

Precisamente devido a essa característica da imprevisibilidade, é essencial que se faça uma pesquisa contundente sobre a localidade na qual a oficina se debruça. Deve-se estudar com abrangência as características do lugar, desde seu histórico e sua história, até os dados oficiais. De modo que o educador esteja munido de conhecimentos e saberes para conseguir responder ao que os alunos apresentarem e desenvolver a oficina com eficácia (LAMBERT, entrevista 2020).

4.3 Avaliação crítica

Em relação às dificuldades que se apresentam em todo o processo da realização de oficinas no contexto do ensino das cidades, os entrevistados apontaram as que mais se evidenciaram conforme a experiência que tiveram. Apareceram diferentes arranjos de logística, de implementação e da questão estrutural do alcance, que funcionam como um apanhado de possíveis dificuldades que podem ser encontradas no processo.

Na experiência de Uribe (entrevista 2020), as dificuldades mais evidentes são ligadas à logística das oficinas. As oficinas do LunArquicos são vinculadas ao museu da Universidad Nacional de Bogotá, logo precisam de permissão para o fornecimento dos materiais para sua realização. Normalmente o museu proporciona os materiais mais básicos, mas, quando aspiram a propostas de oficinas mais aprimoradas, encontram dificuldades para o fornecimento de alguns tipos de materiais. Da mesma forma, quando realiza oficinas em

escolas, encontra impedimentos para sair com as crianças, caso queira fazer visitas de campo, de modo que, para ela, a dificuldade nas oficinas com crianças é conseguir entrar em acordo com os adultos.

Para Ohana (entrevista 2020), o maior problema que encontrou foi também de logística, porém financeiro. O projeto de formação em audiovisual com a execução do filme teve duração de seis meses e contou com verba de edital do IMCE, como já mencionado. Porém a verba¹⁷ foi curta, o que deixou a logística muito limitada, pois a produção no audiovisual é custosa e tudo teve que ser resolvido com pouco dinheiro, desde o lanche para as crianças até questões estruturais como cenário, o que foi um trabalho árduo para a equipe.

A resistência das instituições em se abrirem para propostas fora do padrão formal é o que mais incomoda Rocha (entrevista, 2020), que acredita que a visão burocrática que possuem do ensino cria um medo do novo. Para ele o caminho é descobrir jeitos de quebrar essa indisposição pelo convencimento, através do envolvimento das pessoas e não pelo caminho da imposição.

Outro fator é o esforço para conseguir transmitir os conteúdos sobre cidade, que possuem grau de profundidade, de maneira eficiente no curto período de duração de uma oficina. Seria como uma “pílula de percepção” como definido por Lambert, pois se trata de “[...] condensar algo mais estrutural, ou profundo, em um processo curto.” (LAMBERT, entrevista 2020). Assim mesmo vendo potencial em oficinas sobre a cidade, Lambert observa que uma série de oficinas possui maior potencialidade do que uma oficina sozinha, pois promove um período mais longo para assimilação das questões. Em adição, um período mais prolongado de oficinas também pode ter efeito na postura das crianças em relação a elas mesmas e sua percepção da cidade:

Quando as oficinas são contínuas, quando são planejadas para quatro ou cinco sessões ou em jornadas mais intensas, as crianças começam a se sentir mais seguras de si mesmas como cidadãs, como parte da cidade [...] falam com você com convicção. (URIBE, entrevista 2020)

Uribe (entrevista, 2020) enxerga as oficinas relacionadas à cidade como fundamentais dentro do processo de aprendizagem, pois acredita que possuam a finalidade de conscientizar

¹⁷ O Edital do IMCE Petrópolis disponibilizou dez mil reais para a execução do projeto e, junto com o apoio financeiro da iniciativa privada que a equipe buscou, o orçamento total foi de dezesseis mil reais.

as crianças sobre a importância do seu papel como cidadãos. Esse sentimento também é compartilhado por Ohana (entrevista, 2020), que afirma que propostas de atividades construídas a partir da reflexão sobre a cidade tiram as pessoas de uma posição de passividade:

A gente via o tempo inteiro eles tendo ideias de ações, se eles não tivessem sido questionados de como é a vivência ali, ou como eles enxergam aquela experiência de viver naquele bairro, talvez eles nunca iriam pensar em soluções porque nunca foram oportunizados a este tipo pensamento (OHANA, entrevista, 2020)

Mesmo assim Lambert (entrevista 2020) acredita que seu trabalho gerou impacto, mas um impacto pequeno, porque as oficinas possuem um caráter muito pontual e não se pode considerar que impulsionam grandes transformações sociais. Essa foi uma das constatações que a fez querer se direcionar para formação de professores, com o intuito de transformar aqueles que conduzem o processo educacional, para que a mudança aconteça de maneira estrutural. Lambert reconhece a importância das oficinas, mas como um processo de sensibilização, pois, para gerar impacto de fato, o processo realizado deve ser contínuo. Essa necessidade de processos duradouros, foi outra razão que a fez pensar em intervir no processo educacional, nas palavras dela: “É por isso que eu defendo a escola, que a gente tem que estar dentro das escolas. Tem que se apropriar da escola, porque a escola mantém gerações de crianças.” (LAMBERT, entrevista 2020).

4.4 - Uma proposta metodológica

Para construir a proposta, partimos das Oficinas de Ensino de Vieira e Volquind (2002) como apoio para o planejamento das oficinas para educação urbana, por já possuir uma metodologia base e uma estrutura organizacional. Além disso, trazemos novamente o esquema resumo (figura 26) apresentado no capítulo 3, referente ao processo de ensino-aprendizado baseado em três ações, explorar, refletir e executar, que deve ser considerado no processo de construção das oficinas de educação urbana, de modo que auxilie na construção do pensamento crítico.

Figura 26 - Esquema síntese do processo de ensino-aprendizagem das oficinas de educação urbana



Fonte – Feito pela pesquisadora no contexto da pesquisa.

Dada a amplitude do tema das cidades, a contribuição que a pesquisa traz para a metodologia de oficinas sobre educação urbana se relaciona com a proposta de um método para organizar as escalas de apreensão do espaço, de modo que a analogia se faça por etapas. Desse modo, propomos uma divisão por eixos, recurso observado na análise de casos e comentado por Uribe (2020) durante a entrevista.

As perspectivas sobre o espaço urbano abordadas no referencial teórico, norteiam o direcionamento para a estruturação das oficinas de educação urbana. O entendimento da cidade como um espaço dialógico, trazido por Milton Santos (2006), Lefebvre (2001) e Armando Silva (2014) em diferentes dimensões, apontam alguns aspectos essenciais para a sistematização de preceitos organizacionais.

Santos (2006) define o espaço como um sistema de interação entre objetos e ações, configurado em uma relação mútua de condicionamento e transformação através da criação de novas ações e novos objetos. Essa definição traz a inter-relação entre o indivíduo e o espaço, tanto no que diz respeito ao espaço condicionar o indivíduo, quanto na possibilidade de o indivíduo agir sobre o espaço.

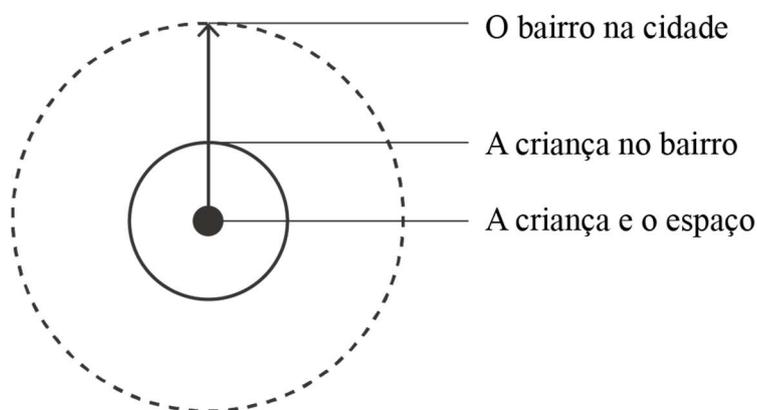
Já Lefebvre (2001) sintetiza as escalas de relações sociais presentes na cidade, que ocorrem no meio termo da ordem próxima com a ordem distante. A ordem próxima é de escala do indivíduo com outros indivíduos e nos grupos a que pertence, como família e trabalho, e a ordem distante que são as instituições que definem ideologias e prerrogativas morais e jurídicas, como o Estado e a Igreja. Esse panorama demonstra os diferentes tipos de relações que podem ser trabalhados no debate da cidade.

Por fim, Silva (2014) traz a dimensão simbólica presente na construção da percepção urbana pelos indivíduos, que é ligada à realidade social do grupo a qual pertence. Esse aspecto se constrói a partir de um imaginário, que por sua vez possui três inscrições, a psíquica (percepção individual), a social (representação coletiva) e a tecnológica (formada pelo filtro de objetos técnicos). Esse conceito é muito importante para a construção das oficinas, pois efetivamente é nele que as oficinas atuam, na percepção das crianças sobre a cidade.

O desafio que se propõe é a esquematização dessas dimensões da cidade de modo que possibilite uma discussão compreensível. A intenção não é o ensino literal de conceitos, mas a apreensão dessas dimensões através da realização das tarefas. Além disso, a condução deve ser feita pelo aspecto lúdico, uma vez que é destinado a crianças. Por fim, retomamos uma característica observada na análise de casos, a divisão em eixos para a estruturação das propostas, que auxilia na criação do eixo de proposta de cada oficina.

Desse modo, propomos uma divisão em três eixos temáticos (figura 27) relacionados às escalas de aproximação com o espaço, com o objetivo de facilitar o entendimento gradual dos conceitos. O primeiro eixo trabalha a dimensão do corpo no espaço, com foco na escala menor, doméstica, caracterizada pela casa e pela escola. O segundo eixo propõe um debate voltado para a relação com o bairro e com o grupo, ou seja, a comunidade que reside no bairro e é de escala intermediária. O terceiro eixo trata da relação do bairro com a cidade, ainda dentro de um debate local, mas pensando na relação da parte com o todo, a escala maior.

Figura 27 - Gráfico esquemático do princípio da divisão dos eixos, a seta representa o direcionamento de expansão da escala de percepção do espaço por etapas.



Fonte – Feito pela pesquisadora no contexto da pesquisa.

Com base nas premissas apontadas e nos dados levantados durante a construção da pesquisa, serão descritos, em linhas gerais, os três eixos temáticos propostos com o desenvolvimento de uma oficina para cada eixo. Pretende-se que as oficinas construídas abarquem todos os conceitos estudados de modo a sintetizá-los de maneira concreta.

4.4.1 - Primeiro eixo: A criança e o espaço

Trata-se do primeiro contato da criança com as noções do espaço, ou seja, o início da construção da percepção espacial. Logo essa aproximação deve ser construída a partir de ambientes de convivência, familiares a elas, e de escala espacial menor: a casa e a escola. O corpo é a dimensão de contato e através da percepção da relação do indivíduo nesses espaços são trabalhados os primeiros conceitos. Por mais que se trate de espaços arquitetônicos, a familiaridade com os espaços pode facilitar o desenvolvimento da assimilação dos conceitos e da sensibilização do olhar. Além do mais, podem ser feitas aproximações com a cidade durante as oficinas para construir relações com os outros eixos.

As atividades planejadas devem ter o objetivo de propiciar experiências relacionadas ao entendimento do espaço. Podem ser utilizados conceitos de arquitetura como a representação de plantas baixas, as diferentes escalas. Podem ser realizadas experiências sensoriais para diversos objetivos como demonstrar que diferentes configurações do espaço alteram a percepção e sensação do ambiente, ou propor que as crianças meçam o ambiente a partir do corpo.

Relações-chave: Eu e o espaço / eu no espaço / a escola e a casa / minha casa; minha escola

4.4.1.1 - Oficina: Experimentando o espaço

Essa oficina tem como proposta aguçar a percepção espacial das crianças através de experimentos em que um espaço criado passe por modificações ao longo da oficina, incentivando a reflexão das percepções sensoriais que essas alterações causam nelas.

A ideia tem como referência umas das oficinas analisadas na análise de casos, a oficina proposta pelo LunArquicos (figuras 22 e 23), em que são criados corredores de caixa de papelão ou pequenos espaços construídos de papelão nas quais são feitas diferentes aberturas experimentais que modificam as sensações do espaço interno.

Material:

- caixas de papelão grande ou placas de papelão para a construção do corredor
- papel celofane de colorido, de várias cores
- material para recortar (tesoura ou estilete para ser usado por adulto)
- material para desenho das formas (lápiz, canetas e régua)
- focos de luz como lanternas, pequenos holofotes ou luminárias
- projetor

Faixa etária: 10 a 12 anos, porém as crianças entre 7 e 9 podem participar dos exercícios de experimentação.

Disciplinas da BNCC relacionadas: Relacionada com Artes, dentro da dimensão da Estesia, que propõe a experiência sensível do sujeito em relação ao espaço e ao corpo. Como propõe o recorte de formas e escolha de cores, também se relaciona como atividade prática de artes.

Etapa 1: Introdução ao tema (60 minutos)

Etapa de apresentação dos conceitos que serão trabalhados na oficina. Consta de exposição com projeção em tela. Apresentar noções de espaço:

- o que é o espaço? Relação lugar x indivíduo
- diferenças de espaço construído para espaço natural. Utilizar fotos
- o espaço construído. As dimensões do espaço. Utilizar fotos mostrando diferentes tipos de cidade (pequena, média, grande), prédios com diferentes escalas, uma praça, uma casa, um cômodo. O espaço arquitetônico, construído por paredes.
- a sala de aula. Nesse momento inicia-se uma discussão com conceitos básicos sobre o conforto ambiental da sala de aula, para que os alunos entendam que as características do espaço alteram as sensações. Falar sobre importância das janelas, sobre calor e frio, da iluminação, sugerindo situações como uma sala de aula sem janelas e ventilador em um dia quente, ou as paredes pintadas de preto, sempre estimulando a interação das crianças.

- o espaço público. Trazer essa mesma lógica para análise em algum espaço público, como, por exemplo, uma praça, se possível algum lugar do bairro. A importância das árvores em dias de sol, lugares adequados para sentar-se, brinquedos de praça. Mostrar fotos de diferentes praças, perguntando a opinião delas. Trazer fotos de antes e depois de alguns espaços modificados por reconfiguração ou pela arte (e.g. a Escadaria do Selarón na Lapa, Rio de Janeiro)

No final, deve-se apresentar para as crianças como será o exercício da próxima etapa. Estando familiarizadas com algumas relações de espaço apresentadas e com a noção de que é possível modificá-lo e que isso causa mudanças significativas, o entendimento da proposta da próxima etapa fica mais fácil.

Etapa 2: Atividade - experimentando espaços (2h30min)

Essa etapa consiste na atividade de experimentação dos conceitos aprendidos, realizada através da ação das crianças em modificar um espaço. O espaço criado é um túnel estruturado em papelão, dividido em módulos, de forma que cada grupo de crianças trabalhe em um módulo. A quantidade de módulos e o número de crianças em cada grupo, vai depender do número total de participantes da atividade. Sugere-se um módulo de aproximadamente 80x120x90 (L x C x H), ou a utilização de caixas de papelão de tamanho grande (possível de conseguir em lojas de eletrodoméstico). Os módulos devem ter uma entrada em cada ponta.

Inicialmente deve ser combinado com as crianças que, após cada etapa de experimentação, elas devem fazer anotações sobre as suas impressões em uma espécie de diário de bordo. Pode ser só uma palavra ou frase sobre o que sentiram sobre o espaço naquele contexto.

Início: os módulos são dispostos bem próximos uns aos outros de modo a formar um túnel, ainda sem nenhum recorte, as crianças são convidadas a entrar no túnel percebendo o espaço e depois devem fazer as anotações.

Meio: nesse momento as crianças se dividem em grupos e decidem o que vão fazer no seu módulo. A sugestão é que façam recortes como se fossem janelas, e então elas debatem, com o suporte do oficinairo, sobre a quantidade, a forma e as cores que querem fazer. Podem

se incentivar que façam croquis com as sugestões. Essas janelas posteriormente serão fechadas com o papel celofane colorido.

Depois das decisões tomadas as crianças, junto com o adulto, fazem os desenhos e recortam o papelão, ainda sem fazer o fechamento com o papel celofane. Os módulos são montados novamente e dispostos em túnel e as crianças atravessam novamente o túnel e fazem suas anotações.

Por fim, as folhas de papel celofane colorida são coladas nas aberturas, criando uma nova espacialidade no túnel. Nesse momento as crianças entram mais uma vez no túnel e novamente fazem anotações. Na última etapa de experimentação do espaço são acrescentados os focos de luz, as lanternas do lado de fora para que o túnel internamente fique iluminado com luz colorida. As crianças podem se revezar entre experimentar o espaço interno e segurar as lanternas e devem fazer as anotações finais.

Fim: sugere-se uma roda para a realização de debate sobre a atividade. As crianças podem ler suas anotações, falar das impressões da atividade, de que parte gostaram.

Observação: Sugerimos mudar a ordem dos módulos para que as crianças avaliem se isso modifica as impressões do espaço interno.

4.4.2 - Segundo eixo: A criança no bairro

Nesse eixo, o foco de espaço se amplia para conexões de proximidade com o bairro, para iniciar o desenvolvimento do olhar para o espaço público. Com uma escala de aproximação intermediária, devem ser trabalhadas questões locais do bairro, procurando identificar e debater a percepção das crianças acerca do lugar e tentar desenvolver sua imaginação para proposição de ideias. O desenvolvimento do olhar crítico para o espaço urbano começa pela análise dos locais que elas frequentam e vivenciam. Podem ser debatidas relações da comunidade local, o histórico do bairro, o levantamento de locais e pessoas importantes.

Relações-chave: eu e o grupo / eu no grupo / eu no bairro / meu bairro / o grupo no bairro

4.4.2.1 - Oficina: O caminho casa - escola

A proposta da oficina é promover debates sobre o espaço urbano do bairro tendo como objeto de estudo o caminho que as crianças fazem da casa para a escola. A ideia é trazer novas visões sobre um espaço do cotidiano delas. Essa oficina é direcionada para escolas de bairro, onde as crianças que as frequentam morem no próprio bairro.

Material:

- impressão de imagem de satélite do bairro que, se possível, contenha a escola e a região onde se localiza a casa dos alunos (o tamanho vai depender das distâncias)
- folha sulfite A3
- material para desenho: lápis, borracha, lápis de cor, canetinha colorida, régua
- linhas de lã colorida, tesoura
- projetor

Faixa etária: 7 a 12 anos, mudando a profundidade dos debates.

Disciplinas da BNCC relacionadas: Como propõe a produção de desenhos, o debate em cima de mapas e a produção de mapas afetivos, a atividade se relaciona com Matemática e Geografia

Etapa 1: Introdução ao tema (40 min)

Em roda, iniciar uma conversa sobre o caminho que as crianças fazem da casa para a escola. Perguntas para conduzir a atividade:

- Quem as leva pra escola?
- De que modo elas vão para a escola? A pé? Transporte público? De carro?
- Quanto tempo demora o trajeto? Muito ou pouco?
- Qual a proximidade da casa em relação a escola? Perto ou longe?

Sugerir que as crianças façam um desenho que resuma esse trajeto casa - escola, com os elementos que foram conversados ou com os elementos que sejam mais importantes para elas.

Etapa 2: Análise das distâncias (60 min)

Iniciar uma investigação cartográfica, projetando imagem de satélite do bairro, a partir de ferramenta de geolocalização por software. Explorar com as crianças a distância de suas casas para a escola em linha reta. No segundo momento colocar a impressão da imagem de satélite no chão para as crianças trabalharem em cima dela. Elas devem marcar no mapa a escola e suas casas. Com fio de lã colorido, representar a distância em linha reta que foi verificada anteriormente e escrever essa distância em etiquetas perto das linhas. Se a escala da imagem permitir, cada criança demarca com caneta colorida os caminhos por onde passa para chegar na escola.

Em seguida, deve-se incentivar que elas analisem informações do mapa. Quem mora próximo? Algum caminho se cruza? Quem faz o mesmo caminho? Quem anda mais? O mapa deve ser pendurado na parede da sala para próximas etapas.

Etapa 3: O caminho através dos afetos

Primeira etapa : (1h30 min) Explicar a metodologia dos mapas afetivos para as crianças e realizar a construção de mapas afetivos do caminho casa – escola. Sugerir temas: lugares e coisas de que gosto; lugares de que sinto medo; lugares que brinco; lugares que interajo com alguém; lugares de que não gosto; lugares de que gosto, mas poderiam ser modificados.

Segunda etapa: (60 min) Propor aos alunos que colem no caminho casa - escola algum objeto que lhes chame atenção durante o trajeto. Pode ser uma folha, uma pedra, algum objeto descartado, qualquer coisa que possam carregar sem que ofereça riscos. Eles devem apresentar o objeto, explicar por que escolheram esse objeto, onde foi encontrado, marcar o local no mapa em imagem de satélite. Observar as questões que surgem, qual o motivo que induziu as escolhas e se surgem temas para outras oficinas.

Etapa 4: Síntese – apreciação do caminho

Para sintetizar deve ser montada uma espécie de exposição de todos os trabalhos realizados. Colocar os mapas afetivos na parede, expor os objetos que cada um trouxe e pedir

que cada um faça uma breve apresentação sobre as informações que coletou. Por fim, um debate em roda para uma conversa sobre as atividades.

4.4.3 - Terceiro eixo: O bairro na cidade

Esse eixo se aprofunda nas dimensões de escala maior do bairro que se relacionam com as conexões com a cidade. Para além das conexões literais de localização e da relação do bairro com o todo da cidade, em aspectos populacionais, econômico e culturais, nesse eixo também devem ser investigadas as questões de infraestrutura. Questões como saneamento básico, transporte público, oferta de serviços e a qualidade dos serviços ofertados como escola, creches, saúde, áreas de lazer, que são determinadas por decisões institucionais, porém com consequências locais.

Relações-chave: meu bairro e a cidade / meu bairro na cidade / a cidade em que vivo

4.4.3.1 - Oficina: Localizando o bairro na cidade

Nessa oficina serão estudados aspectos que situam o bairro em relação à cidade, tanto na localização em mapa quanto o levantamento de dados gerais. No segundo momento será realizado um diagnóstico sobre de que maneiras o bairro se conecta com a cidade.

Material:

- impressões A4 dos seguintes mapas: mapa-múndi; Brasil com divisão de estados; estados com a divisão de municípios; município com a divisão de bairros
- impressão de mapa do bairro com vias em escala maior
- material para desenho: lápis, borracha, lápis de cor, canetinha colorida, régua
- projetor
- material para maquete simples – papéis e cartolinas de cores variadas, tesoura e cola

Faixa etária: 10 a 12 anos

Disciplinas da BNCC relacionadas: Propõe atividades focadas em debates estruturais, logo se relaciona com a Geografia

Etapa 1: Introdução ao tema (40 min)

Explicar o objetivo da oficina e como ela vai funcionar.

O tema é introduzido durante a execução da primeira atividade, que consiste em localizar o bairro a partir da escala macro até a escala local – país, estado, cidade, bairro, pintando os mapas. Pode ser utilizada ferramenta de geolocalização por software através de projeção para ajudar nessa tarefa.

Depois dessa primeira etapa, parte-se para análise do mapa do bairro em escala ampliada. As informações são levantadas a partir do conhecimento das crianças. Devem ser localizados no bairro elementos que fazem a conexão com a cidade como as vias de ligação, pontos de ônibus. Para onde essas vias vão? Quais são os bairros de fronteira? Qual a qualidade dessas vias? São melhores ou piores se comparadas com as vias internas? Quantas linhas de ônibus atendem o bairro?

Etapa 2: Debate – a conexão com a cidade

Em roda, debater com as crianças as informações obtidas. O bairro é bem conectado com a cidade? Elas têm costume de ir a outras áreas da cidade? Conhecem o centro da cidade? Já andaram de ônibus? O que fazem em outras partes da cidade? Existem coisas que faltam no bairro que precisamos ir a outros lugares para conseguir fazer?

Etapa 3: Atividade prática

Proposta de exercício: se eu pudesse pensar em outras maneiras de conectar meu bairro com o restante da cidade, seria... Deixar que as crianças façam proposta de outros modos de conexão de maneira livre. Elas devem fazer desenhos das soluções e depois maquetes representativas na escala da planta do bairro, que devem ser apresentadas e colocadas em cima da planta.

CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Este trabalho buscou trazer um olhar para a temática da educação urbana através da análise de um processo que intermediasse este ensino para crianças, as oficinas pedagógicas. Para isso foi necessário pensar o processo de construção do indivíduo na cidade, a partir do entendimento de alguns conceitos de estruturação do espaço urbano além de características socioespaciais das cidades brasileiras. Também nos debruçamos sobre as visões da sociedade moderna em relação às crianças e na investigação dos preceitos da educação para autonomia e de sistematizações de ensino-aprendizagem que dessem conta de promover o ensino de cidades com essas características, chegando às oficinas pedagógicas. Dessa forma temos os três alicerces da pesquisa: cidade, crianças e oficinas de ensino. A oficina é percebida como conector das crianças com a cidade, através de parâmetros da educação crítica na busca de desenvolver outros olhares para o espaço urbano.

As informações obtidas nas entrevistas possibilitaram a compreensão de questões gerais a serem consideradas por pessoas que tenham o intuito de realizar oficinas de educação urbana para crianças.

O educador é o mediador do conhecimento e deve criar oportunidades para as crianças se expressarem, além de escutar, compreender e acolher as informações que trazem, que podem surgir de maneira direta ou nas entrelinhas durante as interações que acontecem no desenvolvimento de uma oficina. As narrativas que surgem contêm diversos dados que devem ser coletados de modo estratégico para serem utilizados na construção de outras propostas e atividades. Para isso, o educador pode empregar diferentes procedimentos que possibilitam a expressão dos alunos: fala, expressões artísticas, escrita e uso de perguntas estratégicas. Além de buscar mecanismos para desenvolver uma postura de ação e mudança nas crianças em relação aos espaços. Em relação à estruturação das oficinas, deve-se ter clareza do objetivo e do público-alvo, ater-se à proposta pedagógica e realizar um planejamento que conte com o imprevisto. Podem surgir problemas de logística, dificuldade de implementação e de sintetização de assuntos complexos para o formato de uma oficina.

Levantamos, como hipótese inicial, a educação urbana com conceitos da educação para a autonomia como possibilidade de ser um instrumento para a ressignificação das relações com o espaço urbano, que foi traduzida no primeiro questionamento da possibilidade

de construir visão crítica em crianças através do ensino das questões urbanas. Após todas as análises realizadas nesta investigação, afirmamos que sim, porém com algumas ressalvas. A primeira é a profundidade da ressignificação que se pode alcançar através das oficinas, por serem curtos períodos em que existe a necessidade de sintetizar os assuntos em um formato experimental, no qual o aprendizado acontece através da vivência de experiências. Desse modo as percepções podem ocorrer de maneira mais vagarosa, mas, como ocorrem em nível simbólico, acreditamos que também possam ser potentes. Assim afirmamos que a sensibilização das crianças como resultado possível do ensino de educação urbana.

A segunda ressalva é considerar que existem elementos socioculturais que interferem na facilidade ou dificuldade da resposta e da participação das crianças em uma construção crítica. Crianças que já são estimuladas a esse tipo de pensamento se engajam de maneira mais fácil, e nessa informação existem, por vezes, elementos sociais, culturais e econômicos. Logo, mesmo que exista a dificuldade na participação de crianças que não estejam habituadas em uma educação participativa, já existe um ganho se a oficina for um contato inicial dela com esse tipo de ensino.

Como contribuição, desenvolvemos um método que pode facilitar a estruturação de oficinas e a apreensão das dimensões do espaço de maneira gradual, na tentativa de simplificar a complexidade das questões existentes no tema. O método propõe a divisão temática em três eixos, relacionados a escalas de aproximação com o espaço: A criança e o espaço (casa, escola); A criança no bairro (comunidade); O bairro na cidade. Desse modo, respondemos ao segundo questionamento levantado na pesquisa, da possibilidade de criar uma metodologia de acordo com realidade brasileira, que desse conta de ser referência de aplicação para todas as realidades. A metodologia das Oficinas de Ensino, o princípio da educação para autonomia da prática pedagógica a partir da realidade dos educandos e do método desenvolvido na investigação, pode ser utilizada em qualquer lugar, desde que o educador siga os preceitos descritos.

Além disso, desenvolvemos propostas de oficinas para cada eixo na tentativa de demonstrar a aplicação de todas as informações levantadas. Contudo, foram propostas hipotéticas, uma vez que não havia um lugar de aplicação definido, dificultando o aprofundamento, uma vez que uma das características essenciais da educação urbana como proposta na pesquisa é que as atividades sejam realizadas com as questões do lugar. Mesmo assim tentamos trazer elementos para um contato inicial com as questões do espaço.

Analisar o contexto prático das oficinas pedagógicas para educação urbana somente com o relato dos entrevistados foi um pouco desafiador, pois as histórias são ligadas a experiências e vivências pessoais, cujo resultado possui diversos fatores. Existe sempre um fator de imprevisibilidade no que diz respeito tanto a quem conduz a oficina, sua capacidade de recepção e de análise das informações, como também das respostas dos participantes da oficina dos alunos. Existem questões que só podem ser mais bem compreendidas com a vivência pessoal, mesmo assim foi muito rico ouvir os relatos de pessoas que possuem anos de experiência na área, que trazem diversas orientações de procedimentos.

Assim abre-se campo para a continuidade do desenvolvimento da investigação para o aprofundamento teórico do método proposto e aplicação de oficinas estruturadas a partir deste método, dentro de um contexto real, para testar sua validação. Outro direcionamento possível para a pesquisa é focar o ensino de educação urbana como proposto em crianças mais novas, adolescentes ou até mesmo adultos.

Identificamos três dimensões de aplicação das oficinas de educação urbana no contexto de escolas: por professores, por especialistas e por professores junto com especialistas. Para a primeira podem ser realizadas formações para instrumentalizar os professores para se aprofundarem em conceitos mais especializados do espaço ou a disponibilização de material didático explicativo. A segunda dimensão proporciona uma interdisciplinaridade dos saberes, mas pode precisar de um tempo para que o especialista se adapte e ganhe a confiança dos alunos. Na terceira dimensão existe uma parceria complementar, pois o especialista detém conhecimentos específicos e o professor possui o conhecimento pedagógico além de conhecer os alunos.

Desse modo avistamos outros desdobramentos da pesquisa como a possibilidade da produção de materiais didáticos para apoiar professores no ensino de questões urbanas, com a simplificação de conhecimentos especializados e propostas de oficinas. Também acreditamos na importância da presença na escola de especialistas da área de cidades - arquitetos, urbanistas, geógrafos, designers, historiadores ou qualquer pessoa com o foco em cidade, em trabalho conjunto com os professores, que pode ter um viés de política pública educacional, para ampliar a interdisciplinaridade do ensino e aproximar a sociedade da escola e ampliar as experiências dos alunos.

Por fim, o trabalho promove uma compilação de materiais e informações que podem auxiliar como referência inicial para interessados em aplicar educação urbana para crianças em contexto da educação crítica.

BIBLIOGRAFIA

ALFONSIN, Betânia. **Cidade para todos/ cidade para todas - Vendo a cidade através do olhar das mulheres**. Cap.10. In: FERNANDES, Edésio; ALFONSIN, Betânia (Org.). **Direito urbanístico: estudos brasileiros e internacionais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. (Estudos, 126 / dirigida por J. Guinsburg)

_____. **Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular**. In **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998

BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BRITO, Felipe e OLIVEIRA, Pedro R. de. **Territórios transversais**. In: **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004 .

CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret. **Children in the city: Introducing new perspectives**. In: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (Eds). **Children in the city: home, neighbourhood and community**. London/New York: Routledge Falmer, 2003.

CHOAY, Françoise. **O urbanismo**. Tradução: Dafne Nascimento Rodrigues. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

COSTA, Marilda de Oliveira; Silva, Leonardo Almeida. **Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional**. Revista Brasileira de Educação v. 24 Rio de Janeiro, ANPEd, 2019.

ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
Disponível em : <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf>> Acesso em: 14 out. 2019

FIORILLO, Celso Antonio Pacheco, **Estatuto da Cidade Comentado: Lei 10.257/2001 : Lei do Meio Ambiente Artificial -2.ed.rev.,atual. e ampli.** - São Paulo : Editora Revista dos Tribunais, 2005

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002

GRAGNANI, Juliana. **Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo**. BBC News Brasil, Londres. 12 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>> Acesso em: 13 de out. de 2020

HARVEY, David. **A History of Neoliberalism**. [Entrevista cedida a] Chris Hedges. On contact with Chris Hedges – RT America. Nov. 2018. Disponível em: <<http://davidharvey.org/2018/11/video-a-history-of-neoliberalism-with-david-harvey-interview-with-chris-hedges/>> Acesso em: 05 out. 2019.

_____. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola. 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática** / bell hooks; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo : Elefante, 2020

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 20 de out. de 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2008 (reimpressão).

LÉFÈBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Tradução: Rubes Eduardo Frias. Lisboa: Edições 70, 1999.

MAIOR, Jorge Luiz Souto. **A vez do direito social e da descriminalização dos movimentos sociais.** In: **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** 1 ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MANZINI, Ezio. **Design: quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social.** Tradução: Luzia Araújo. São Leopoldo, Rs: Ed. UNISINOS, 2017

MARICATO, Ermínia. **As ideias fora do lugar, e o lugar fora das ideias.** In: ARANTES, Otilia Beatriz Fiori; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único. Desmanchando consensos.** Coleção Zero à esquerda, Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. **É a questão urbana, estúpido!** In: **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** 1 ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013b.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 15, n.115, p. 207-232, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social.** In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina - 20ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012

MÜLLER, Fernanda; NUNES, Brazilmas F. **Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 35, p. 659-674. Campinas, 2014.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **(In)visibilidade das crianças e (n)as cidades: há crianças? Onde estão?** Educação em foco v.23, n.3, p.737-754 set./dez. 2018. Juiz de Fora

NETO, Otávio Cruz. **O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação.** In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ONU - United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). **World Urbanization Prospects: The 2018 Revision (ST/ESA/SER.A/420)**. New York: United Nations. Acesso em: 19 de set. de 2019
Disponível em: <https://www.un.org/en/development/desa/population/index.asp>.

OSÓRIO, M. Leticia. **Direito à cidade como direito humano coletivo**. Cap. 8. In: FERNANDES, Edésio; ALFONSIN, Betânia (Org.). **Direito urbanístico: estudos brasileiros e internacionais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013

PROUT, Alan. **Preface**. In: CHRISTENSEN, P.; O'BRIEN, M. (Eds). **Children in the city: home, neighbourhood and community**. London/New York: Routledge Falmer, 2003.

QVORTRUP, Jens. **Visibilidades de crianças e infância**. Linhas Críticas, v. 20, n. 41, p. 23-42, 9 maio 2014.

SADER, Emir. **Prefácio - A educação para além do capital**. István Mészáros, 2ed. São Paulo. Boitempo, 2008

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Armando. **Imaginários: estranhamentos urbanos**. Tradução de Carmen Ferrer. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014

URIBE, Fabiola. **LunArquicos prática experimental de arquitectura para niños**. Disponível em: <https://arqa.com/actualidad/colaboraciones/lunarquicos-practica-experimental-de-arquitectura-para-ninos.html> Acesso em: 06/11/2019

VAINER, Carlos. **Quando a cidade vai às ruas**. In: **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WARD, Colin. **The child in the city.** London: Bedford Square Press, 1990

ANEXO 1 – Transcrição das entrevistas

Anexo A - Entrevista 1

Luna Leticia Lambert

27 de agosto de 2020

Via ZOOM

Total gravação: 1:03h

G: Você poderia se apresentar brevemente, falar um pouco sobre seu percurso profissional?

L: Então, Gabriela, eu me chamo Luna, Luna Leticia Lambert, trabalho, sou geógrafa de formação. Tenho um mestrado também em Geografia, meu mestrado fala um pouco sobre educação ambiental, um pouco não, fala muito sobre educação ambiental e aí foi quando eu comecei a entender a educação ambiental pelo olhar geográfico, pelo viés da geografia que é um viés de compreensão do meio. Vamos estudar o meio, vamos ler a realidade que a gente vive a partir das categorias geográficas e falar de questões ambientais a partir desse lugar. E aí foi quando eu fui apresentada a teóricos, assim por exemplo, o Philippe Pomier Layrargues que é um teórico da educação ambiental crítica. Ele trabalha com essa perspectiva da Educação Ambiental compromissada com as transformações sociais. Que é aquela velha forma assim “ah, o que que é sustentabilidade?” O pessoal vem com um copinho que seria de plástico, um copinho de sorvete de folha de bananeira. “Olha é sustentável! que legal!”. É, pode ser sustentável desde que não foram mãozinhas escravas de crianças que ficaram dobrando as folhinhas de bananeira né? Senão não é sustentável. Então ele vem trazer um viés da educação ambiental que é um viés de olhar pra sociedade tal qual ela é, baseada em classes sociais baseadas numa crise sistêmica, que você trouxe como a crise urbana, mas é uma crise civilizatória né, a urbanização é só o modelo civilizatório que a sociedade hoje tem seguido aí por conta do sistema político-econômico-histórico. E aí é esse modelo, mas a crise ela é sistêmica ela tá em todos os lugares. Então que sustentabilidade, que meio ambiente a gente vai falar, se não tiver colocando essas questões que são centrais, a exploração, a contradição do capital e trabalho. Se elas não forem centrais na temática, a gente tá trocando seis por meia dúzia, mudando as figurinhas, fazendo algo bonitinho e “ah! que legal”. Então o Layrargues e também o Henrique Claff, que é um professor mexicano que fala do saber ambiental, ele vem construir essa perspectiva do saber ambiental, também traz esse viés, de: olha a gente não vai estar falando sobre educação ambiental e a gente não vai estar mexendo em nada na sociedade se a gente não estiver realmente de mãos dadas com o compromisso de transformação social, de superação da pobreza, de controle da riqueza também. Que é outro ponto que eles trazem muito interessantes e o pensamento hegemônico tradicional traz muita essa ideia de que o problema é a pobreza, tem pobre demais no mundo. Tem que pôr uma linha mínima de consumo e eles vêm falar “tem que pôr uma linha mínima de consumo? tem! mas tem que pôr uma linha máxima também” porque tem umas coisas meio surreais acontecendo e ninguém põe problema na riqueza, ninguém problematiza a riqueza. Então eles vêm trazer essa questão

bem baseada numa visão bem marxista mesmo. E aí eu comecei a trabalhar a educação ambiental a partir dessa ótica. Sou professora da Secretaria de Educação aqui do Distrito Federal, trabalho no ensino fundamental. Hoje em dia eu tô trabalhando com formação de professores, mas na época eu trabalhava no fundamental, com o sétimo, oitavo e nono anos. Então eu comecei a ter essa abordagem, tanto da Educação Ambiental, que na verdade é um tema transversal, então eu por ser professora de Geografia transversalizava a minha disciplina com questões ambientais, que aí na verdade passaram a ser socioambientais, porque a gente não tá falando de uma natureza isolada a gente tá falando de um contexto de ocupação humana. E isso, é muito fácil fazer essa correlação com a Geografia porque a geografia justamente vai ler como é que o ser humano está ocupando o espaço. E aí eu comecei a trabalhar muito com a ótica da cidade simplesmente porque estava trabalhando na cidade. Até para mim foi a ironia do destino porque eu sempre fui da roça, “não, quero ir pra roça, quero ir pro mato, quero sair da cidade, não gosto de cidade”. Sempre fugi da cidade. E de repente quando eu me vi eu estava imersa dentro da cidade, trabalhando sobre temas urbanos, e falando “gente o que que aconteceu? Onde foi que eu mudei de caminho, e nem me toquei?”. Porque eu sempre estudei a questão agrária, como é que a gente trabalha com agricultor familiar. Eu sempre fui rumando meus estudos para área, pro rural né, entre aspas. Não que exista essa dicotomia, porque tudo se mistura, mas sempre fui rumando pra parte mais do rural. E aí comecei a trabalhar com os meus adolescentes e sempre as questões urbanas à tona, acabou que também por uma conspiração do destino a gente começou um projeto que se chamava Escola na Rua. E a ideia era justamente colocar a escola na rua pra problematizar as questões que aconteciam na rua que aqueles moleques tudo vivenciavam no dia a dia deles e que fazia parte do cotidiano deles e como é que a gente aprende Geografia a partir do cotidiano, do que vocês vivem no dia a dia? Como é que a gente parte de uma perspectiva de transformação, ou seja, eu não tô estudando na escola para vocês fazerem vestibular ou pra passarem no ENEM. ou terem a nota tal no ENEM, não é esse o objetivo da escola. A gente está trabalhando na escola para que vocês possam transformar a própria vida de vocês naquilo que vocês desejarem. Para que vocês transformem a rua de vocês, o bairro de vocês. então vamos assumir essa perspectiva de mudança de atitude, de se ver enquanto sujeito atuante no seu lugar e pensar o lugar para que o lugar vire um lugar melhor, para que a gente melhore o lugar. Então eu sempre fui partindo muito desse princípio por conta dos meus estudos da Educação Ambiental. E da Geografia também porque a Geografia também trabalha nessa linha de formar sujeitos. Formar sujeitos atuantes em seus lugares que compreendam a dinâmica de seus lugares e possam transformá-las. Foi essa mistura entre educação ambiental e educação geográfica. E aí com o escola na rua a gente acabou fazendo coisas assim, de fazer pesquisa na comunidade, saber o que os jovens querem das escolas, o que eles esperam, quais as expectativas de educação que eles têm e o que eles encontram de fato. E aí a gente foi descobrindo um monte de coisa, que eles achavam as escolas robóticas, vazias, que não dialogava com a vida deles, que eles queriam que a comunidade fizesse mais parte do processo educativo. Foram trazendo muitas coisas e a gente foi começando a desdobrar isso, o projeto durou três anos. E aí um dos acontecimentos foi uma intervenção urbana. A gente ocupou uma pracinha lá perto da escola que eu trabalhava, pra construir um parquinho. Então coloquei a molecada na rua, com um bando de questionário para entrevistar todos os

moradores ali da região, saber o que eles queriam, o que era importante ter naquela praça, que não tinha nada né, que era só uma calçada e um mato alto. Então o que vocês querem que tenha aqui e tal. E eu também fui muito inspirada na minha vida assim pela permacultura. Conheci a permacultura quando eu estava com 17 anos e foi uma busca constante assim. Então eu ficava sempre na ideia de levar a permacultura pra eles também. Então tinha aquela coisa de construir alguma coisa, vamos fazer alguma coisa aqui na praça. E aí chegamos à conclusão de que um parquinho seria uma coisa interessante ali. Aí fomos catando coisa na comunidade. Conheci aquele projeto do Edgar Gouveia, o Oasis, então também teve muita inspiração no Edgar Gouveia. E aí fizemos essa intervenção urbana. E daí a minha vida se rumou pro urbano, para intervenção em espaços públicos urbanos, que era algo totalmente fora da minha das minhas expectativas prévias. E até uma parte muito do urbanismo e da arquitetura e aí eu acabei que comecei a conviver mais e conhecer pessoas dessa área. E até é até um pouco uma coisa que a gente sente também, a gente que é da geografia. Você (entrevistadora) falou “vai ser legal você da Geografia porque eu sempre estou muito nos urbanistas”. A gente sente que falta um pouco das leituras geográficas entre os urbanistas e arquitetos, claro não posso generalizar, mas a geografia tem muito a contribuir quando a gente tá falando do meio, quando a gente tá falando da espacialidade, daquilo que se configura no lugar. A geografia é a Ciência que se desenvolve falando dessas categorias espaciais, que a gente fala da especialidade. Então é muito relevante o saber geográfico para essa área. E aí depois eu fiquei, deixa eu ver, aí 2018 foi quando eu exauri, cansei, porque eu carregava esse projeto nas costas, além da aula. Porque ele ganhou uma proporção muito maior do que eu imaginava, então além do meu trabalho na escola eu desenvolvia os trabalhos do Escola na Rua, que era muito. E aí eu cansei, chegou uma hora que eu falei “não aguento mais, não vou mais sustentar isso”. Parei e vi que eu precisava formar professores, porque eu falei “cara, os professores não têm noção disso que eu tô falando. Eles não têm noção disso que a gente tá construindo”. Eu com o escola na rua, a gente conseguiu engajar muita gente assim, muita gente. Gente de fora da cidade que a gente trabalhava, muita gente na comunidade, muita muita gente, muitos estudantes e quase nenhum professor. Isso porque era um projeto escolar, voltado pra escola. A gente passou em muitas escolas, a gente convidou muita gente, e na vez que a gente teve mais professor envolvido foram 6. E aí eles foram também evadindo, deixando de estar. E aí eu falei, “não, preciso atuar com professor, preciso dar um jeito de levar isso pra professor”. E também no meu mestrado a conclusão que eu cheguei final do meu mestrado foi que os educadores ambientais precisam receber uma formação geográfica. Isso que a gente tava falando né, sobre a importância do saber geográfico. E a conclusão do meu mestrado foi assim: 1) a teoria crítica da geografia é muito relevante para o saber da Educação Ambiental, assim, contribui muito e 2) os educadores ambientais não recebem formação para isso, então eles precisam receber formação geográfica. E aí fiquei com essa coisa ali de um dia eu vou cair para formação de professor, um dia eu vou cair aí. Em 2019 fiz um processo seletivo para entrar na formação de professores aqui da Secretaria de Educação (do DF), entrei e aí comecei esse curso que eu agora chamo de Pedagogias Urbanas. Então por isso que eu te falei que eu fiquei muito surpresa quando eu me vi imersa na cidade com um curso chamado pedagogias urbanas. No meio da cidade, porque eu morava na roça e eu estudava numa cidade que é um pouquinho distante assim do centro

aqui de Brasília, então eu tipo contornava por fora entendeu eu nunca entrava lá no miolo da cidade. Eu sempre passava assim por fora e voltava pra minha roça e ia lá pra cidade onde eu trabalhava e aí de repente no ano seguinte eu tava lá no meio da cidade, assim bem na Asa Sul, que é “O” lugar urbano de Brasília, trabalhando sobre pedagogia urbana. Falei, “que que aconteceu? (risos) que que foi isso?”. E aí que eu comecei a até me debruçar sobre a teoria urbanística, sobre a parte urbana. Porque até então eu tinha desenvolvido muito mais conhecimento sobre a geografia agrária, sobre educação ambiental, permacultura, Ecologia, sustentabilidade e tal. E pouco tinha lido sobre urbanismo e até a parte urbana da Geografia, porque tem muito né. Tem muitos geógrafos que se debruçam na geografia urbana. e eu passei longe deles porque eu não tinha muito interesse, eu queria era fugir da cidade. E aí foi quando eu falei “nossa, agora vou ter que abraçar essa parte aí urbana e começar a ler esses teóricos que eu passei os meus anos de graduação e de mestrado sem mexer muito. E aí é isso, aí tô lá até agora, tô com esse curso aí pedagogias urbanas, formação para professores da rede pública aqui do DF.

G: Antes de passar para a segunda pergunta, posso fazer umas perguntas sobre o que você falou? Uma dúvida que eu fiquei é se a educação ambiental é sobre natureza em si ou também fala do ambiente da cidade, ou são coisas separadas?

L: Não, é total o ambiente que a gente vive. É exatamente essa quebra que a gente vem trabalhar e que eu já falo com os meus cursistas também de “olha o ambiente é o ambiente, é o ambiente que a gente vive. Se a gente vive na cidade é esse o ambiente que a gente vai trabalhar”. Por isso é um curso de educação ambiental, eu estou dentro da gerência de educação ambiental, trabalhando o eixo de sustentabilidade num curso chamado pedagogias urbanas. Então todo mundo fala, mas que engraçado, mas aí você vai falar de cidade? e eu falo, claro né, é o ambiente que a gente vive, então se a gente vai trabalhar uma educação ambiental ela tem que saber se envolver no ambiente que a gente vive. então a Natureza ela faz parte de tudo, porque ela faz mesmo. Nós somos a própria natureza, nós somos misturados até as células não é, com ela.

G: É né, legal, porque quando a gente ouve educação ambiental a gente pensa que vai falar sobre biomas, por exemplo.

L: É aí que eu entro com uma quebra para todo mundo, assim, é uma quebra quando conhece a abordagem que eu trago, porque as expectativas costumam ser nessa linha. Eu falo mais de pobreza e desigualdade social do que de natureza em si.

G: Uma dúvida é o contexto do Escola na Rua. Era na escola que se davam esses cursos?

L: Era em escola. Eu trabalhava na escola, mas aí como a gente tinha a proposta de a escola ultrapassar o prédio ‘escola’, e se apropriar da comunidade, a gente começou a desenvolver um monte de coisas na comunidade. Então a gente fazia aulas na rua, a gente fazia tipo oficinas mesmo, seriam oficinas, sobre óticas diversas e multidisciplinares, e aí a gente ia

trabalhando com as lideranças locais, com os coletivos da cidade, os movimentos sociais que já tinham organizados. E aí trabalhávamos em pontos de cultura. A gente tentava se apropriar de todos os potenciais educativos do território, que é onde eu hoje em dia eu venho me especializando assim, aonde eu venho me debruçando. Como que a gente produz educação a partir dos potenciais educativos já disponíveis no território. Então como é que a gente se debruça sobre a territorialidade, entende o que é território primeiro, porque aí vem o saber da Geografia. Porque território é uma palavra comum, existe um senso comum sobre território, mas que não necessariamente define conceitualmente o que é território e territorialidades. Aí eu me apoio no próprio Milton Santos, mas também o Rogério Haesbaert.

G: Ainda sobre o Escola na Rua, era durante a sua aula, o seu horário de aula ou era tipo...?

L: Era todas essas coisas. Era também durante o meu horário de aula, aí eu envolvi os meus alunos na escola. Então tinha, por exemplo, o parquinho que a gente fez, aí os meninos da escola tudo pintaram os pneus que a gente foi fazer o parquinho, lavaram, fizeram maquete do que a gente ia fazer na praça, eles é que foram para rua entrevistar os moradores para saber o que que queria na praça. Então eu fazia de um tudo entendeu, eu tanto envolvia aquilo na minha aula, quanto fora da aula. Então com Escola na Rua a gente chegou a fazer... A gente fez uma coisa que a gente chamou de jornada de aprendizagem do Escola na Rua. Aí foram sei lá, seis ou sete encontros aos sábados e aí já envolvia as lideranças locais. Então não eram só alunos, eram professores que foram poucos, mas os que a gente conseguiu envolver, que foram seis. Aí vinham as lideranças locais, então a gente trabalhou com as lideranças comunitárias da cidade que a gente trabalhava. Tinha... aqui no DF tem, você já ouviu né? São as regiões administrativas.

G: Eu morava no Guará.

L: Eu trabalhei em São Sebastião. Você já morou para cá então né?

G: Estava aí até o início do ano, aí voltei pra cá (Petrópolis- RJ)

L: A gente trabalhou em São Sebastião. O Escola na Rua aconteceu em São Sebastião. São Sebastião tem a maior horta comunitária do Distrito Federal. É ao lado da escola que eu trabalhava e os meus alunos não conheciam. E aí quando eu perguntava pra eles de São Sebastião eles falavam “Ah professora, aqui é um buraco que só tem tiro”. Aí ei “pô, como assim um buraco que só tem tiro?”. Aí a gente vai começando a ler a cidade a partir do olhar daquele adolescente, e entender por que que ele lê a realidade da forma que ele lê e construindo novas formas de ler aquela realidade. Então como é que a gente vai olhar agora para cidade por outros pontos de vista. Como a São Sebastião que tem a maior horta comunitária do Distrito Federal, que tem uma casa de alfabetização de jovens e adultos que funciona a mais de 20 anos e já alfabetizou, assim, 99% da população que não era alfabetizada da cidade, foi alfabetizada dentro dessa casa. Tinha uma casa feminista que trabalhava com proteção de mulheres em situação de vulnerabilidade. A brinquedoteca

popular. Então como é que a gente começa a trocar o ponto de vista sobre a nossa própria cidade, o ponto de vista sobre nós mesmos. Existe uma identidade né? Quando você é de São Sebastião, e São Sebastião é um buraco que só tem tiro, isso diz algo sobre a sua identificação enquanto criança ou adolescente dentro daquela cidade. Então como é que na escola a gente trabalha os outros potenciais, a outra perspectiva daquele lugar, para engrandecer aquele lugar. Trabalhar a partir das potências e principalmente das riquezas comunitárias locais. E aí a gente juntou toda essa galera, a gente conseguiu agregar muita gente dos coletivos da cidade, e eles trabalhavam na jornada de aprendizagem com a gente. A gente todo sábado se reunia em algum ponto cultural da cidade, ou na horta, ou na Casa Frida que era essa casa feminista, ou na Casa Paulo Freire, que é a casa de alfabetização. A gente tinha aula em alguma dessas entidades comunitárias. As aulas eram sobre a perspectiva da sustentabilidade que aí eu trabalhava com a permacultura, economia solidária e educomunicação e gestão coletiva, gestão coletiva de grupos. Aí a gente trabalhava essas quatro temáticas com eles. Então isso foi totalmente fora da escola, mas tinham alunos meus da escola que faziam parte. E dentro da escola eu ia trabalhando transversalmente. Por exemplo, a horta comunitária, a gente fez um banheiro ecológico, aqueles banheiros com bacia de evapotranspiração, a gente construiu um banheiro lá. Aí o banheiro a gente construiu parte com o Escola na Rua. Depois eu fui com eles lá, saindo da escola, sai da escola com eles e foi tudo lá pisar barro para fazer a parede de pau a pique e voltou com o pé cheio de barro para escola. Os meninos levavam facão pra escola, eu dizia “amanhã vocês vêm tudo com facão”, “professora eles vão prender a gente se pegarem a gente com facão”, falei tu esconde esse negócio bem escondido na bolsa e se acharem você fala pra falar comigo. Então trabalhei também em sala de aula, assim como a minha aula normal, mas também fora né. Foram os dois ao mesmo tempo tudo junto e misturado.

G: Sobre a formação com professores que você citou, são professores de qualquer disciplina para eles trazerem a educação da cidade para o contexto da sala de aula?

L: Isso, aí a ideia da formação agora do (curso) pedagogias é essa. Como é que cada área consegue trabalhar a partir dos potenciais educativos disponíveis no território. Então eu trabalho com os professores numa perspectiva: um de aprofundamento teórico, que é para, por exemplo, a gente sair dessa perspectiva de que a educação ambiental, então a gente vai falar da árvore. A gente não vai falar da árvore, a gente vai falar do menino que tá passando fome. Isso que a gente vai falar quando a gente fala da educação ambiental. Para primeiro trazer essa abordagem que é uma abordagem crítica da Educação Ambiental. Que aí nós, eu digo nós porque, nós teóricos da educação ambiental crítica, criticamos a abordagem da Educação Ambiental que a gente chama de ingênua. Uma abordagem ingênua, a do copinho da folha de bananeira, entendeu? Isso é ingenuidade, a gente achar que tá mudando alguma coisa porque trocou o plástico pela folha de bananeira. O problema não é o plástico e a folha de bananeira, é todo o sistema que gera toda a produção de qualquer produto que a gente tá consumindo, qualquer um deles. O lance da, a folha de bananeira é um problema se for feita por crianças escravizadas. Ela é tão problema quanto, não mudou nada. Só mudou o plástico virou folha de bananeira por criancinhas que estão sendo escravizadas, passando fome, ou seja. Não é disso

que a gente tá querendo mudar, a gente tá querendo mudar a própria concepção de trabalho. E aí, então eu trabalho com eles esse aprofundamento teórico, a perspectiva de espacialidade. Que é outra coisa que pouco se tem, nós todos conhecemos pouco essa leitura da espacialidade. Dentro da geografia tem um teórico clássico, clássico dos clássicos da geografia que o Ivys Lacoste. E ele fala que a Geografia serve antes de tudo para fazer a guerra. E aí ele vem desenvolver a tese dele, explicando que o saber geográfico é um saber que ficou restrito aos exércitos e as multinacionais, para dominar o mundo. E aí o saber geográfico que foi jogado para escola, é uma geografia esvaziada de sentido e esvaziada de poder. Que é uma geografia de decoreba, as capitais, a margem do rio. E aí ele vem criticar essa geografia dos professores, que ele chama, e chamar para produção de uma geografia realmente recheada de saber geográfico. Que é a geografia que as grandes multinacionais usam para controlar todo sistema e o mundo hoje, e o sistema de globalização e os exércitos também. Então ele traz esse poder do saber geográfico e principalmente o esvaziamento que a sociedade e o senso comum vivem desse saber. Então eu trabalho com eles essa lógica da especialidade, da gente entender qual é o poder que a gente ganha quando a gente passa a entender o que que é o espaço que a gente vive, como que esse espaço é organizado. E aí hoje a partir do urbanismo, como é que o próprio processo urbanizatório organiza o espaço em função do controle, e o controle por classe social. Por que é isso que você falou, você leva 10 minutos para ir pro trabalho, mas tem gente que leva três horas e o que define isso é onde essa pessoa nasceu. Qual é a condição social dessa pessoa, que aí nós geógrafos viemos trazer essa questão de o espaço importa, o espaço importa muito, muda tudo, onde você nasce, onde você cresce, onde você vive, porque isso vai definir qual é o sistema de qual é o mecanismo de controle que vai incidir sobre você e a que que você é destinado. E aí a gente vai entender como que o processo de urbanização, ele faz parte, ele é produzido por uma lógica global hegemônica que visa manter um sistema de relações. Que inclusive você estudou o Henry Lefebvre. Eu trabalho com eles a noção de direito a cidade também. E aí trago o que o Lefebvre fala, como que o cotidiano hoje, toda a estrutura urbana é formada em função da manutenção das relações desiguais de classes. E aí a partir disso a gente vai se debruçar sobre a realidade do nosso estudante. Então aí eles vão pesquisar qual que é a realidade aqui do Guará, aqui de São Sebastião, aqui do Paranoá. Qual que é o nível de escolaridade dessa população, trabalho e renda, qual que é a real, porque a gente parte de uma noção justa daqueles estudantes. Porque o que a gente acaba vivendo muito nas escolas é a perpetuação de violência. As escolas perpetuam as violências que a sociedade perpetua por, e aí na minha opinião, por ignorância dos professores. E a escola não pode ser um lugar de perpetuação dessas violências. Então eu trabalho com eles nessa lógica, de bora entender a real dos nossos estudantes para que nós não sejamos os perpetuadores desses absurdos que as crianças são submetidas, porque são crianças, a gente tá falando de crianças. Então vamos olhar para isso. Aí vamos ler a realidade, conhecer os movimentos sociais locais, o que que tá disponível naquele território, quais são as problemáticas que surgem ali. Tem na cidade você acha tudo, questão de gênero, racismo, estrutura, não tem luz, não tem calçada, tudo é barro pisado, não tem esgoto nessa comunidade, não tem coleta de lixo, o lixo fica jogado na rua, tem um bando de cachorro morto. Qual que é a real que se põe ali que essas crianças vivenciam, que que elas trazem. E aí a partir disso a gente descobre como é que trabalha biologia, como é que trabalha

português, como é que trabalha história, a partir dessa lógica. Então eu falo muito com eles da perspectiva das narrativas, como é que a gente oportuniza que as crianças narrem a própria realidade. pra gente se apropriar do que elas vivenciam, do cotidiano delas, e a partir disso, a partir do nosso olhar, a gente junta o olhar da criança com o nosso e aí a gente elabora o nosso conteúdo programático a partir disso, que é Paulo Freire.

G: Você acredita que as oficinas possam ser capazes de criar novas articulações ou novas formas de pensamento nas crianças ou nos adolescentes?

L: Pois é, aí entra uma questão, que bem enfim, eu vou problematizar pra você. Mas eu acho que oficina é muito pontual. É muito pontual. Por isso que até a perspectiva do escola na rua né. Quando eu fiz escola na rua foi 2015/16/17/18. Foi muito exaustivo, eu trabalhei demais, eu trabalhei muito. E depois, no fim quando tudo desdobrou eu falei, “cara eu vou soltar”. Porque foi isso, “eu vou soltar, não vou mais mexer com isso, vou desgarrar”. E foi difícil porque você constrói, constrói, constrói, constrói, para depois resolver soltar. Então foi um dilema interno. Mas aí qual que foi a minha questão? Embora eu saiba o impacto que eu causei, embora eu saiba que, eu não vou jogar meu trabalho todo no lixo, com certeza vários adolescente passaram a repensar várias coisas. Com certeza muitos transformaram vários pontos de vista. Eu tenho uma aluna, a Camila, Camila Mendes. Eu, até quando ela me falou eu tava numa fase muito deprê, assim, (inaudível) da docência. E aí a gente terminando o ano na escola, 2018, terminando o ano, eu tipo assim “para quê que eu tô dando aula? Não quero mais isso”, eu tava exausta. Ela falou assim, professora a senhora mudou minha vida. E aí quando ela falou isso, e para mim, eu escolhi ser professora porque um professor mudou a minha vida e eu pensei, vou mudar a vida de alguém. Quando ela falou isso eu falei: “Camila obrigada. Agora vou embora realizada”. Realizei o que eu queria Porque ela falou: “eu nunca mais professora, eu vou estar andando na rua, vou ver uma água de esgoto vazando e vou achar que é normal. eu nunca mais vou ficar olhando ali a nascente que eles estão aterrando e vou achar aquilo normal. Eu já tô querendo saber como é que eu falo com a administração.” (inaudível). Aí eu falei, Camila, amo você. Então assim, eu tenho certeza de que eu gerei impactos, eu tenho certeza disso, mas quando eu fui pesar os impactos que eu gerei, para aquilo que eu gostaria de ter gerado, sabe quando dá aquele “Caraca, eu trabalhei igual uma corna pra isso, assim, pra um quase nada”. E ainda como teve esse caráter do escola na rua ser na escola, mas também não ser né, então eu tinha, sei lá, na escola eu tinha 400 alunos. Dos 400 eu devo ter conseguido engajar mesmo no projeto uns 30. Desses 30 aqueles que pegaram o processo dentro de uma completude que realmente pode ter, 5 se eu falar assim, por alto, entendeu? Cinco eu estou sendo muito otimista. Entende? Aí quando eu fui pensar nisso que eu fui começando a colocar as coisas na ponta do lápis, me deu uma frustração tão grande, tão grande e aí foi quando eu parei para pensar. Eu tenho um filho, e eu falando gente eu tô esses anos todos deixando de estar com meu filho, deixando de acompanhar o processo pedagógico do meu filho. Eu não tô educando o meu filho para educar um monte de outras crianças, e qual é o real valor, o que que elas de fato estão colhendo disso, sabe? Me bateu essa questão qualitativa ali. E aí por exemplo, o parquinho lá que a gente construiu, ele durou acho que 2 ou 3 anos. Hoje não tem nada lá. Se você for lá, cortaram assim ó no talo a estrutura que a

gente construiu, arrancaram fora tudo. E aí eu olho assim eu fico, cara será que é isso? Será que é chegar na praça e fazer uma intervenção? Entendeu? Que aí foi quando eu falei, não é isso, isso é pequeno. Se a gente tá falando de transformação social, não desmerecendo as intervenções urbanas. É melhor ter isso do que não ter nada, entendeu? Mas daí a dizer que medidas pontuais alteram a cultura, entende? Não altera. Eu não acho que altera. Então foi quando eu falei, eu preciso é formar professores. Foi por isso que eu fui para formação de professor. Eu falei, se eu quiser mexer realmente nessa estrutura eu preciso tá mexendo em quem conduz o processo. Eu preciso transformar os professores. Professores precisam ter um viés diferenciado de educação, de apropriação da cidade, de currículo. Porque o professor precisa olhar para matéria lá dele de Português e falar “beleza, lindo o português, tá show, mas como que esse português vai ajudar meus estudantes a entender a própria realidade, e se ver como transformador dessa realidade?”. E aí foi quando eu escolhi ir para a formação de professores, porque eu falei, “meu eu vou ficar batendo a cabeça na parede, eu vou me adoecer?”. E eu adoeci. Quando eu saí da docência de sala de aula, eu tava com atestado de 3 meses e assim num processo depressivo. Então assim, foi quando eu falei “Meu, não. Não vou ficar batendo cabeça, eu vou para um espaço em que eu talvez consiga ser um pouco mais efetiva com meu trabalho”. Sabe? E aí por isso que eu fui. Então não vou desmerecer de forma alguma tá, essa fala não é pra desmerecer. É muito importante terem oficinas. É muito importante ter esse processo, que seria um processo, que eu acho, de sensibilização. eu fui sensibilizada por oficinas, por muitos tipos de oficinas, então é relevante. Com certeza é importante ter e é muito melhor ter oficinas do que não ter nada. Mas daí a dizer que a oficina vai ser o processo de transformação cultural que a gente precisa viver? Não, aí eu não eu não acho que é suficiente, entende? Precisa de um processo de mais longo prazo, e isso é um grande desafio. E é aí que entra a nossa pendenga, né? como transformar isso em processo de longo prazo? E por isso que eu defendo a escola, que a gente tem que estar dentro das escolas. Tem que se apropriar da escola, porque a escola mantém gerações de crianças.

G: Quais são as características de uma oficina que a fazem ter potencial de criar novas formas de ver o mundo nas crianças? Aí de repente pode ser sensibilizar a criança.

L: Isso que eu ia falar, é. Acho que a perspectiva da sensibilização, colocar ali para pensar. Porque às vezes as crianças nunca foram perguntadas, entende? Por isso que eu acho que tem essa importância, a gente nunca perguntou para criança “O que você vê no seu dia a dia?”; “Como é o caminho que você faz de casa até a escola?”; “Você passa por quais coisas?”; “O que você acha mais legal na sua cidade?”; “O que você acha de mais chato na sua cidade?”, mais chato não né, “O que que você gostaria de mudar na sua cidade?”; “O que você gostaria que fosse diferente?”. Então talvez elas nunca tenham sido questionadas para olhar. Aí elas terem essa oportunidade, abre ali, “opa é verdade né, que que eu queria que mudasse aqui? nunca pensei sobre isso”. Então acho que esse aspecto é muito potente. É um despertar, talvez. Despertar a curiosidade, despertar o olhar, oportunizar uma narrativa. “Conta para gente como é que é o seu dia quando você tá na rua, quando você sai pra brincar na rua”; “conta para gente o que que acontece”. Então acho que essas oportunizações que às vezes não vão acontecer em outros lugares.

G: Você acha possível que uma oficina sobre cidade direcionada para o bairro pode alterar a relação de espaço desse lugar? Tanto de percepção do espaço quanto de uma visão político-crítica?

L: Eu acho que pode, se for muito bem conduzido, se for muito bem elaborada. Poder pode né? Agora, quando você fala uma oficina, seria uma oficina mesmo, tipo duas horas ali de duração, juntos no grupo?

G: É porque no processo que eu estou pensando, eu estou pensando uma série de oficinas. Mas, realmente, eu estou perguntando de uma oficina.

L: Eu acho que uma série de oficinas pode mais do que uma oficina sozinha. Por essa questão mesmo de se macerar um pouquinho as coisas. Macerar, ter mais tempo para aquilo ali processar. Mas com certeza, é muito possível fazer muita coisa legal com oficinas sobre a cidade. Inclusive o próprio processo lá do Edgar Gouveia, do projeto Oasis, que eles fazem, que com certeza tem um certo potencial oculto da comunidade muito grande. Porque às vezes a comunidade conviveu com aquele problema ali anos e nunca pensou que podia resolver. Nunca passou pela cabeça de ninguém, “Gente, mas se a gente for ali pegar um negócio ali com o outro, o outro faz não sei o que. a gente pega aqui no fim de semana e faz”. Então isso daí gera nas pessoas um “Caraca, é mesmo né, rola de fazer. A gente tá aqui igual uns bestas esperando que a administração faça alguma coisa, a gente podia ter feito”. Então com certeza tem esse potencial, isso eu acho que tem sim.

G: Só uma dúvida. Você no Escola na Rua você fazia oficinas, né? Assim era um processo de oficinas?

L: Sim, também.

G: Quais são as principais dificuldades de se pensar, planejar e executar oficinas?

L: As principais dificuldades? Ah, eu diria que conseguir o máximo de eficiência nesse mínimo tempo. Como é que a gente leva, é uma pílula né? Você tem que levar uma pílula de percepção em pouco tempo. E eu diria que a dificuldade é essa, condensar algo mais estrutural, ou profundo, em um processo curto. Mas para crianças, porque com criança a gente não vai aprofundar teoricamente nada. A gente vai submeter elas a refletir, a pensar, a falar, a pintar, a desenhar o que elas tão vendo né. Acho que seria isso, conseguiu ser eficiente em pouco tempo.

G: Segundo Paulo Freire, uma maneira de ganhar engajamento é se basear na experiência e realidade dos educandos e deixar que eles sejam ativos também na construção do conhecimento, de modo que apontem o percurso do ensino. Desse modo, qual você acha que é o papel do educador ao realizar uma oficina voltada para a cidade? Como o educador deve se

preparar para apresentar uma oficina sistematizada, mas ao mesmo tempo estar aberto para se adaptar às demandas que surjam durante sua aplicação?

L: Dificil essa né? Eu, assim, só posso falar do que eu sei né? Não sei se se contempla. E eu também já vou complicando aqui na minha cabeça que eu fico, “É temos que pensar a faixa etária dessas oficinas, oficina para crianças de 6 anos é totalmente diferente de oficinas para crianças de 16, para adolescentes de 16, 17. Então o educador, que tá mediando esse conhecimento, ele tem que ter muita clareza do público-alvo para quem ele está elaborando isso. Porque o nível de construção e inclusive de percepção crítica que ele pode trazer é muito distinto. Se a gente pensar aí em crianças de 6 anos e adolescente de 16, pensa em uma diferença de 10 anos, vai ser um processo rigorosamente diferente. E aí a pergunta é como que ele pode mediar esse conhecimento na cidade, é isso?

G: Qual o papel do educador ao realizar uma oficina voltada para cidade nesse contexto da realidade do educando e como ele se prepara para apresentar essa oficina que você sistematiza, mas tem que estar aberto para o que vai surgir em relação a realidade do educando?

L: Eu acho que o papel dele é justamente fazer com que as crianças falem sobre a cidade. Então acho que o principal seria oportunizar que as crianças coloquem o ponto de vista delas. Então acho que isso é o principal. E essa segunda que é, como que ele vai se preparar para o que vem, é exatamente já que o planejamento sistemático dele seja para o que vem. Então ele não vai chegar lá para construir algo que ele trouxe pronto, ele vai chegar lá para pegar com as crianças e a partir de que as crianças trouxeram eles vão desdobrar isso numa possibilidade né? Então não sei se eu consegui falar direito, mas uma coisa que eu acho super importante, ainda mais nesse esquema de oficina que você tá pretendendo fazer, que eu usei, o Escola na Rua me ensinou isso muito, e que é muito importante. Ter plano A, plano B, plano C e talvez um plano D. Assim, ter ainda tipo assim, nossa se tudo sair errado eu ainda vou por aqui. Que é o que a gente chama de planejar pro improviso. você planeja pro improviso. Você chega com um negócio pronto que é o que você quer que aconteça. Então beleza, vai ser assim, assim, assado e a gente vai sair com esse resultado. Aí se esse resultado aqui não chegar porque deu isso aí a gente vem para cá, então é o plano B. Se essa pessoa que ia trazer o instrumento tal, recusar, não apareceu, aí a gente tem o plano C. Porque na hora tem que sair de algum jeito, então você tem que tirar do bolso, é igual um mágico, vai tirando do bolso “opa, mas eu tenho aqui um negócio”. Então, isso é importante, é o tal do planejar para o improviso. Isso foi uma das melhores coisas que eu aprendi com o Escola na Rua. E eu acho que isso é um aspecto muito importante. O outro, é que o próprio processo já seja pensado para o que as crianças vão trazer. Entende, assim? É porque essa pergunta que você fala me dá a sensação disso né, que você quer um resultado, não é isso? Você quer um resultado. E aí vai que não chega nesse resultado, é mais ou menos isso né?

G: Vamos supor, eu vou fazer uma oficina numa comunidade. E aí eu me preparo, eu estudo um pouco a realidade daquela comunidade, só que eu não vivencio. Aí se surgir alguma coisa

que não estava no meu escopo porque não é uma coisa que vivencio, sabe? Como é que é esse malabarismo? Ou então é isso, eu vim com um roteiro pronto e apegada àquilo, mas acontece de ir para outro lugar completamente diferente. como é que é, né? Tem que ter esse desapego né, no caso.

L: É, isso daí sempre acontece. E ainda, por exemplo ó, só pra você ter uma noção. Eu trabalho no curso de pedagogias (urbanas) com os professores. Eu tenho duas turmas. Eu preparo a mesma aula, que não é uma aula, é uma troca, pros dois. Sempre é completamente diferente, e aí tem vezes que eu fico “gente o que que essa galera tá falando, era para cair pro outro lado”. Mas aí como são grupos distintos, eles vão construindo percepções distintas. Porque são pessoas diferentes. Então tem um grupo que rola assim “caraca que massa esse debate, surgiu essas coisas”. Só que, aí eu pego isso aqui que rolou de manhã e levo para o grupo da tarde. Aí o grupo da tarde pega aquilo e leva pra um outro lado que eu falo “que velho, que que vocês tão fazendo?”, sabe? Me dá aquela sensação de “é, eu não tenho controle de nada mesmo”. Porque eu não estou, eu não estou assumindo uma proposta pedagógica que eu controle. Então acho que já começa por isso. Você já tá partindo de uma proposta que ela lida com a imprevisibilidade. A imprevisibilidade faz parte do processo. por isso que é importante você ter o plano a, ou b ou c e, por via das dúvidas, sempre um d. Ali o d é o que você põe dentro da meia. Você põe um no bolso de trás, um no outro bolso de trás, um na bolsa e um quarto na meia. Aí se der tudo errado tu ainda tem aquele que você fala “opa, tirei da caixinha”. Então eu sinto que isso é um aspecto importante. Ir pronta pra imprevisibilidade, ir planejada pro improviso e oportunizar aquelas falas que vão vir e desdobrar a partir daquilo. Então se a criança traz uma vivência que você nunca teve, você não sabe sobre aquilo, você vai falar “nossa, me fala mais, e aí como é que é isso?”. E aí você vai puxando como uma curiosidade de criança. Você não sabe. Se veste desse lugar de criança que desconhece as coisas e fala “é mesmo? que massa, então desenha isso aqui para tia ver. Agora a tia quer entender melhor isso”. Sabe, eu acho que é esse caminho aí do, do improviso mesmo, improviso planejado não pode ser oba- oba.

G: Quais as características mais importantes ao se pensar em uma oficina?

L: Acho que é parecida com outra pergunta. Que acho que tem essa questão do oportunizar a fala. Estar ali enquanto escuta, enquanto colheita. Colheita não, que eu até outro dia eu troquei, é coleta. Não é colheita, você não tá colhendo algo que você plantou, você tá coletando a semente ainda para poder plantar. Então você precisa coletar o que aquele povo vai te trazer né. Então as crianças né. Eu sou professora então eu também trabalho com um viés um pouco mais contínuo do que oficina. Então o que eu faço muito com os meus estudantes é, que eu fazia, que agora não tô trabalhando com isso, é a coisa do das redações. Colocar eles para escrever redação sobre a vida deles. Então é “a minha vida em São Sebastião”. São Sebastião para mim, né, é o título da redação. O título da redação é esse, vocês vão escrever “São Sebastião para mim”. Aí vocês vão começar, “eu moro em São Sebastião desde”, “e essa cidade para mim significa” aí eu vou dando, diretrizes mesmo. Primeiro parágrafo, segundo parágrafo. Até porque eles precisam aprender esse negócio de

parágrafo, então eu aproveito para falar disso. E aí vou colocando mesmo cada tema que eles vão falar em cada parágrafo, que que eles veem na cidade, que que eles gostam, quais são as melhores coisas que eles fazem ali, o que que para eles é mais desafiador, o que eles queriam que mudasse. Uma coisa que eu acho importante é esse aspecto do bom e do ruim, que tudo que você for falar que, entre aspas, é ruim, você não fala que é ruim, você fala que poderia ser diferente, entendeu? O que que você acha que pode ser diferente? O que que você mudaria se você pudesse mudar? Isso é um aspecto importante da redação, da redação não, da oficina. Ao invés de falar, o que que você acha que é horrível aqui nessa comunidade? Não pô. Aí você fala, o que que é bom? E o que que poderia ser melhor? O que que você gosta? E o que que você mudaria se pudesse? Então acho que esse aspecto de trazer o viés de mudança, o viés de transformação, é importante. E não colocar as coisas como coisas ruins, mas sim como coisas que podem ser transformadas. Aí as características importantes. Então acho que essa é uma que eu respondo. A outra é realmente esse espaço deles manifestarem. Então eu falei da redação, mas a redação talvez não vai ser o contexto de uma oficina. Mas, o desenho. Vocês vão desenhar aqui para mim um mapa, que vocês vão imaginar na cabeça de vocês, um mapa do caminho que vocês fazem todos os dias para ir para padaria, para ir para escola. Vocês vão desenhar um mapa da comunidade de vocês. Tem aquela coisa do mapa afetivo, não sei se você já ouviu falar dos mapas afetivos. Aí a gente vai pôr no papel aqueles lugares que nos afetam. Sejam bons afetos ou sejam afetos não tão bons assim. Tipo tem um lugar ali. Por exemplo, teve um cursista meu, que ele fez isso com os estudantes dele, e foi muito interessante porque ele descobriu, ele chegou na aula falando assim “ô Luna, eu descobri que os meninos e as meninas vivenciam coisas diferentes na cidade”. Eu falei “é mesmo? porque? o que foi?”. Ele “cara eu pedi a eles os mapas e aí todos, o caminho da escola, tinha um caminho da escola, os meninos todos passavam por uma rua assim e as meninas não, elas desviavam. aí eu fiquei intrigado”, ele falou assim, “quando eu vi que as meninas passavam pelo outro lado, o que elas desviam para ir para a escola?”. Aí ele foi começando a conversar com eles para entender. Tinha um tarado na padaria, aí os meninos não se afetavam em nada com aquele tarado na padaria, passavam ali de boa. Mas as meninas se afetavam, então elas desviavam. aí quando ele me trouxe isso, eu falei “caraca, Daniel, que massa!”, porque a gente entendeu que tem um tarado na padaria, e que a cidade, ela é diferente para homens e mulheres, colocando os adolescentes para desenhar o trajeto que eles fazem de casa para escola. Percebe? Que interessante? Então eu acho que esse é um caminho muito legal, essa ideia de desenhar mapas, desenhar os mapas de afetos, os espaços que você ama nas cidades, os espaços que você sente medo. Talvez né, lá em São Sebastião, que eu trabalhava, muita a coisa das guerras. Tem guerra de gangues, então tem assim, tem áreas do bairro que alguns alunos meus não passam por aqueles lugares, porque se passar toma tiro. E é assim, você toma tiro porque é da quadra 3. Não tem, não importa se é da quadra três e passou lá no Morro Azul, você toma tiro. Então os meninos não passam lá. entende? Então, só que como é que a gente descobre isso? Quando coloca para eles, faz o desenho aí da cidade, das áreas que você gosta, as que você não gosta tanto, como é que você organiza a cidade pra você, a partir dos seus afetos, daquilo que afeta. Então isso é legal. E com criança é muito né que você põe as crianças para desenhar, aí você descobre um monte de coisa. Imagina a cabeça da criança ainda. A cabeça da criança é muito louca. Muito para além daquilo que a gente consegue até se preparar para imaginar. Então você oportuniza

a expressão delas ali e aí é uma descoberta, aí você que vai descobrir ali quando você vê você fala, “caraca, olha que louco o que que derivou disso aqui”, sabe? Então acho que isso é a coisa mais importante, colocar eles para desenhar, colocar eles para mostrar a cidade, para falar da cidade, contar o que que eles fazem, porque que eles fazem, como eles fazem, o que que eles não fazem, por que não fazem. Então eu acho que o importante na oficina é que a oficina seja um espaço de coleta. Coleta de dados, porque aí você vai coletar como que esses jovens ou essas crianças vivenciam a cidade. Aí a partir dali você já ganha um roll ali. Você já tem um arsenal de possibilidades que você vai explorar numa próxima vez, porque descobriu aquele tanto de coisa que você ainda não tem nem como imaginar.

G: Você pode apontar quais resultados positivos observou nas aplicações de oficinas sobre cidade, a partir de sua experiência?

L: Ah, eu vou ficar com a Camila. Mas ela também com essa clareza de que ela foi aluna minha por uns dois ou três anos, então, não foi uma oficina.

G: Eu até anotei isso que você falou, da importância da continuidade do ensino, de ser uma coisa contínua para ter mais resultados. Aí, por último, essa seria a última. Só se você quiser falar alguma fala final, dar algum conselho, alguma coisa que você acha que ficou meio em aberto, que você acha que é importante eu saber sobre oficinas em si.

L: Ah eu acho que, esse lugar, eu acho que eu falei tudo que eu acho que é mais importante, que é o planejar pro imprevisto, sabe, pesquisar, estudar mesmo, entrar nos dados oficiais sobre a localidade que você vai se debruçar, então saber dados oficiais. Escolaridade da população, situação, ler reportagem no jornal sobre o que costuma acontecer ali. Aqui em Brasília seria as regiões administrativas, então não sei aí onde você acessaria. Mas aqui a gente no site da administração a gente sabe muita coisa, daquela localidade. Então tem que entrar no site, se debruçar, ler histórias daquele lugar, entender como aquele lugar surgiu. Porque aí você tem como, você fica com as coisas no bolso, entendeu? Aquilo que eu te falei do planejar pro imprevisto. Está cheio de coisa no bolso, então alguém falou não sei o que, e você fala “opa, inclusive sabia que aquilo foi construído por causa do não sei o quê”, entende? Você tá munida, você tem que estar toda recheada de conhecimentos e saberes que você coletou para levar. Então eu acho que esse processo da pesquisa é muito fundamental, pesquisar antes de chegar. Fazer um processo aberto, que é esse processo da coleta de ir coletando. Ah, outra coisa, trabalhar com a perspectiva do sonho. Trabalhar com o sonho, sabe? Trabalhar com o ideal né. “E se a gente fosse fazer a cidade dos nossos sonhos a melhor cidade todas, como ela ia ser? Vamos desenhar ela aqui.” E aí você pode ver lá, sei lá, que os prédios seriam de chocolate, entendeu? Pô que incrível né, aí você entra no mundo das crianças que você fala, pô que massa, se as crianças fizessem a cidade com certeza ela seria muito melhor do que ela é. Então te abre uma possibilidade. Então eu acho que seria isso sim. Pesquisa, imagina mesmo você cheia de bolsos, entendeu? Cheia de coisinha enfiadas nos bolsos. Você tem tudo ali, se alguém falou você, “opa que eu tenho esse daqui aqui, tirei daqui outro” Tá ali com as coisas prontas. O processo aberto, para que todo mundo manifeste

e se sinta à vontade para manifestar o que pensa, o que vê, o que sabe. Como prioridade muito mais importante, é o que eles trazem muito mais do que você traz né? Então o objetivo da oficina já deve ser que eles levem as coisas. Não é você levar nada, é mais importante o que eles levam e o que você faz com o que eles levam. Então ter um plano muito legal de transformação positiva do que eles levam, entende? Aí é legal pensar no sonho, por isso é a coisa do sonho “e agora se a gente fosse para o lugar ideal, pra perfeição, praquela coisa mais maravilhosa, o que que a gente faria?”. Eu tenho uma, eu tenho pouca experiência com criança. E aí eu comecei a trabalhar com os professores e eu acabo que dou aula para muitos professores da educação infantil, que pegam ali até 10 anos. teve uma professora, também ano passado, que ela fez um trabalho espetacular. Ela primeiro colocou os meninos tudo para tirar foto da cidade, aí eles tiraram foto da cidade a partir do ponto de vista deles. O que já foi muito interessante porque, por exemplo, tinha uma foto que era a grade da casa assim e as luzes lá fora. Aí você fala, caraca só a foto já diz muito do ponto de vista daquela criança. Que que é a cidade pra você? Luzes depois da grade, uma visão pra fora da grade. E aí ela pegou fez as fotos, imprimiu as fotos deles, colou num papel e aí eles foram de desenhar em cima da foto. Cara, saiu uns negócios muito legais, assim. Teve um que tirou foto de um parquinho e aí o brinquedo tava quebrado, aí ele desenhou um band-aid. O outro tirou um buraco, tirou foto de um buraco no chão com um poste e aí virou uma piscina, com um tobogã descendo do poste para dentro do buraco. Entende? Então eu acho que essa perspectiva da imaginação, do transformar aquilo em algo, em algo que seja uma ilusão total. Mas é o mundo da criança e quando a gente vai falar com criança a gente precisa se colocar também nesse lugar de permissão. De se permitir estar nessa viagem cósmica aí com as crianças.

Entrevista 2

Tião Rocha

2 de setembro de 2020

Via ZOOM

Total da gravação: 2:10h

G: Você poderia se apresentar brevemente, falar um pouco sobre seu percurso profissional?

T: Bom meu nome é Tião Rocha, o apelido é Sebastião, ninguém me chama por apelido. Eu sou antropólogo por formação acadêmica, sou educador popular por opção política, sou folclorista por necessidade. Sou mineiro por sorte. Sou atleticano por sina, todo mundo tem defeito grave, eu tenho vários e esse é um deles, com muito orgulho. E sou idealizador de uma instituição que se chama Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) que tem 36 anos de existência e que é uma instituição que foi criada por mim para substituição de aprendizagem. Para aprender, enquanto houver motivo para aprender nós temos motivos de existir. E a gente funciona basicamente a partir de perguntas e desafios que nos tire do lugar que nos leve a procurar aprender a fazer, e a fazer o não feito ainda né, o não aprendido. Então a gente vive essa relação, do campo da educação, da cultura e do desenvolvimento, do territorial. E aí a gente dedica a nossa a nossa ação eu me dedico integralmente ao CPCD. Sou que nem banco 30 horas, as 24 horas e mais uns tantos de...

G: Eu vi que você foi professor universitário e começou a questionar essa forma de ensino formal...

T: É uma história que foi se construindo, e a gente vai aprendendo ao longo do tempo. Eu fui professor durante muitos anos, em todos os níveis. Então eu dei aula em ginásio, depois segundo grau, depois fui dar aula na Universidade, dei aula em todos os níveis da Universidade, da graduação até o pós-Doctor. E aí em determinado momento dessa trajetória, eu falo que eu tive “uma coisa”. Eu costumo ter ao longo da minha vida, vou tendo alguns lampejos. Os americanos chamam de insight, nós mineiros chamamos é de clarão mesmo. Quando você tem um clarão assim, estala e “Opa!”. Quer dizer elas não aparecem do nada, elas são frutos de um processo que de repente brota. E esse foi muito forte, eu cheguei na universidade, eu dava aula na Universidade Federal de Ouro Preto. E eu cheguei no dia seguinte na escola e falei, “Olha, chega. A partir de hoje eu não quero ser mais professor.”. Os caras falaram “que que aconteceu?”. “A partir de hoje eu quero educador”. Eles falavam, mas é a mesma coisa, professor e educador são sinônimos ganham o mesmo salário, é a mesma coisa. Eu falei: “Não, são coisas diferentes.”. “Qual a diferença?”. “A diferença é que professor é aquele que ensina, o educador é aquele que aprende”. E eu acho que eu estou passando da hora, de sair desse lugar, que é o lugar da ensinagem. E eu acho que essa Universidade podia fazer a mesma coisa, que nós estamos aqui fechados entre as quatro paredes, e a única coisa que eu escuto aqui, e eu vejo é: “eu te cito e tu me citas”. No final do ano vai sair mais uma tese e que ninguém lê porque a gente não aguenta ler mais as coisas que

a gente escreve para nós mesmos. E eu comecei a falar disso, no departamento, no colegiado, na congregação, na reitoria. E eu percebi que incomodava muitas pessoas. Uma hora caiu a ficha, eu percebi que a universidade ou aquela Universidade, naquele momento, ela não queria educadores, ela queria professores. Ela queria ensinar, eu queria aprender. Aí eu falei, bom que tá no lugar errado sou eu. Aí eu fui ao lugar certo que é o departamento pessoal. E falei para o chefe de departamento que eu queria sair, e ele falou “Você não pode ué. Você é um professor de uma Universidade Federal. Estável, concursado. Nenhum Professor nunca pediu demissão”. Eu falei “Mas companheiro como é que a gente faz para sair daqui?”. Ele falou assim “Olha, só com pé na cova”. Eu falei “Antes?”, “Antes não tem nem jeito porque eu não tenho nem um formulário para gente mandar para o MEC (Ministério da Educação)”. Falei “Se é uma questão de formulário, a gente vai fazer um aqui agora. Foi um prazer conhecê-los, foi bom enquanto durou” e fui. Isso tem quase 40 anos, tem 38 anos. E foi assim, aí as pessoas falavam assim “O que você vai fazer?”. Eu falei eu vou aprender. O educador é aquele que aprende e eu quero ser um aprendiz. Eles falaram, então cria uma instituição para você, para você não ficar perambulando aí. Arranja um guarda-chuva institucional. Foi aí que eu criei o CPCD, que tem esse nome largo, Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, mas na realidade é uma instituição para aprender. E eu fui dedicar essa ideia, não é. E eu sou apaixonado pela obra do Guimarães Rosa, literalmente, eu descobri uma carta do Guimarães onde ele dizia que Curvelo é a cidade capital da minha literatura. Falei, se existe a capital da literatura rosiana eu quero morar é lá. E aí eu fui para Curvelo que é uma cidade na entrada do Sertão de Minas, a 170 km de Belo Horizonte. Eu fui atrás dos personagens do Guimarães, eu rodava por todo lado. Pela zona rural, pela periferia, pela área rural, pela rodoviária, pelos mercados. Andando. E claro que eu não encontrei os personagens do Guimarães, mas tive o privilégio de conhecer o Manelzão que ainda vivia e morava, e André (inaudível) e eu ficar amigo dele e tal. Mas o que eu mais encontrava naquela região era uma meninada muito grande. Criança demais e escola de menos. Então tinha lugares que tinham uma criançada tremenda, mas não havia escolas e quando havia escolas os meninos não permaneciam, entravam, mas não permaneciam. E aquilo começou a me angustiar, porque as crianças vão crescendo o tempo vai passando e o que acontece com esses meninos? E aí um dia eu estava em um programa na rádio da cidade, eu levantei a seguinte questão “Será que é possível fazer educação sem escola?”. Porque essa menina aí não vai ficar esperando a escola aparecer, eles vão crescer, vão ficar adultos brevemente. “Será que é possível então fazer educação sem escola?”, “Será que é possível a gente fazer uma boa educação debaixo de um pé de manga por exemplo? Que tem tantos aqui” E aí no final do programa a repórter me perguntou “Tião, e a resposta?”. “Eu não sei. Mas se os seus ouvintes quiserem me ajudar”. Pronto, aí foi daí que começou, porque no dia seguinte eu marquei uma reunião, compareceram 26 pessoas, fiz uma roda com eles, perguntei quem eram eles. Eles falaram “Eu sou professora, sou aposentada, sou dona de casa, sou estudante, sou curioso. Estava passando aqui na porta, resolvi entrar pra sentar.”. Falei, ah então vamos conversar, uma conversa né não ia demorar nada. Só que ela demorou muito mais do que a gente imaginava, porque ela não parava. Todo dia e se encontrava, porque a gente não conseguia falar, expressar como é que deveria ser uma escola debaixo do pé de manga. A gente não sabia construir isso, mas a gente sabia perfeitamente dizer e refletir sobre como não deveria ser essa escola. Qualquer escola, porque

foi a escola que nós tivemos. E aí ao final de muitos dias quando eu juntei tudo que eu havia lido, aí coloquei numa cartolina, e eu percebi que não tinha nenhum objetivo naquelas ideias, mas tinha um listado de coisas para não serem realizadas mais. Então eu transformei aquilo nos não objetivos educacionais. O que que nós não queremos que aconteça com os filhos dos outros. Pronto esse foi o primeiro processo. Rodei aquilo no mimeógrafo, desse álcool que suja a mão da gente assim e deixa roxo. Mande pra várias pessoas, a maioria nem respondeu obviamente, mas por alguma coincidência do destino, um belo dia eu recebo um telefonema de São Paulo. Era o Dr Marcos Quissimo(?) que ele era diretor geral da Fundação Kellogg na América Latina e ele me chamou ao telefone e falou assim “Meu senhor, eu recebi aqui um projeto, mas é um projeto muito estranho.” eu falei assim “estranho foi esse cara me ligar né, porque eu não mandei nada para ele nem o conhecia.” Ele falou assim “Pois é um projeto que tem nãoobjetivos, minha instituição é uma instituição muito séria. Se eu for apoiar um projeto com não-objetivos o senhor vai ter um não financiamento.”. Eu falei “Bom mas se o senhor me apoiar, o senhor vai ter não resultados”, “o que o senhor vai fazer aí”, eu falei “desaprender, não cair na vala, não cometer os erros que nós cometemos, é isso que a gente quer dizer”. Ele falou “ Bom, eu vou abrir aqui na Fundação um banco de ideias exóticas, e o senhor vai ser o primeiro”. Eu falei “é, muito obrigado“. “Então faça o seguinte no dia que vocês aprenderam alguma coisa, tiverem alguma coisa nova, vem cá. Se vocês me convencerem, quem sabe, você vai ter nosso apoio.” Foi a oportunidade que ele me deu, eu juntei os 26, propus de a gente parar de conversar e ir para rua atrás das crianças, juntá-los onde eles tivessem. Vamos duplas, então éramos 13 duplas. Cada um foi espalhado para um canto. E aí eles falaram “O que que a gente vai fazer?”. Eu falei “O quê que nós não vamos fazer? A gente não pode fazer isso que está escrito nessa lista de não objetivos. O resto é lucro, se a gente não fizer isso aí, o resto é lucro. Nessa lista tinha lá, depois eu posso até te mandar se você quiser, eram coisas que a gente foi anotando. Por exemplo, uma professora ou uma diretora de escola numa aula inaugural em Ouro Preto dizia assim “bem vindos, as crianças são como uma página em branco onde devemos escrever um belo livro” Eu falei “Meu Deus né, onde é que a porta de saída?”. Achar que uma criança de 7 anos uma página em branco. Outra assim: “Pensar que as crianças são adultos que não cresceram ainda”; “Pensar a escola como um lugar onde se entra, mas não se aprende”; “Achar que os nossos conhecimentos são os únicos, os únicos verdadeiros”. É uma listagem de não coisas. Então nós começamos a trabalhar assim. Íamos pro campo, juntávamos os meninos e voltamos final do dia para conversar sobre aquilo. Essa experiência de vai-e-vem é que foi constituindo um processo de formação nossa de acompanhar, que eu chamava na linguagem de Guimarães Rosa de perseguir o acontecido. A gente ia correndo atrás das coisas acontecendo e trazia para refletir. Então era um processo permanente de ação, reflexão e ação, constantemente. E a gente foi sistematizando o nosso trabalho. A gente constituiu então aí uma pedagogia, uma Pedagogia da Roda. Tudo começa e termina numa roda redonda, a roda não é só em si um círculo geométrico, mas é um espaço de encontro, as pessoas têm que se ver, todo mundo tem que se ver sem fazer esforço. Então ninguém pode ficar, toda roda tem que ficar certinha, para se ver, e no centro da roda não fica ninguém, ficam as ideias que as pessoas têm. E a gente aprendeu logo no início que a gente não podia perder os meninos nem as meninas. Para não perdê-los você não podia perder as suas ideias, então todas as ideias, todas as propostas deles

tinham que ser levadas em consideração. E aí, a partir daí que a gente organizava como é que nós vamos trabalhar com aquelas ideias, sugestões e vamos aprender. Então nós fomos construindo um jeito ao final de meses de trabalho, a gente tinha construído uma lógica. Nosso espaço era o bairro, a nossa “escola”, entre aspas, eram todos os espaços existentes na comunidade, nas ruas, nas esquinas, nas praças, nos quintais, no campo de futebol, nas barraquinhas de igreja, onde as pessoas estivessem. E a gente juntava onde eles já estavam. O conteúdo que se conversava ali, era aquele que as pessoas daquela comunidade sabiam, faziam ou queriam. Então nós fomos sistematizando, os saberes, os fazeres e os quereresses dessas comunidades. A cultura dessa comunidade. O jeito de fazer era na roda. E depois disso que a gente fazia, a gente fazia uma memória, uma reflexão sobre isso. E aí isso foi sendo construído no dia a dia. E a comunidade participava inteiramente. Quer dizer, eu tinha reuniões e contatos quase que diários com a comunidade, e brigas né. Porque eu tinha que quebrar os paradigmas, todos. As mães e os pais falavam “O Tião essa escola você não pediu a lista”, eu falei “Que lista?”, “A lista do material”, eu falei “Mas que material?” “Não toda escola pede uma lista de material para levar.”. Eu falei “Não preciso de material”, “Como é que os meninos vão aprender?”, eu falei “Eu já tenho material lá, tá tudo lá.” Falou assim “Mas você não pediu nem lápis, nem caderno.”, eu falei “Eu nem vou pedir eu não preciso de lápis e caderno”, “Mas os meninos como é que eles estão aprendendo a ler e escrever”, “Ué, mas eles já sabem” “Como assim já sabe?” “Vê lá para você ver”. Aí eu levava os pais, mandava o menino lá desenhar no chão lá umas coisas que ele ensinou para gente ou contar uma história. Falei, bom isso é leitura do mundo, leitura da vida e isso é escrita também. Lápis e papel vão chegar na hora que for preciso. Eu não quero ninguém conversa LER (lesão por esforço repetitivo) aqui, o esforço repetitivo de ficar de escriba. Aí os pais vinham “Ah, os meninos ficam sentados no chão”, então “suja a roupa, tem que ter um uniforme”. Eu disse “não, não precisa de uniforme”. “Vai sujar a roupa”, “Então tem que ter tapete”, então vamos aprender a fazer tapete. “Mas os meninos ficam andando aí, o Sol é muito quente, então tem que ter uma sala”, eu disse “Não, tem que ter chapéu” Quer dizer eu não abria a mão de nada do que era normal fazer, porque seria natural construir uma sala, botar as cadeirinhas arrumadinhas, porque eu queria experimentar um outro jeito, queria aprender um jeito novo. Então assim a gente foi construído, quer dizer os meninos andavam com tudo que eles precisavam, e não tinham espaço. Foram acontecendo pequenos nada. Um dia um garoto não apareceu. E aí os meninos falaram “Mas ele faz falta para nossa turma”, “Mas ele não vai vir essa semana”, disse o outro, “porque ele tá com catapora, a mãe falou que não pode sair de casa.”. Aí a discussão na roda era se catapora pega ou não pega. Aí falaram “Não tem problema, mas a mãe não vai deixar porque o menino fica no Sol”. Aí um garoto falou assim, “Bom já que ele não veio a escola, a escola podia ir na casa dele”. Pronto, esse é o problema, nós vamos lá ué. É aí nós pedimos para ir, a mãe deixou, foi ótimo porque o menino ficou satisfeito, sentou com os amigos. Aí nós fizemos uma roda ali. No dia seguinte todos os meninos chegaram com a seguinte ideia: minha mãe mandou dizer que eu não preciso ficar doente pra escola ir na minha casa. Pronto, é o que eu precisava de ouvir né. Naquele dia eu ganhei 20 salas de aula, laboratórios, biblioteca, estou tendo todos os espaços que eu podia. E a gente fazia isso, e as pessoas daquela casa sentavam naquela roda e participavam dessa construção, porque sentou na roda é um educador. Então esse jeito a gente foi perceber a

mudança da compreensão desse projeto pela comunidade. Um dia numa roda, uma senhora falou assim “Tião essa escola é diferente da outra”, eu falei “porque?”. “Porque essa a gente vê”, eu falei “E a outra, você não vê não?”, aí ela “ a gente vê um prédio, eu não vejo os meus meninos aprendendo, agora estou vendo. Porque outro dia a aula foi lá no meu quintal, outro dia foi lá na vizinha e eu fui chamado para participar.”. Aí uma outra falou assim “Ô comadre, pois é, ontem a escola passou na minha porta três vezes”. É uma escola que passava na porta, não era um bando de gente. Então eu percebi que nós podíamos aprofundar isso. Depois de um quase um ano de trabalho aí eu peguei todos as minhas aprendizagens e tal e fui reunir com a Fundação Kellogg, em São Paulo, e eles falaram “E aí como é que tá lá?”, eu falei “Desaprendendo, cada vez mais”. Agora eu conheci o poeta Manoel de Barros, tá uma festa né. Que o Manuel dizia que aquele que desaprende 8 horas por dia fica sábio, e eu quero ser isso, um cara que desaprende para tirar esse monte de bobagem que a gente fica carregando sem precisão, para dar espaço para as coisas que valem a pena. “Mas você aprendeu alguma coisa?”, falei “Algumas coisas fundamentais. Aprendemos que educação e escolarização são coisas diferentes. Que escola é um meio e educação é um fim, e os meios estão a serviço dos fins. Se não servir, se não funcionar para cumprir, não resolve. E que educação é alguma coisa que só acontece no plural, não existe educação no singular. Para que haja educação é necessário que haja no mínimo duas pessoas, o eu e o outro, por isso que é plural. E educação não é o que cada um tem, mas aquilo que ele estabelece como troca, e a gente tem que trocar o que tem pelo que não tem. Então educação pressupõe pluralidade e aprendizagem, e isso pode ser feito em qualquer lugar, inclusive debaixo do pé de manga. Mas o que a gente aprendeu, mas que para fazer esse processo funcionar e ser efetivo, eu preciso de bons educadores. Só bons educadores produzem uma boa educação, o contrário também é verdadeiro, os maus educadores produzem caca educacional. Hoje A grande questão é, onde estão os bons educadores. Nós percebemos que eles não estão sendo formados pelas instituições que deveriam formá-los. Então daquele dia em diante eu ganhei o apoio da Fundação durante uns 15 anos, nós trabalhamos juntos e eu saí por aí afora formando educadores para todos os cantos que você possa imaginar. Saí pelo Brasil, pela América Latina, pela África, entendeu? Junto às pessoas, trabalhando isso. E aí a gente constituiu o projeto Sementinha e a Pedagogia da Roda, que depois caminharam e viraram política pública. 15 cidades, três países, um monte de lugar. E funcionou. E aí nós incorporamos no CPCD uma lógica. Nós vivemos à base de perguntas, e acompanhar esse processo. Então quando a gente fez essa primeira etapa, a gente, os meninos e meninas que participavam do Sementinha, no início eram todos, tudo misturado e depois a gente foi organizando, eles foram se juntando por faixa etária e por interesse. Então a gente trabalhava muito com as crianças menores, quatro, cinco e seis anos. E essas crianças depois iam para a escola pública, aos 7 anos. E aí quando eles chegavam na escola, eles voltavam, “Ah. não quero ficar lá não, lá é muito ruim, lá a gente só fica sentado, lá é só fila, lá a gente não faz roda, lá a gente não brinca, lá a gente não anda, a gente não passeia, a gente não pode falar. Eu quero ficar é aqui”. Eu falei, bom criamos um problema né, você tem que ir para lá. E aí a pergunta que nós fizemos é “Será que os meninos e meninas podem aprender tudo o que eles precisam aprender, brincando, de forma alegre e prazerosa? Será que a escola pode ser um lugar alegre, gostoso, bom de ir? Ou tem que ser o serviço militar obrigatório aos 7 anos. Fazer cumprir

ordem. E aí eu resolvi experimentar. Eu juntei 120 meninos de 7 a 17 anos, numa barraquinha de igreja em Curvelo e propus para eles “Vocês topam aprender tudo o que vocês precisam e gostariam, mas brincando, de forma alegre?”. Todos quiseram. Aí um gaiato falou assim “Cadê o brinquedo? Onde é que estão os brinquedos pra gente brincar?”. Eu falei “Não tem um nenhum não”, “Como é que a gente brinca sem brinquedo?”, eu falei “Essa é a questão. Vamos fazer uma aposta, no dia que a gente não conseguir mais de inventar os nossos brinquedos eu começo a comprá-los, topam?”. Eles toparam. Então nós fomos atrás de material, material é aquilo que a gente vai achar no lixo. Então sem nenhum discurso ambientalista etc., nós viramos catadores de lixo da cidade. Nada ficava no lixo, tudo que fosse interessante para nós, nós limpávamos o lixo. Tinha um depósito de lixo que virou nosso material de sucata e daí a gente organizava aquele material e com aquilo a gente inventava coisas, e ia brincar de inventar coisa. Então a gente provocava todo mundo a estar fazendo coisas, inventando. As mais variadas. E fazia jogos, brinquedos, e quebrava e fazia de novo, e tentava, e testava e melhorava junto, era uma farrá. Um dia eu mostrei numa roda uma prensa de fazer queijo, um dos meninos falou assim “Tião eu sei fazer isso.”, eu falei “Sabe nada cara”, ele falou “Claro que eu sei”, eu falei “Sabe não, isso é conversa fiada, “porque que você sabe?”, “Porque eu sei fazer caminhãozinho de madeira”, e eu falei “E daí?”, “E daí que quem aprendeu a fazer caminhãozinho de madeira, faz qualquer coisa de madeira, cara. Porque é só colar, pregar, juntar de outro jeito. Bobo, presta atenção.”. E eu prestei né, minha função é prestar atenção. Aquele menino, Robinho 12 anos, naquele dia me deu a lição mais significativa. Ele me ensinou que nós não somos criadores de produtos, nós somos criadores de formas. E aí a pergunta que incorporou para sempre no nosso vocabulário, na nossa prática, é “De quantas maneiras diferentes e inovadoras eu posso: (dois pontos)”. Aí você põe na frente o que você quer. Usar um pedaço de madeira, de quantas maneiras diferentes e inovadoras eu posso usar uma garrafa PET, uma folha de papel, um caixote de papelão. Perguntas objetivas. A partir daí nós começamos a ampliar os nossos desafios. De quantas maneiras diferentes e inovadoras eu posso alfabetizar um menino. E aí nós fomos criando jeitos, soluções e maneiras. Nós praticamos, sistematizamos, 62 maneiras diferentes e inovadoras para alfabetizar um menino. Ou seja, menino nenhum fica analfabeto na nossa mão. Que nós descobrimos, a gente tenta um, não funciona passa para outra, uma hora você acerta. Se não você tem que tentar mais uma, então nós fomos até. Hoje você tem um repertório de soluções, quer dizer, não vai ficar analfabeto. Que nós vamos fazer um jeito brincando, alegre e prazeroso de fazer isso. Então esse processo foi nos levando ao buscar a ponto quando a instituição cresceu, ficou mais ousada e mais atrevida, a gente começou a pensar grande. “De quantas maneiras diferentes e inovadoras eu posso tirar os meninos analfabetismo”, ou uma pergunta que a gente fez no Maranhão, de quantas maneiras eu posso reduzir a mortalidade infantil neonatal em 17 cidades, ou de quantas maneiras eu posso construir uma cidade educadora. Hoje eu faço essa pergunta, de quantas maneiras posso criar um centro de excelência em educação do campo lá no sertão, ou o centro de excelência em cuidar da primeira infância em São Paulo. Quer dizer, mas a pergunta é a mesma, parte de buscar um jeito novo, diferente, ousado, mas que cumpra uma função significativa. Essa experiência, essa segunda experiência virou o projeto Ser Criança, a educação pelo brinquedo, nós respondemos afirmativamente, que todos os meninos podem aprender tudo que precisam

aprender brincando de forma alegre e prazerosa, mas tem que ser no seu tempo e no seu ritmo. Não é no tempo nem no meu, nem no ritmo do sistema, nem da escola. No tempo e no ritmo de cada um, você tem um jeito de aprender ali que pode ser absolutamente prazeroso. E por aí então nós começamos a trabalhar a outra pedagogia, Pedagogia do Brinquedo. Então ao longo do tempo você faz perguntas e vai sistematizando. Então nós a criamos a pedagogia da roda, pedagogia do brinquedo, depois você vê Pedagogia do sabão, a pedagogia do abraço, hoje eu trabalho com a pedagogia do copo cheio. Nós temos 5 pedagogias que são práticas estruturadas, vivenciadas, sistematizadas ao longo do tempo. E a gente colocou em determinado momento, quando nós percebemos que nós tínhamos começado a aprender alguma coisa, a gente podia sair dos não objetivos, e construir objetivos. E aí a gente foi conversar, e eu falo tudo isso no coletivo, da nossa equipe de educadores. E fazer um objetivo não é tão complicado, elaborar o objetivo, porque existe um jeito. Pega-se um verbo na forma, no infinitivo assim, coloca ele no início da frase, e depois de língua para frente. Promover o desenvolvimento integral dos meninos; garantir o acesso à saúde. Se estiver formulado dessa maneira, tá bem dito, bem escrito. Se vai ser praticado ou não, aí é outro departamento as pessoas esquecem aquilo, engavetam. Então nós temos que pegar um verbo que não fique, não caia nessa vala. Que não fique só no enunciado, mas que ele seja conjugado, o verbo tem que ser conjugado e tem que ser conjugado no presente. Então a gente conversou isso muito e estabelecemos para nós, para nossa instituição, a gente colocou o nosso verbo, nosso objetivo é o verbo Paulo Freirar, que se conjuga no presente só. Eu Paulo Freire, tu Paulo Freiras, eles Paulo Freiram, nós Paulo Freiramos, vós Paulo Freiras, eles Paulo Freiram. E não existe eu Paulo Freirarei, nem eu Paulo Freiraria. Você faz agora ou sai da moita. O que que é Paulo Freiragem? Tudo isso que a gente aprendeu, que é um processo que vai da Pedagogia do Oprimido, passa pela Pedagogia da esperança para chegar na Pedagogia da Autonomia, que é ação reflexão e ação, que essa relação é plural de pessoas que são diferentes, mas não são desiguais. O respeito ao outro, a paternidade (?), a solidariedade, a visão política, o compromisso com o mundo, com a ética. Quer dizer, é tudo isso e a gente incorpora com a ética, nesse processo. Então você perceber foi se constituindo em cima dessas práticas, sistematizando. E aí a gente trabalhou depois em construção de plano de trabalho e avaliação, para a gente poder medir, ter o controle sobre isso e fazer indicadores de qualidade, testando, sistemas de monitoramento. Então a gente construiu um monte de instrumentos para nós, porque a gente precisa ter um instrumento de avaliação, se o nosso trabalho, se as nossas perguntas estavam nos levando em caminhos que a gente se sentia realmente confortáveis. Conscientes que a gente tava fazendo. Então é uma história de aprendizado permanente, longa. E vai somando isso e vai incorporando outros cenários, outros territórios. E a outra questão importante, em determinado momento nós aprendemos que projetos sociais, projetos educacionais, são muito bacanas, muito bonito, os nossos ganhavam todos os prêmios nacionais e internacionais, etc., Itaú, UNICEF, UNESCO... Mas não são transformadores. Porque só beneficiam aqueles que participam do projeto, são fechados em si mesmo. E aí (a gente) percebeu que era muito esforço para pouco Impacto. A gente precisava ter mais, então a gente começou a fazer e a falar em programas. Os programas também são muito bons, mas conversam só entre eles. Aí a gente tentou depois trabalhar e redes, que a gente percebeu que as pessoas entravam e saíam da rede segundo seus interesses, então não dava liga, não tinham

pontos de ligações significativos. A gente precisava de ter uma rede com causa. Então ter uma causa que convocasse todo mundo para isso. Então isso foi, nós construímos nas nossas plataformas, então ele tem uma plataforma, e tem que pensar um território para aquele território ser pensado na sua integralidade. Então eu quero, por exemplo, nesse território garantir, zerar, eu não vou perder ninguém para o corte de cana, como é a coisa do Vale de Jequitinhonha, ou reduzir a mortalidade infantil da capital do Maranhão. Porque você cria uma causa. Uma coisa que eu acho importante estar ressaltado na nossa experiência, é, eu trabalhei durante nove anos na África. Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. E em Moçambique principalmente nós trabalhávamos na formação de educadores que trabalhavam com as crianças que viviam nos campos de refugiados. Que era o período pós-guerra, no início da década de 90. E se toda a minha experiência, todos os meus conceitos, todo o meu academicismo não servia de nada, porque eu precisava de reaprender a fazer uma leitura daquela realidade, daquelas pessoas. E que ia muito na contramão da lógica, porque eu percebi que Moçambique que era o antepenúltimo país do mundo em termos de desenvolvimento humano, que tinha um grau de miserabilidade extraordinária. Mas o que mais matava as pessoas não era a falta de comida, não era a fome. A maior parte das pessoas morriam por uma doença que não aparenta dor, que é melancolia. Que é uma dor na alma. Só que a gente aprende isso quando você começa a conviver com as pessoas e perceber, fazer exame de fundo de olho. Fazer oftalmologia social, e perceber como é que as pessoas tinham um olhar de peixe morto. E aí eu tive que, trabalhava com jovens principalmente, era perceber como é que esses caras, qual o significado que tinha na vida dessa juventude. E eu percebi que ali a melancolia era muito forte e aí tentar que tempo que essas pessoas vivem. Aí eu fui juntando as coisas, aí eu tive sorte de tropeçar no livro de Santo Agostinho. E ele fala que nós humanos só temos um tempo, só o presente. Só que as pessoas vivem ou no presente do passado, ou no presente do presente ou no presente do futuro. Ou quem vive só com as memórias do que foi, do que tivemos, ou vive o hoje, o aqui, o agora. Entorno da própria sombra. Ou o que tem a possibilidade de pensar futuros ou amanhã. Ali se vivia única e exclusivamente um tempo do presente, do presente, do aqui e agora. Aí eu tive que aprender, mas esse aqui agora é hoje, amanhã não existe. Se hoje é quarta-feira, não existe quinta-feira. Existe a quarta-feira para você sobreviver. Se você chegar na quinta, ótimo, é outro dia. E aí foi na marra, porque eu ficava com os jovens, eles conversaram, conversavam e a gente falava “ gente. o que a gente podia fazer amanhã?”, “Isso aí não é nada”. E aí um belo dia numa roda um rapaz falou assim “é eu acho que amanhã a gente podia roubar a casa de Seu Fulano”, eu falei “opa, já temos um projeto aí. Aliás é o único projeto”. Só tem o plano a, eu tenho que inventar o plano b urgente se não vou ter que virar ladrão, assaltando. Aí eu fui buscar entender, os caras eram uma pedra de gelo, entendeu? Que virava, derretia, virava uma poça d'água. Dia seguinte cadê? evaporou né, sumiu, ficava invisível, desaparecia. Então eu precisava de criar futuros, coisas. Perceber essas coisas. Então foi uma experiência muitíssima. Mas aí como eu fiquei muito tempo andando por lá e convivendo, e conhecendo lugares. Um dia eu conheci uma comunidade chamada Ilamalima lá na Ampulha (?). Eu percebi que naquele território, naquela comunidade, tinha muita miséria, como em todos os lugares, mas não tinha ninguém com melancolia. Tinha brilho nos olhos. e aquilo me causou uma curiosidade muito grande, falei “ que aconteceu com vocês? aconteceu alguma

coisa.” “Ah não, não aconteceu.”, “aconteceu, alguma coisa aconteceu porque vocês são diferentes dos outros”. Aqui existe, eu senti esse brilho. E aí de muito perguntar e forçar eles a refletir sobre o próprio viver, um dia eles falaram assim “Ah eu acho que nós mudamos mesmo, começamos a mudar foi depois da escola”, falei “Opa” me deram uma piscadela, me deram um sinal. Eu falei, “qual escola? aquela ali?”, foi, “mas aquela escola é igual a todas as escolas que têm na região, de pau-a-pique, 3 por 4, chão de terra batida, feita de Pindoba, palha de coqueiro nas coberturas”. Aí eles falaram, mas tinha um movimento danado naquele lugar. “Não porque essa escola, foi a escola que seu Antônio fez.” Opa! outra piscadela. Então todo mundo começou a falar disso, era escola seu Antônio, fez a diferença. Eu fui atrás de tentar localizar esse homem, gastei meses porque ele morava no meio da savana. E um belo dia eu consegui encontrá-lo e depois de muito forçar com ele a conversa, porque ele é muito, parece mineiro, fala para dentro, do jeito... ele me contou a história, a história deles é muito peculiar. Que quando eles vieram da guerra se juntaram lá o estado é que determinou por causa do grupo étnico linguístico e tal, cada um vai para um canto e eles colocaram eles lá, e ele se juntaram e fizeram, Começaram a conversar. Tomara né que vai viver em paz, e tal. E o chefe do grupo falou “Gente o que que nós precisamos aqui?” Aí alguém falou “tudo, não tem nada”, “não sei, mas não dá para fazer tudo de uma vez”, “Nós vamos começar a cuidar de quem? Das crianças, dos velhos, das mulheres, dos novos? Alguém falou “os velhos tão na hora de morrer mesmo, deixa para lá, então vamos cuidar das crianças”. Então teve a discussão, todo mundo concordou, “que que vocês acham que as crianças precisam?” Alguém falou “tudo! Claro que é tudo, mas não dá para fazer tudo, tem que começar por alguma coisa”, “que você sugere?”. Alguém sugeriu, a escola. Aí ele botou em discussão, “vocês acham?”. Todo mundo concordou, aí ele fez uma pergunta, “que para eles é óbvio, “Quem é que sabe construir escola aqui?”, aí seu Antônio levantou a mão, falou “eu sei”. “Você constrói seu Antônio?”, Aí ele falou, construo. Aí pronto, seu Antônio já levantou e foi embora, não tinha mais assunto para ele naquele papo. Já foi para o meio do mato buscar as coisas que ele precisava, de madeira, de palha, etc. Em uma semana ele levantou aquela escolinha 3 por 4 lá. Foi lá na casa do chefe e falou “chefe está pronto, pode começar”, “ô seu Antônio, bacana, mas aqui ninguém é professor, ninguém tem aqui, ninguém está preparado aqui para ser professor na escola. Ele falou “Então por que que você pediu para construir escola? Você tinha que ter arranjado antes. Agora tá lá, vai ficar parada, não pode.”. Aí começaram a discussão, no final seu Antônio ficou bravo e falou “Então eu quero receber pelo meu trabalho”. “Mas não foi o combinado”, “Vocês não arranjaram professor também, o dia que vocês arranjarem, vocês me pagam”. Aí o chefe falou para ele “Bom o senhor pode ir de casa em casa, cobrar das pessoas, o que elas quiserem pagar, o senhor tá autorizado a receber. Aí ele foi de casa em casa naquela comunidade com a seguinte questão “O que que você sabe fazer?”. As pessoas diziam para ele, “Ah eu sei fazer machamba, você construir uma horta, roça.”. “Então você vai ensinar durante uma semana lá na escola, as pessoas a fazerem machamba, tudo bem? Porque eu gastei uma semana para construir aquilo. As pessoas achavam o preço justo. Aí ele batia na outra casa, e a senhora? “Eu sei fazer capulana”, tecido de pano né que enrola no cabelo, na roupa. “Ah, então durante uma semana a senhora vai fazer roupa de capulana”. “E a senhora?”, “Sei torrar castanha de caju”, “e o senhor?”, “eu sei fazer tijolo”. Juntou todos os adultos e comprou deles uma semana daquilo

que eles sabiam fazer para ensinar na escola, porque ele gastou uma semana, todo mundo concordou, justiça. Eu falei “Senhor Antônio, o senhor percebeu o que você fez” Que lá tem um movimento danado”, ele falou “é eu passo lá assim de longe assim, vejo um movimento danado de gente”. Eu falei, não para! Aquela escola nunca mais fechou as portas, ela funcionava todos os dias, inclusive aos sábados e domingos. Um dia apareceu a professorinha, com os livrinhos dela “sou a professora e vim dar aula.”, “aqui só pode vir só na quinta-feira à tarde porque os horários estão cheios”. Era mais uma. Eu falei, “Seu Antônio, o senhor sabia disso?”, ele falou “Ah, é verdade?”. “O que que a gente tira de lição disso seu Antônio?”. Ele falou “Tião, nós macuas acreditamos que para educar uma criança é necessária toda uma aldeia.” Eu falei “Pronto seu Antônio, acabou, fechou. Eu posso ir embora para o meu país, porque eu já aprendi tudo que eu precisava aqui, porque eu acho que essa deve ser a missão do educador. É um convocador de aldeia. E a gente convoca aldeia para quê? Para garantir o bem-estar para todos, para não perder nenhum menino, para educar todos os jovens. Então quando eu voltei com isso, a cabeça ficou a mais de mil né, porque aí ninguém segura. Porque você chega num território, você tem que pensar. E para olhar essa aldeia, você tem que aprender a fazer essa leitura do outro aqui. E aí a gente percebeu, que é um grande desafio. que nós fomos treinados a olhar o outro, ele é diferente, mas o nosso treino não foi para mostrar e valorizar a diferença, mas foi no sentido de transformar a diferença em desigualdade. Então esse é o grande problema quando a diferença, a relação não entre diferentes, mas é uma relação de iguais. É uma relação de desiguais entre desiguais. Onde um acha que pode o outro acho que não pode, por quê? Porque se adulto é criança, e o homem e tem a mulher, ele branco ou negro, ele é hetero o outro é homossexual, ele mora na cidade, e ele na roça, ele é doutor o outro analfabeto. E aí você começa a fazer essa coisa e põe na escala mundial. Eu sou xiita, você é sunita, eu sou americano você é mexicano, eu sou Imigrante você é europeu. E vamos que vamos. Essa lógica de aprender essa comunidade, e aí a gente foi para um exercício muito bacana. Eu podia ficar contando aqui todo processo, mas acho que é muito demorado, muito mais demorado. A gente percebe o seguinte, nós fomos treinados a olhar uma comunidade como a gente olha para um copo com água. Se tem água pela metade, ou abaixo da metade, etc. Quando você olha para aquele copo, você pode falar que ele tá meio cheio ou meio vazio. Quando a gente olha para uma comunidade, em geral você olha também como se fosse para o copo, só que ao invés da gente olhar para as duas partes nós fomos treinados a olhar só para o lado vazio. Então olhar para o lado vazio significa olhar pelas carências que as pessoas têm. E aí nós viramos doutores em medir carências. Você olha o lugar no território, a cidade, a comunidade pelas suas carências. Carências na economia, na educação, na saúde, na expectativa de vida e aí nós vamos criando um linguajar específico para classificar eles. São os meninos de rua, populações vulneráveis, jovens em não sei o quê, os aglomerados de não sei o quê. Que dizer, a gente vai criando guetos e vão para locar essas categorias dos desiguais. Isso virou até um indicador que chama IDH (índice de desenvolvimento humano) né, IDH médio lá do vazio do copo. E aí se constrói políticas públicas baseadas no lado vazio, você vai lá mede o que falta e você vem ali pro lado de fora e começa a pensar soluções para levar para lá aquilo que você acha que o outro precisa. Por isso que não funciona. Se você pegar os projetos sociais da década de 70 em todos eles tinham praticamente o mesmo objetivo. Objetivo: melhorar a qualidade de vida

das populações que vivem no nordeste, ou na periferia, ou na Amazônia. Quer dizer, o cara saía do Rio ou de São Paulo com o projetinho pronto para ir melhorar a qualidade de vida na Amazônia. E não tinha a cara de pau para perguntar, “quem sou eu para melhorar a qualidade de vida dos outros?”. Será que a nossa qualidade de vida é tão boa assim, tá podendo exportá-la? Só que isso demarcou tanto, que as políticas ficam isso. Quando você trabalha numa lógica que a solução é de fora para dentro, não há transformação, porque você não sabe o que que tem aqui, então isso não mistura, não dá liga, não tem reação, isso vai no consumo, isso gasta e vai embora. Então eu falei “eu não quero medir o lado vazio, não me interessa.” Em lugar, território, cidade, lugar nenhum eu quero saber o grau de carência. Me interessa olhar o que tem, o que tem é o lado cheio do copo. Mas o copo não tá cheio, só tem esse pouquinho. Esse pouquinho detém 100% do que essa comunidade tem. Isso que ela detém não é IDH é IPDH, qual que é o Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano que você pode encontrar em todo e qualquer lugar. E aí começamos a estudar isso aqui ó, eu quero medir isso, esse potencial aqui. Nós começamos a medir a capacidade que existe de acolhimento, de convivência, de aprendizagem e de oportunidades. Como é que essa comunidade, acolhe, não deixa ninguém de fora, tem colo para todo mundo, sabe receber e acolher, de dar cobertura para todos que precisam, conviver com o diferente e não contra, perceber que as diferenças são problemas, mas são elementos de convivência e aprendizado. Aprendizagem, que é aprender a cultura, os saberes, os fazeres e os querereres. Os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e criação de oportunidades para que as pessoas possam fazer as melhores escolhas. E aí sistematizou isso, se você botar um cedilha e um til, vira a palavra ação. Esse olhar pela potencialidade e a capacidade de ação, eu falo é olhar o lado luminoso. Então o que que a gente faz? É convocar a aldeia pelo lado luminoso, e aplicar a pedagogia na rua. É isso que a gente faz. Eu chego no território, no Vale do Jequitinhonha com essas coisas, eu convoquei as mulheres, as mães lá em 2013. Falei assim “O que que você sabe fazer?”, “Para quê?” ”Para tirar os meninos analfabetismo”. Porque continuava analfabeto depois de 8 anos de escola. E aí é, o quê que cada um tem? Não importa, eu quero saber o que você sabe, o que você sabe já me interessa que eu vou canalizar isso como instrumento de alfabetização. Ou a mesma pergunta no Maranhão, o que você sabe ou pode fazer para gente zerar a mortalidade infantil neonatal aqui. Que que você sabe? Então quando você junta essas coisas você constrói um olhar em relação ao território de convocá-los. E aí quando você volta para entender, aí você vai aprender o ritmo das pessoas, depois você vai aprender os tempos. Então na lógica Augustiniana do presente, tem uma categoria, uma idade, que ela não pode ficar parada no presente do presente, que é o jovem. Não pode, porque vai contra a natureza do ser jovem. Juventude vem de jovem, que vem de Juve. Juve é Júpiter, e Júpiter é aquele Deus greco-romano que tudo pode, é ousado, destemido, conquistador, que vai, que quer, que deseja, porra louca, faz pelas mãos, faz coisa errada, não interessa, ele vai que vai, tá cheio, mas a energia dele é muito maior do que a sua capacidade de pensar. Você não pode deixar o cara ficar olhando só no presente do presente, ele tem que esticar. Estender os limites do possível, construir o presente do futuro. Então é chegar no lugar e mobilizar essas pessoas e começar a olhar. Às vezes não sabe para onde, porque eles nunca foram treinados a pensar. Tanto que às vezes a auto estima é tão baixa que ela vira autodesprezo. Aí você tem que tirar o cara daqui né senão tá ferrado, aqui não tem solução não. Então é isso que faz, entendeu? Os nossos

trabalhos têm sido isso, então eu fui trabalhar na região de Mariana, onde teve aquele desastre ambiental lá no fundão, em 2015. Eu fui tem uns três anos, que me convidaram para ir, andar por lá. Eu fui lá para ouvir as pessoas, mas me interessava é saber assim em que tempo as pessoas viviam. E um bocadinho de gente tava vivendo o agora, olhando antes da tragédia. A vida era boa antes da tragédia porque depois que a lama chegou, mudou tudo e ela não conseguia se desligar daquele período. E aí ficava olhando para trás, eu falei “Companheiro, não adianta, esse passado já aconteceu. Você pode tirar dele as coisas boas que você acha que vale a pena, põe nas costas e carrega. E vamos olhar para frente, você tem que dar um tranco”. Outros viviam no presente do presente, aquilo ali o momento agora, a lama, os impactos, a perda, a dor. Sabe? Quando é jovem, você tem que dar no tranco. E alguns que olhavam para frente. Um dia, andando por Barra Longa, que foi a única cidade onde a lama entrou na área urbana, invadiu a cidade mesmo, porque o resto foi na área rural, periferia. Eu conversando com uma professora chamada Júlia e fazendo a mesma pergunta que eu fazia para todo mundo, “O que que te marca, o que ficou dessa história toda?”. Ela falou “tinham duas coisas que me marcaram para sempre. Primeiro o barulho da lama. Eu nunca mais vou esquecer o barulho da lama”, e várias outras pessoas também diziam isso “O barulho era um negócio estrondoso, parecia um monstro, que elas não conseguiam repetir”. Eu falei bom, você vai carregar com você esse sonho na memória, não tem jeito. “O que mais?”, Ela falou que no dia seguinte, a cidade cheia de lama, uma pessoa bateu no meu ombro, era um senhor ele falou assim, moça eu viajei 500 km, eu vim aqui para ajudar vocês a tirar a lama da cidade, eu quero saber por onde que eu começo. Aí ela começou a passar mal desmaiou, na hora que ela acordou o senhor estava lá ajudando, ela falou assim “moço aqui não tem nada, aqui não tem lugar para o senhor comer, dormir. O que você veio fazer aqui?”, “você não entendeu, eu viajei 500 km para ajudar vocês a tirar a lama, eu quero saber por onde vocês querem que eu comece.”. Ela falou que não sabe quem é a pessoa, nunca mais viu, mas nunca mais vai esquecer. Eu falei Júlia, eu não viajei 500 quilômetros, não viajei mesmo. Mas eu não vim tirar lama, eu vim construir com vocês futuros, você topa? Vamos pensar esse lugar no futuro? E aí nós começamos a mobilizar, a juntar essas pessoas pelo lado luminoso, formamos um time com esse olhar de pensar esse futuro. E aí você começa a ver os desafios. É uma cidade, por exemplo, essa cidade é a segunda cidade mais antiga de Minas, Barra Longa, ninguém sabia. Depois de Mariana era ela, a gente pensava que era até Ouro Preto, não é nada, é Barra Longa. É uma cidade que já teve 40 mil habitantes, hoje tem seis. Falei, tem problema né, essa cidade está se esvaziando há muito tempo. Qual que é o sonho, o desejo dos jovens aqui, comecei falar com eles, que que vocês pensam? É sair daqui quando tiver na idade adulta e ir para Ponte Nova, a 60 quilômetros. Falei, isso não é sonho né gente. Ir para Ponte Nova, um dos lugares mais feios que eu já vi na minha vida, é de uma feiura. Ninguém merece, pra lá eu não quero ajudar ninguém a pensar esse futuro não. Que que a gente vai fazer? Falei, transformar esse lugar aqui ó. E aí nós temos dois programas, um chama Meu Lugar é Aqui, transformar, e a que se chama cuidando dos meus tataranetos. Como é que a gente faz essa cidade se pensar hoje e se pensar no futuro e nós vamos conhecer os nossos tataranetos, infelizmente. Como é que a gente pode fazer isso? Então essa foi a causa, e começamos a desenvolver. Então preservar a vida e a ética, vale tudo para gente construir futuros, para sempre as pessoas voltarem. Então esse é um novo sentido de vida, as pessoas

estão se apropriando disso e fazendo coisas, e criando, e inventando, cuidando, de maneira extraordinária. O lugar vai ficar bonito esteticamente. Então as estratégias são tantas. Quer dizer, que precisava chegar nas casas das pessoas, muito muro, muita parede. E não adianta você bater na porta, porque eu sou estranho, ninguém vai abrir a porta para um estranho. Mas a gente chegava lá com tinta de terra de formigueiro, “nós viemos aqui para pintar o muro, tá muito sujo”, “AH, pode, é de graça?”, “é, claro”. Então nós pintávamos aqueles muros arrumados, ficava lindo, bonito, com tudo, desenho geométrico, muita cor bonita, colorido. No dia seguinte o lixo saía, o vizinho da frente falava, eu também quero. Eu falei, “você querem? mas agora eu quero entrar no seu quintal, eu quero transformar o seu quintal. Ele vai ser um quintal produtivo, para a gente fazer o quintal e fazer permacultura. Produção orgânica. Topa?”, “como é que faz?”. A gente foi gradativamente, de repente nós falamos aqui, como é que agora nós vamos adotar essa rua. E aí a ideia da adoção, que é um conceito muito interessante, eu aprendi isso cuidando dos recém nascidos lá no Maranhão. Quando é que uma mulher torna-se mãe efetivamente, na hora que ela adota aquele neném que está na barriga dela, que ela percebe que aquilo ali ela tem que adotar. Porque antes, pode ser qualquer coisa, mas na hora que ela adota, então a ideia da adoção. E aí como é que aí depois faz que outros adotem? Como é que a gente fazia que a comunidade, o pessoal da rua, adotasse aquela criança. Então nós começamos a ver também como é que as pessoas adotam a rua, como espaços de vida generosos deles. E cuidar das pessoas da rua. E aí começa não só a enfeitar, mas a plantar árvore, rua de lazer, a fazer coisas. E aí nós vamos fazer aqui uma biblioteca que vai ter dias assim, e aí tem que parar o trânsito e para, não tem problema, fecha a rua. Depois nós começamos a perceber que você pode adotar o bairro, é um bairro abraçado. Então a gente vai fazer nessa cidadezinha ela toda. Mas aí lá em Parelheiros em São Paulo, por exemplo são seis bairros da região de Parelheiros, nós somos um grupo que faz isso. Todo mês ele adota uma rua. São seis bairros que eles estão abraçando. E a ideia é aquela, como é que garante bem-estar para os nenéns que estão na barriga das mães, para esses meninos, e para todo mundo que tá envolvido. Quer dizer, como é que eles se apropriam desse espaço, como é que se faz esse espaço não só de ocupação, mas de cuidados, toda certeza de todo mundo. Então essa ideia, de gentileza urbana, de convívio e tal. Nos permite, por exemplo, a gente ver os resultados, no caso de Parelheiros por exemplo que a gente produziu, em dois tempos mais de 30 mil máscaras para distribuir para toda a população neste período de pandemia. A gente garantiu alimentos de produção para todo mundo, ninguém ficou sem alimento, porque a produção das ruas, que foram sendo distribuídas com outras coisas. Como é que a gente foi garantindo contatos e convívios, etc. Como é que as pessoas em alguns lugares, lá em Barra Longa por exemplo esse final de semana teve o Festival de Pipas e Papagaios, entendeu? A ideia colorir o céu da cidade. Então tinha lá quase cento e tantos pipas e papagaios. E aí todo mundo participava e tinha lá o concurso da menor, da maior, da mais original e aí é uma grande festa. Mas todo mundo falando da sua rua, da sua casa, com todos os cuidados. Mas então a ideia de a gente continuar nos apropriando dos espaços que são públicos. Então a gente aprendeu, que política pública ela pode ser governamental e não governamental. Nós nos especializamos em fazer política pública não-governamental. Como é que a gente convoca a aldeia para fazer políticas que sejam públicas, que sejam em benefício e que possa beneficiar todos. E com esses desafios, garantir e tal. Então lá no Jequitinhonha,

por exemplo, o projeto ele tem um princípio de 22 anos atrás da (inaudível), nenhum menino ou menina que participa das nossas rodas, nós podemos perder para o corte de cana. Que antes todos os meninos quando tinha 18 anos ia para o corte de cana no interior de São Paulo, é uma região exportadora de mão de obra para o corte de cana, que é um trabalho escravo. Mas dos nossos meninos e meninas que participaram do nosso eu falo que, nesses 22 anos eu já perdi 15. 10 para bituca, para a Universidade de música popular brasileira em Barbacena e cinco pro Ballet Bolshoi em Joinville. O Clóvis Rossi escreveu uma crônica na Folha de São Paulo, em 2007. Ele dizia, você está perdendo os meninos para o futuro. Eu perguntei, pode? Ele disse, pode, não pode perder para o atraso. Eu falei, o que que é perder para o futuro? É pensar uma cidade para eles, então se você pensar em Araçuaí hoje como uma cidade, é uma cidade referência, porque ela é a única cidade do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais que tem um cinema, cinema de verdade. De 35mm, tela plana lá bacana, pipoqueiro na porta, ar-condicionado e só pode passar filme bom. Eu quero desejar o cinema os meninos de Araçuaí, criaram o um Empório, hoje eles têm uma fábrica de árvores, que eles estão recuperando todo o rio. É uma cidade que tem uma fábrica de software, que produz os próprios softwares, dos jovens. Porque era o desejo deles, mas esse desejo se realizar, pode ser realizado no próprio território, porque meu lugar é aqui. E aí a campanha hoje é trazer de volta. Então eu tô trazendo de volta os homens que foram. E aí a lógica é outra. Por que que você foi embora? Eu fui por causa da renda mínima. Eu falei, eu te garanto um salário mínimo se você ficar aqui. Como que você vai fazer? Eu falei, sem doação, eu vou te colocar 13 pés de café no seu quintal. Com três pés de café você vai produzir café para você, orgânico. Os outros 10 pés de café você vai produzir café para você vender aqui na rua. Um saco de café de 50 kg custa 300 pratas. Com quatro sacos de café que você produz aqui, você já ganha mais que o salário que você ganhava lá em São Paulo. Só que não vai plantar só café né cara, você vai plantar café, abacaxi, urucum, um monte de coisa junto, porque é permacultura. Porque a parte sensível das pessoas é o bolso, então a gente foi tocar naquilo. Não é isso que você precisa, então aí você volta? É o truque, aí eles perceberam. Então hoje eles estão criando campos agroecológicos. Pegaram uma área e estão produzindo 2 mil pés de café. Vocês estão vendendo na bolsa agora, tô fora né. Quer dizer, vocês já se viraram, resolveram. Mas vocês estão aqui, garantido. Agora o que mais que tem que fazer? Como é que a gente garante agora água para todo mundo? Caixa d'água para todo mundo? Banheiro para todo mundo? Então você vai botando desafios, metas. A nossa lógica de pensar cidades educativas, que é o caso Araçuaí, ou pensar territórios como Barra Longa, nessa área. Não é simplesmente ir lá e fazer reparação dos problemas e tal. É anunciar e construir com eles futuros possíveis, que são exequíveis a partir disso. Ou de pensar lugares onde eles possam fazer, como o caso do Maranhão, ou outros lugares que a gente vai trabalhar e tal. E a ideia, o jeito tem sido o mesmo, é convocar a aldeia, investir no lado luminoso, formar um time de gente principalmente de jovens do próprio lugar, cheio dessa energia, canalizar essa energia, e botar isso como meta. E juntos estender isso. Então isso têm sido a nossa estratégia de funcionamento.

G: (...) Eu só tenho uma dúvida, o que você faz não são bem oficinas, são projetos. Ou têm oficinas dentro dos projetos?

T: Bom, não. A gente, no caso do projeto, a gente pensa o seguinte: Eu tenho que formar um time. Em cada território eu tenho que pegar as pessoas desse território que são reunidas por indicação ou por adesão. Precisa de ter tempo e vontade, eu não preciso saber se tem currículo, de onde que veio, diploma. não me interessa. E a gente fala desde o início, nós vamos formar um time para jogar um jogo. Qual que é o jogo nessa comunidade? Então o jogo aqui é construir aqui uma comunidade saudável. O que que é uma comunidade saudável? Então aí eu explico, ela precisa ter quatro coisas: satisfação econômica, ou seja, não vou fazer ninguém ficar trabalhando (...). Mas é um conceito mineiro, as pessoas se sentirem bem, ninguém quer ficar rico quer ficar satisfeito. Outro, o compromisso ambiental que é baseado na Carta da Terra. Como é que eu cuido desse lugar baseado no princípio maior, que é cuidar da nossa Casa Maior. Outra que são os valores humanos e culturais, e uma terceira que é uma conquista, um aprendizado nosso, que a gente sistematizou isso lá no Jequitinhonha, que os americanos chamam de empowerment, os intelectuais chamam de empoderamento comunitário, e que a gente aprendeu lá no Sertão de Minas que chama é empodimento. Quer dizer que nós podemos, é quando a gente percebe as pessoas dizem “eu não sabia que nós podia, nós pode”, quer dizer, se todo mundo entendeu a concordância eu resolvo depois. É uma ideia da potência, quando as pessoas percebem a potência, não o poder. Mas é formar um time para jogar esse jogo, e nós vamos transformar esse bairro ou no bairro do cat ou tirar uma qualidade infantil a causa nossa E aí esse grupo eu pego o bando educativo, ou alterar a mortalidade infantil, ou a causa nossa. E aí esse grupo, eu pego o bando, e aí a lógica é essa, você pega um bando de gente, bando é isso mesmo, pessoas que vêm de vários lugares, começa a dar um sentido de grupo. Grupo de identidade, de proximidade, de convivência. Esse grupo depois trabalha em equipes se estruturando, aprendendo, até chegar num time. Um time joga o mesmo jogo, todos ganham ou todos perdem como o jogo é um só. Então esse time que vai jogar, o que que ele tem que fazer? Ele aprende todas as pedagogias, todas as nossas tecnologias e ele aprende que o caminho dele é convocar a aldeia pelo lado luminoso e canalizar energia para gente formar, ampliar, mais pessoas nesse time para que o jogo seja mais eficaz. E a gente faz, prepara as pessoas, nos preparamos para sair. Eu sei que hora que eu entro, mas sei que hora que eu tenho que sair dessa comunidade, para ela caminhar com as próprias pernas. Então desde o início eu já preparo esse time para eles terem essa autonomia. Então isso é um projeto, que às vezes demora. Não é do dia para noite, nem é feito em uma semana. Em geral eu gasto, quando numa comunidade bem estruturada, no mínimo três anos. Um ano de formação, um ano de consolidação e um ano de emancipação. Formar, consolidar e emancipar. Às vezes mais. E depois você faz o monitoramento, para que isso funcione nos próximos anos. Então depois de, sei lá, uns cinco anos, você pode até mudar, sair fora porque aquele negócio vai em frente, ou mais, é isso. Durante esse processo de formação, existe um monte de momentos que são de aprendizagens específicas, aí sim entra as oficinas, mas a oficina feita em função da causa. Eu preciso agora, por exemplo, eu preciso fazer uma oficina de permacultura porque essa é uma região que eu preciso de fazer, trabalhar com essa ideia da produção orgânica em todas as casas, então eu preciso de uma oficina de permacultura. Ou com tinta de terra de formigueiro, uma oficina de brinquedo, uma oficina disso ou daquilo. Mas aí são oficinas temáticas relacionadas a causa principal. Entendeu?

G: É uma coisa maior, que demanda mais tempo.

T: Agora oficina, assim, vamos dar oficina. Agora se ela estiver desligada, descontextualizada, se não tiver muito bem amarrada é energia desperdiçada.

G: Uma dúvida que eu fiquei é que se existe, em tudo isso que você aplica, existe um viés assim, vamos fazer essas pessoas pensarem criticamente pro território em relação à falta do Estado inserido, ou se não, se é uma coisa que vem conforme rolam as discussões. Você acha que faz parte da autonomia você refletir criticamente sobre o território, sobre as condições sociais. Isso aparece?

T: Não, eu acho que é absolutamente correto, entendeu? Importante que as pessoas reflitam sobre os problemas do território, para se pensar nesse caminho. O que eu acho é do ponto de vista da estratégia, que estrategicamente eu juntar umas pessoas numa comunidade para falar dos problemas, dos defeitos que o bairro tem. Eu não preciso tirar eles de casa não. Entendeu? Que elas vão repetir isso. Então, só que isso para mim não avança porque não me traz nenhum ponto luminoso. Por exemplo, eu fui há 6 anos atrás trabalhar em Parelheiros, São Paulo em Vargem Grande. Um bairro que na realidade tem quase 40 mil habitantes, um bairro enorme. E eu precisava de um ponto de entrada naquele lugar. E aí eles me indicaram conversar com os agentes de saúde, porque os agentes de saúde visitam todas as casas, conhecem o bairro inteirinho, porque eles têm o território tudo demarcado, cada casa. Eles têm 200 casas por mês que eles têm que visitar. Eu juntei uns 40 agentes saúde um dia para conversar, pedi e marquei a reunião. Coincidentemente foi um dia em que ia haver o jogo do Corinthians contra um time lá no Japão, era o campeonato mundial de futebol e tava um foguetório danado do lado de fora e eu sentado numa roda eu e mais quarenta agentes de saúde. Eu perguntei para eles, perguntas óbvias. Me fala sobre o bairro de vocês, como é que é esse bairro, que que tem aqui? Aí eles começaram “o bairro aqui não tem nada não. Aqui é uma dificuldade, as crianças aqui não têm onde brincar, não tem onde estudar, os jovens aqui...” Tá ok, acabou? Obrigado, o próximo, o cara repetia. ‘Ah, não o bairro aqui não tem”, ele só mudava a ordem, “que falta, os velhos”, e aí foram falando. Na hora que chegou no décimo eu falei, ah não aguento, não preciso ouvir 40 falar a mesma coisa. falei, moçada é o seguinte. Vocês vão continuar falando o mesmo tom, porque esse foguetório que tá aqui eu tô doído para assistir esse jogo. Porque se for isso eu já sei, e nós vamos poder assistir ao jogo, e tá resolvido a minha questão. A pergunta, que era, não tem nada bom nesse lugar? Porque até agora eu não vi nada bom. Aí eles falaram assim “ah, aqui tem sim”, aí eu falei “o que?”. Aí alguém falou “o clima aqui é muito bom”, eu falei “ah que ótimo, não tem a poluição lá do centro de São Paulo.”, “não aqui não tem. aqui pega o ar que vem aqui do litoral”. Que legal, o que eu mais?, o outro falou assim “tem muito salão de beleza”. Aí eu falei, que bacana. Quer dizer que a população aqui é muito bonita, e quer ficar mais bonita, ou é muito feio e quer ficar bonita, então salão de beleza é ótimo de qualquer jeito”. Tá ótimo eu não preciso mais nada não, já tem dois pontos de apoio para entrar nesse bairro. É pelo o salão de beleza e pelo clima. Já dispensei, fui assistir meu jogo que não vou gastar tempo, porque ninguém, eles não

sabiam falar mais nada do que tinha no lugar que eles visitavam, porque eles só sabiam fazer essa leitura. Não tinha nada de errado, só que não era transformadora, não me leva a nada. Daí o que que eu ia poder fazer? Eu ia denunciar que falta, o conselho, que a política da criança, que o Estado ausente... Eu não aguento, não tenho tempo mais para isso não. Mas eu tenho tempo de juntar as pessoas pelo lado luminoso. Então o que a gente fez? Propus lá a formação, formamos um pequeno grupo de jovens, 10 jovens, ficamos 4 semanas trabalhando. No último dia dessa semana, uma atividade brincadeira, de dinâmica, a cada 5 minutos eles tinham que falar uma coisa. No final desses cinco minutos, escreva aí “quem são as pessoas mais luminosas desse lugar”. Aí apareceu uma lista simples sei lá, acho que 14 nomes, desses 14 tinham 3 nomes que apareceram em todas as listas. Tinham uns 4 ou 5 que apareceram duas vezes, e os outros apareceram de forma. E no final eu tinha lá um monte de nome. Eu falei, gente eu já tenho lá um pódio. Quem é medalha de ouro, quem é medalha de prata quem é medalha de bronze. Só com esse grupo que com essas 14, 20 pessoas que eles fizeram aqui. Não precisa de mais gente não. Vamos juntar essas pessoas e vamos convocá-los para transformar esse lugar. Pronto já temos o que vamos fazer, com quem vamos fazer e porque vamos fazer e podemos ir para campo. E eles falavam assim, nós nunca nos olhamos assim. Falei claro, é por isso que eu tô aqui. Eu só sei olhar pelo lado luminoso. Então eu acho que é muito interessante, mas a lógica é, para quê que eu quero ir olhar para comunidade. É para saber dos problemas, é para fazer diagnóstico ou é para fazer, nós vamos fazer efetivação, transformá-la naquilo que a gente acredita? Então nesse aspecto eu acho que quando a gente entra numa roda dessa, você não pode chegar lá assim, “ah, só vim aqui ouvir”, não isso é bobagem. Você tem que falar igual Guimarães Rosa, ele dizia assim, que Deus quando vier que venha armado, porque eu tenho muita questão para falar com ele. Porque Deus vai explicar por que que fez a gente passar por tanto sofrimento. Não é assim não, entendeu? Eu chego no lugar, eu chego com uma bagagem, eu chego com uma visão de mundo. Aí eu olho para aquele lugar, eu tenho que falar para ouvir das pessoas igual, porque senão a relação não é uma relação de troca, é uma relação desigual. Então esse processo para ser educativo, ele tem que ser genuíno. E aí as pessoas percebem, e o que é mais interessante, é o que elas melhor descobrem “que engraçado, porque que nós nunca olhamos isso desse jeito?”, isso é exercício, isso é treino, e você foi tanto habituado a olhar de um jeito que você perdeu a embocadura, você tem que exercitar o olhar pelo lado luminoso. Isso não significa que o outro lado não existe não, mas eu tenho que procurar as fortalezas, não as fraquezas.

G: Você acredita que as oficinas possam ser capazes de criar novas articulações ou novas formas de pensamento nas crianças?

T: Pode, volto à questão anterior, pode se estiver ligada a uma causa. Se não tiver ligado a um sentido, uma razão de ser, ela não faz nenhuma conexão. Mas a oficina é como um laboratório do fazer coisas ou a pensar, aprender a fazer. É no sentido, para quê? Como é que a gente pode levar isso. Então acho que ela tem que ser absolutamente pragmática do ponto de vista. Não pode ser só simplesmente um exercício laboratório. Sabe? Tem que exercitar e produzir um protótipo, para ser aplicado lá fora. Ela tem que ser pensada fundamentalmente como coisa pragmática, do aprender fazendo. Sabe? Fazer junto, construir. Então quando eu falo

que os meninos podem aprender brincando e a construir o próprio brinquedo, aí eu não tenho que fazer teoria disso não. A gente pega um monte de coisa, e começa a inventar os vários jeitos de brincar, coisas que eles já sabiam, coisa que eles não sabiam e coisas que nós vamos inventar a partir disso. Porque essa lógica, que é essa equação da educação é que um mais um é igual a 3. É o que eu sei, é o que você sabe e aquilo que nós dois aprendemos no fazer juntos, no construir juntos. Então a ideia da oficina é essa possibilidade, de ser esse mais um, esse algo.

G: Quais são as características de uma oficina que a fazem ter potencial de criar novas formas de ver o mundo nas crianças?

T: Tem que ser coisas inusitadas. Você tem que fazer, é liberar as pessoas para que elas possam sair do seu, da sua caixa. Sabe? Então, por exemplo, a gente tem que fazer isso, isso é um exercício. Quando eu tenho que trabalhar, com as crianças não preciso fazer isso muito, porque elas são naturalmente, elas se soltam, não estão presas, amarradas a caixas ainda. Elas conseguem se desvencilhar muito rapidamente, a gente tenta voltar elas para dentro da caixa, e faz esse equívoco. Mas quando é em adulto a gente precisa, porque as pessoas estão tão condicionadas que a gente precisa de quebrar isso. Nós construímos um jogo, a gente chama de jogo, que é um trabalho que tá sistematizado, que eu falo que é o jogo do MDI, das maneiras diferentes e inovadoras. Então às vezes eu posso, às vezes eu fiquei um tempo, um dia para fazer isso. As vezes menos um dia. Mas é você pegar um grupo, dividir aquele grupo em equipes, se tiver 20 pessoas você vai fazer em quatro grupos de cinco, ou seis grupos de quatro. Bota-los em roda e você vai fazer uma atividade que é cronometrada. Então você vai marcar. Eles têm que escrever, por exemplo, eles têm cinco minutos, escrevam. Sempre o enunciado vai ter a mesma coisa “de quantas maneiras diferentes e inovadoras nós podemos jogar uma bola dentro de um cesto sem usar as mãos”. Vocês têm cinco minutos, escrevam. Quando terminar os 5 minutos, parou. Prática, vai testar, vai demonstrar. Aí você vai anotando no quadro. Depois o segundo, acabou aquilo não tem comentário não, volta para roda. 5 minutos: “de quantas maneiras diferentes e inovadoras nós podemos usar um guarda-chuva, que não seja para tampar de chuva”. Cinco minutos, escreva. Acabou, pega o guarda-chuva, vai lá, pratica. Você vai anotando. E aí o quadro vai enchendo de coisas, 15, 20, 30, 40 coisas. Depois “de quantas maneiras diferentes e inovadoras eu posso tirar o elefante que tá entalado numa banheira sem quebrar a banheira e sem matar o elefante?”. Você vai inventando coisas, e lá pelas tantas a última pergunta é “de quantas maneiras diferentes e inovadoras posso”, Aí você faz a pergunta, por exemplo no Hospital Psiquiátrico no Rio de Janeiro a pergunta última depois desse exercício de aquecimento assim das pessoas, de soltura, de brincar, de rolar no chão, de inventar jeito, de fazer aquilo que eles estavam propondo. “De quantas maneiras eu posso cuidar de um paciente aqui no instituto de psiquiatria”, no final apareceram 72 maneiras diferentes. “De quantas maneiras que eu posso alfabetizar um menino”, aparece 50 e tantas. “De quantas maneiras eu posso construir uma cidade educativa?”, aparece não sei quantos. A hora de que não pode falar não, tudo pode. Você põe no quadro. Quando você põe aquela listagem de coisas. Então lá no instituto de psiquiatria eu tinha tempo, eu escrevi todas no quadro. Agora nós vamos numerar, quais que

são da nossa governabilidade, custo zero, não depende de ninguém, depende da gente, nós podemos fazer isso daqui a pouco, na hora que a gente sair daqui. Coisas que demoram horas, coisas que demoram dias, meses, anos, então coisas que não são da nossa governabilidade. Vai numerando. Então era muitíssimo interessante. Aí as pessoas percebem aquelas primeiras, não sei quantas, 10 questões, “Gente a gente podia fazer isso aqui amanhã, incluir no nosso plano de trabalho, tá incorporado.”. E tem coisa que nós vamos trabalhar, vamos demorar. Então lá no instituto de psiquiatria por exemplo, eu lembro da primeira e da última. A primeira que era “Trocar o papel higiênico de lugar” Porque o papel higiênico não fica no banheiro, fica na secretaria. E a última era a sala do diretor, essa não é governabilidade deles, porque eles vão demorar anos, porque eles queriam que o diretor saísse lá no fundo, para vir para frente porque eles queriam que ele recebesse os pacientes. Mas ele fica escondido, ele não vê os pacientes do Hospital Psiquiátrico, nem sabe quem são. Mas o primeiro era tão curioso, eu falei gente, mas o papel higiênico por quê? Ah, porque os caras são loucos, são malucos, então eles pegam o papel higiênico e entope os vasos. E o que vocês fizeram? De tanto a gente ter que desentupir os vasos a gente recolheu o papel higiênico, fica na secretaria. Resolveu? Piorou, porque agora tem briga, o cara para ir no banheiro tem que ir lá pedir, a secretária, a pessoa lá do balcão, um pedaço de papel higiênico. A pessoa corta um pedaço e dá lá para ele. Às vezes ele fala tá pouco, eu quero mais. O outro, não pode senão você vai entupir. Aí pronto, eu sou doido, não sou burro. E enche a mão dele e vai pro tapa. Eu falei qual que é o projeto de vocês? É produzir autonomia, reinserção social. Reinserção assim? É assim que vocês querem voltar os caras para casa, tirando desde inclusive, tomando conta até da cagada deles? Quer dizer, tudo errado. Quando falaram, aquilo era mudança de atitude, eles tinham que inventar pelo menos seis coisas diferentes, que era preparar as pessoas a conviver com aquilo, educar as pessoas a saber usar bem o espaço que era deles. Mas aquilo não fazia parte da pauta, mas era fundamental no restante, mas aquilo é da governabilidade. Então você vai somando coisas, pequenos nada que eu chamo isso. Que são o que a gente pode fazer que vai juntando depois aos muitos nada que você precisa de ter pela frente. Então esse exercício ele funciona de uma forma tão estratégica, porque eu faço isso em todo lugar. Quando eu fiz na psiquiatria eu fiz isso na maternidade em Interlagos em São Paulo. Mas eu só tinha uma manhã então o exercício é tão rápido que eu tive que diminuir, acelerar de tal forma que eles tinham de exercitar o máximo a abertura de sair da caixa para depois eu perguntar “de quantas maneiras eu posso transformar essa maternidade no centro de excelência em cuidados na primeira infância?”. Apareceu uma listagem e então eles perceberam o tanto que eles tinham de recursos próprios, nas próprias mãos e que não era utilizado ou eram mal utilizados e outros não sabiam. Então eu já tinha um planejamento pro dia seguinte, o que nós vamos fazer. Então esse tipo de coisa são estratégias, faz parte da maneira como a gente constrói esse time. Para ele aprender a pensar de forma largada, fora da caixa.

G: Você acha possível que uma oficina sobre cidade direcionada para o bairro pode alterar a relação de espaço desse lugar? Tanto de percepção do espaço quanto de uma visão político-crítica?

T: Muda né, muda o olhar. Conforme o ângulo que você está, você tem uma percepção diferente. Isso é um dado fundamental. Cada um tem um jeito, tem um olhar que é o único. A física não nos mostrou ainda que dois corpos possam ocupar o mesmo espaço, como não pode cada um ocupa um espaço que é o único. Do lugar que você está, e do lugar que eu estou, nós vemos as coisas completamente diferente. Ângulos diferentes. Podemos estar olhando para o mesmo lugar. Então quanto mais olhares e cada um é único. Portanto não pode falar qual que é melhor, que é pior, qual é o certo, qual o errado. Quanto mais olhares eu puder juntar, você vai compor um desenho que ele é mais fidedigno se levar a somatória de todos. Então esse olhar para o lugar a partir do lugar onde que eu vivo, o lugar onde estou, olhar para o outro, olhar para o terreno, olhar para a minha rua, o meu bairro, a minha cidade. Como é que a gente pode fazer essa perspectiva? E isso é fundamental, que tem jeito que às vezes é difícil. Por exemplo, eu trabalho lá no Maranhão, muitos anos, e fui trabalhar numa cidade chamada Buriticupu, lá pro lado de Imperatriz, perto da área da Amazônia maranhense. E eu trabalho lá com as questões de redução da mortalidade infantil. Mas eu fui conhecer no território uma escola, casa familiar rural. E eu levei um choque, porque essa escola era um lixo, um lixo. Do mau cheiro, das condições, da sujeira, as condições que viviam aqueles meninos, jovens que faziam o segundo grau, faziam a pedagogia da alternância, a cada 15 dias trocam. Eles comiam uma comida que não dá nem para falar. O lugar que não tinha água e eu fiquei andando por lá, tentando entender como é que era aquilo, porque não me dava nenhum sinal. Um dia eu tive que juntar as meninas lá e falei assim “moçada vocês ficam menstruada aqui não né? Porque vocês moram 35 dentro de um mesmo cômodo, não tem água. como é que faz? Como é que vocês se cuidam 15 dias aqui? Não pode, tem que programar. E os outros? E banho?”. Então no final da semana eu falei “moçada eu não encontro saída aqui não. O jeito é ir embora então, Vamos embora? O jeito é pegar as malas.” , “Embora para onde Tião? “qualquer parte do mundo é melhor do que aqui. Isso aqui é feio demais. Ô lugarzinho feio. Aqui não tem futuro não”, Aí um falou assim “mas a gente nem sabe para onde ir”, “eu falei, nossa vocês estão que nem Alice no País das Maravilhas, se você não sabe para onde você vai qualquer caminho serve” aí o outro falou assim “Tião, mas se a gente sair daqui tem uma lista de mais de 200 jovens daqui da região querendo estudar nessa escola, porque é a única que tem. A única alternativa de um possível 2º grau mal feito.”. Eu falei “então não tem escapatória, vocês não vão sair daqui não”. Então pronto, a princípio é insolúvel. Eu juntei todo mundo e eu falei assim, é o seguinte isso aqui é uma escola rural, vocês não plantam nada, porque aqui não tem água, não tem nada. Vocês sabem plantar, imagino. Sabemos. Então eu gostaria, vou encomendar a vocês. Quero que vocês plantem para mim 10 mil mudas de árvores. O que você vai fazer com isso? Eu vou plantar nessa cidade 10 mil mudas de árvore, mas eu vou plantar isso em 10 minutos. (...) Vocês topam? Pense aí, mês que vem eu volto. Mês que vem eu cheguei lá ele estava lá olhando pro tempo. Eu falei quer dizer que não vai sair não? Vou embora. Eles falaram, era sério? Eu falei claro que é sério, você acha que eu saí lá de Minas numa cidade bacana que eu moro pra vir nessa feiura, nesse lugar horroroso. O que que a gente tem que fazer? Falei, plantar. Fazer uma sementeira, fazer sementes, topam? Eles toparam e nós começamos. Claro que nós gastamos 10 meses de trabalho. A sementinha, sementeira, uma geodésica, o lugar de guardar sementes, de plantio... Quando a escola tinha lá uns cinco mil e tanto mudas eu falei “Olha tá faltando gente precisa de 10

(mil), eu vou na vizinhança, chamar os vizinhos, pedir os vizinhos e convocar para eles fazerem frutíferas também. Um dia nós tínhamos lá em condições de replantio as dez mil mudas. Falei, agora nós vamos bater de porta em porta nessa cidade e falar que a gente quer plantar na porta da casa de cada um, uma árvore e como é que eles têm que cuidar. Preparar, fazer a cova, o composto, marcar o lugar que pode, que não pode. E eles saíram de casa em casa. As pessoas achavam ótimo, vão plantar uma árvore aqui na porta, tem tais e tais mudas de frutíferas. Então demarcaram e tal, cuidaram do solo, preparamos o adubo e marcamos o dia. Dia 10 de dezembro de 2014 às 10 horas da manhã, nós estávamos todo mundo parados, esperando, cada um na sua casa com um lugarzinho de plantar, a mudinha do lado, a cova prontinha, esperando o sinal do padre e do pastor que eram quem mandava na cidade, dar o sinal do Sino, soltar foguete. Antes do plantio eu fui pra lá com um drone e tirei foto da cidade, por cima e eles usaram isso para mostrar nas casas duas fotos, essa é a cidade vista por cima e essa mesma foto, nós passamos ela no computador e plantamos no computador as árvores todas nas ruas. Essa é a cidade hoje, essa é a cidade no dia que a gente plantar. Qual que você quer? Eu quero essa. Então pronto. Era outra coisa, eles viam a cidade verde, então era um outro olhar eles nunca tinham visto por cima porque eles não estão acostumados. Era muito feio, como é que a gente transformava aquilo? Nós temos condições. Aquilo veio para mim na minha cabeça como uma estratégia motivacional para mostrar para a comunidade se ela queria ficar uma cidade bonita. Por isso que eu ela iria plantar, cuidar. Só que ela não ia ver aquilo só ia ver isso visto de cima. Então marcamos o dia e nesse dia estava todo mundo ficando preparado. Na hora que o padre tocou o sino lá todo mundo já estava preparado colocamos as mudinhas, plantava, todo mundo corria pro meio da rua, conforme o combinado, porque aí os carros da cidade todos começaram a tocar a música do Ayrton Senna, o hino da vitória e dava um abraço. A prefeita da cidade ganhou a medalha de preservação ambiental, nunca tinha plantado uma árvore. Mas no dia seguinte o que eu queria, quando eu juntei os meninos os olhos brilhavam, e a pergunta é, e agora o que a gente pode fazer? Eu falei cara quem planta 10 mil árvores em menos 10 minutos que vai para o Guinness Book, faz qualquer coisa, nós chutamos o pau da barraca para poder fazer o que a gente quiser. Nós damos conta. O que que vocês querem? Alguém falou assim, transformar esse lugar, que você falou esse lixo. Vamos transformar num Centro de Educação do campo, topam? Como é isso, eu falei não sei, se eu soubesse eu teria feito, tô sabendo agora. Quantos anos vão ficar aqui? Três. Eu falei então vamos fazer um plano. Tem água nesse lugar? Não. Então ano um, a meta no final do ano, marca a data, 31 de dezembro, autossuficiência hídrica. Essa escola nunca mais vai precisar de caminhão pipa, ela vai produzir a própria água. Ano dois, nunca mais vai entrar comida de fora aqui, vai ter alta suficiência alimentícia. Ano 3, essa escola nunca mais vai mendigar dinheiro do poder público, porque ela vai ter recursos financeiros. Pronto, vai lá. Essa escola hoje a Prefeitura vai buscar água no caminhão pipa lá. Toda autossuficiente. de captação de água de chuva, caixas d'água, um açude, captação de água da estrada. Tem água suficiente para vizinhança. Alimentos, começamos a produzir. Hoje a gente produz ração e vende, ração orgânica. A escola e virou um centro. A reunião dos meninos eles falam o seguinte, o que é ser excelente, é ser melhor a cada dia do que era anterior. Então aí se você olhar os olhares, um olhar que você tem do lugar que você acredita que é possível, mas não sabe como. O outro é o olhar do concreto das pessoas de olhar para a

cidade como é e como ela pode vir a ser no futuro. E aí é tecnologia dos drones são fundamentais, porque eu posso hoje posso mostrar o amanhã. Outra é quando eles se mobilizam e as pessoas perceberem aquilo que eu comecei a cuidar. Depois tem os impactos que isso vai internar vida da cidade, nos dobramentos das pessoas cuidarem das suas ruas e como é que eles iam cuidar dessa escola, hoje é uma escola de referência Escola Padre Josimo Tavares. Todo mundo na região das escolas vai para lá, para conhecer as tecnologias que eles criaram e inventaram porque eles querem cada dia ser melhor do que era anteriormente. Mudou radicalmente tudo, tudo. Então lá por exemplo eu tinha três salas de aula hoje eu tenho 10, porque as outras sete são debaixo do pé de manga. Porque tem um mangueiral enorme, tudo junto, pronto, fantástico, aquilo lá é uma sala de aula. Agora durante a pandemia eles estão funcionando assim de longe, cada um senta numa cadeirinha de longe assim, eles vão para lá para fazer reunião da comunidade. Começando a conversar, quer dizer, é negócio. A grande questão, esses meninos e meninas eram 70, eles passavam 15 dias na escola e 15 dias em casa na Pedagogia da alternância, o modelo da escola rural. Então e o que eles fazem durante os 15 dias na escola deve se tornar o que eles devem fazer nas suas comunidades, então cada um deles foi levar para a comunidade o mesmo desafio, de alta suficiência hídrica, alimentícias e tal. Eles começaram a mudar as suas comunidades, viraram atores sociais fantásticos, porque fazia parte do projeto pedagógico da escola a extensão. E aí o olhar para a comunidade também fundamental, como é que eles começaram a olhar para sua casa que eles nunca tinham olhado. E agora eles podiam olhar, sem muito esforço porque eles perceberam como é que pode fazer esse tipo de coisa. Trabalhar com aquilo que eles já sabem, que é a produção de orgânico, plantar árvore, fazer mudas, viveiro, caixa d'água, etc. Então nós começamos a formar as mulheres que são cisterneiras. Elas fazem cisternas fantásticas para captação de água de chuva, tudo pintada com tinta, esteticamente bonita, banheiros coloridos bonitos, banheiro seco de compostagem, reciclando. Foram mudando uma lógica, porque no Maranhão 95% das cidades maranhenses não sabem o que que a água dentro de casa e muito menos que um banheiro, elas contaminam o solo porque vão fazendo um cercadinho nos quintais, até nas outras escolas. Agora você tem gente que produz, que trabalha com isso, comunidades inteiras fazendo. Então é um processo que depois ele vai estendendo, de produção orgânica, certificação de produto. Então você tem uma gama de situações de você pensar o território como o território saudável. Aí você tem que juntar os vários olhares.

G: Quais são as principais dificuldades de se pensar, planejar e executar oficinas?

T: A grande questão é quebrar o grau de resistência das instituições que em geral são muito fechadas em si mesmo. As instituições públicas, pior, porque elas funcionam de acordo com o mandato, com um critério absolutamente burocrático, político. Pouco contato com a necessidade real, com as escolas públicas, escolas formais que também são fechadas em si mesmo e tem muito medo do novo. Então é tentar quebrar esse grau da resistência. Para a população em geral, que também é resistente, é mais fácil porque assim que elas descobrem, percebem que pode sair da caixa, porque ficar dentro da caixa é muito ruim, mas é cômodo. Vai gerando os comodismos, a dependência. Então você continua sendo a tutela, você não tem nada não, mas pelo menos você não se sente responsável por nada, você vai levando essa

perda desse sentido. Então você tem que quebrar isso, descobrir um jeito, qual é o melhor jeito de quebrar isso. Sem que seja pela imposição, mas pelo convencimento e as pessoas têm que se convencer quando elas são envolvidas. Aí a gente tem que pensar, qual é o melhor jeito de levar a pessoa a aprender alguma coisa. Em alguns lugares por exemplo, nós usamos as tintas de terra para pintar os muros como porta de entrada para quebrar a resistência das casas, das ruas, das famílias. Outro foi o cuidado com as crianças debaixo do pé de manga. Outro foi para fazer um banheiro, uma caixa d'água, que as pessoas ficavam encantadas, todo mundo quer igual, e aí você vai criando envolvimento com as pessoas. Depende aí é você aprender a fazer uma leitura do outro, da comunidade, do território. Essa potencialidade desse IPDH é fundamental. O que a gente faz é isso. Você descobre, não existe nenhum lugar, nenhuma cidade, ou nenhuma comunidade que seja monolítica. Todas têm um monte de rachaduras, todas. As vezes tem buracos, gaps, buracos enormes. Mas elas temem dispor porque não sabem como ocupá-los, e tem receio do novo. Ocupar esse espaço, quebrar essas paredes. E as escolas também são assim, elas têm muito medo de quebrar os muros, têm muito receio da comunidade. Da comunidade entrar, porque a comunidade atrapalha o plano de aula deles. E eles não querem se atrapalhados, porque é muito cômodo, a gente ganha pouco mas trabalha pouco, produz pouco. Naquela lógica, a escola que finge que ensina, o aluno finge que aprende, o Estado finge que paga e a sociedade finge que ela existe. E nós ficamos num fingimento de uma educação que a falida, mas é o modelo que não quer mudar, porque ninguém quer mudar, mas ele tá aí se perpetuando aí desde o século 16, com poucas alterações.

G: Segundo Paulo Freire, uma maneira de ganhar engajamento é se basear na experiência e realidade dos educandos e deixar que eles sejam ativos também na construção do conhecimento, de modo que apontem o percurso do ensino. Desse modo, qual você acha que é o papel do educador ao realizar uma oficina voltada para a cidade? Como o educador deve se preparar para apresentar uma oficina sistematizada, mas ao mesmo tempo estar aberto para se adaptar às demandas que surjam durante sua aplicação? Baseado na ideia que é importante estar baseado na realidade deles, e eles serem ativos na construção do conhecimento. Aí como o educador sistematiza uma oficina, mas fica aberto para as demandas que vão surgir?

T: Eu acho que aí você já traz no enunciado as questões. A primeira questão é você ter que abrir a sua capacidade de escuta, ou seja, deve ser um exercício de funcionar o seu escutatório e não seu falatório. Então é o lugar que você tem que criar as condições para que as pessoas falem, manifestem, a sua visão de mundo, a sua perspectiva. Então qualquer que seja, se você vai trabalhar isso, como que elas se olhem no passado, no presente do passado, como é que ela se veem no presente do presente, como é que elas podem se ver. Então você pode trabalhar os vários momentos, dos vários olhares, das várias experiências e ouvir aquilo. A partir disso você pode começar a juntar, que que é comum, o que que é inusitado, o que que é plausível, o que que é da nossa governabilidade, que não depende de mais ninguém, depende só da gente de transformar isso em ação. O que que é desafiador no ponto de vista desse momento, para essa comunidade. Então eu acho que quanto mais você escuta, cria mecanismos de escuta e as pessoas têm várias formas de expressão. Eu aprendi na antropologia que um bom antropólogo,

um bom educador é aquele que consegue fazer uma leitura tão densa, tão significativa da sua comunidade, que um dia ele é capaz de diferenciar piscadela de piscadela. Porque a cultura do outro, a cultura de uma comunidade ela é pública, ela é notória, ela é palpável, mas também ela é microscópica, ou seja, ela aparece em grandes coisas, mas também aparece em pequenos nada. Ou seja, esses pequenos nada que às vezes é quase que despercebido, quase passam dentro de uma cultura, mas aquilo é o ponto do doce, entendeu? Como é que a gente usa isso porque nós estamos atentos a prestar atenção, a perceber os sinais, os códigos, os vários elementos que são ditos, nas várias narrativas, e aí é pela fala, pelo desenho, pelos exemplos. E você canalizar isso pra devolver para eles de outra forma. Então eu acho que função do educador é aprender isso, e transformar isso em inquietude para que possa depois ser mais bem trabalhado em outras coisas. Quer dizer, a partir disso tudo como é que eu faço por exemplo, determinados desafios. Como é que eu faço para não perder nenhum menino que vai passar por aqui para o corte de cana? Se esse é um problema tão natural na região do Jequitinhonha, que era uma região que vinha há anos e anos no fatalismo histórico, exportando alguns milhares de homens para o corte de cana, para ficar nove meses lá só que ninguém olha, quando você vai para o corte de cana você deixa nove meses uma família. É só a mulher sem o marido, sem afetividade, sem o sexo, sem namorar. Os meninos sem os pais, sem a referência masculina, etc. e deixava um buraco de alcoolismo, de abuso sexual (...) de abuso das mulheres, de falta de referência masculina, etc. Porque o cara foi lá para ganhar um dinheiro para sustentar. Como se isso fosse o único caminho possível. Só que isso ficou tão naturalizado que as pessoas não se davam conta, porque é natural. Mas o dia que eu vi disso um menino 17 anos disse, esse projeto é lindo maravilhoso, mas infelizmente minha mãe me disse que ano que vem é a minha vez, tá na hora de eu ir embora, ela disse que eu já aprendi tudo que eu precisava de aprender. Falei como já aprendeu 17 anos você não tá nem começando. Porque aqui quando a gente faz 18 anos a gente vai para o corte de cana, sabia não? Essa era a pergunta dele. Meu pai mora lá, meus irmãos estão lá, tem os primos, toda a família foi, agora é minha vez. Não sabia não, mas me interessa saber. Aí eu fui lá na Pastoral do migrante, e eles falaram esse ano já foram mais de sete mil homens, só da região são quase 80 mil homens que vão para lá para viver uma vida semiescrava. Uma pessoa para ganhar um salário mínimo do corte de cana naquela oportunidade, tinha que cortar, encher um caminhão de 14 toneladas de cana. Trabalho terrível, mas o usineiro ainda fazia uma proposta daquelas indecorosa, eu te dou mais 2% de aumento se você cortar 20 toneladas. Você topa? Eu falava, nossa, mas por que que você veio para cá? Porque aqui eu recebo no sábado então eu trabalho de segunda a sexta, no sábado eu recebo o dinheirinho, se minha patroa precisar de dinheiro eu tenho dinheiro para mandar para ela. Então ele se sujeitava a essa vida porque era a garantia desse dinheiro. Pronto então era um fatalismo, um círculo vicioso. Ficou tão naturalizado que não aparece não é notícia mais. Mas isso afetava a vida e a alma dessas pessoas, então eu tinha que entrar ali. ali era o meu desafio. Porque se eu mexer aqui por causa isso aqui é desumanidade. Aí nós criamos esse pacto dos meninos que sentarem na nossa roda nós não podemos perder ninguém pro corte de cana, topam? Isso é um pacto de educadores, para nossa escola e a gente cumprir isso a gente reforça isso. E nós nunca perdemos ninguém, perdi para o Bolshoi e para Bituca. Mas os outros, então quando você faz isso, Você cria uma outra dimensão. Que que nós podemos fazer para que ninguém vai lá,

você tem que criar um plano B. Então essa ideia né ouvir, ouvir, ouvir, ouvir, ouvir as pessoas, para que se forme uma massa crítica que dê os elementos para você devolver, para construir juntos essas possibilidades desse lugar, dessa cidade. Mas ela pode se estabelecer, aí você vai colocando isso, como quais são os desafios, quais são as etapas de uma escada sonho, dessa meta, dessa utopia que vai sendo realizada até estendendo os limites do possível.

G: Quais as características mais importantes ao se pensar em uma oficina?

T: Não sei. Pra mim isso aí não faz sentido. Não sei não.

G: Você pode apontar quais resultados positivos observou nas aplicações de oficinas sobre cidade a partir de sua experiência?

T: Porque esse nível de especificidade, das coisas, das oficinas, eu acho que é. Você tem que ir em função disso mesmo. Ela tem que ser construída a partir do ritmo das pessoas. Você não pode chegar com o modelo pronto, estruturado, senão você reproduz uma escola, uma oficina não pode ser uma sala de aula, uma oficina tem que ser um lugar de fazer e cada pessoas tem que tentar exercitar as várias possibilidades com os instrumentos que tem. Porque se vai fazer a mesma coisa, usar os mesmos instrumentos, fazer o mesmo exercício. Então não adianta, quer dizer eu tenho que ter um lugar do espaço, da ousadia da criatividade. Você pode chegar numa roda de meninos e dizer vamos aprender a fazer caminhãozinho. Então se você fizer isso, apresentar um modelo de fazer o caminhãozinho vai ser ótimo, todo mundo vai ter 30 caminhãozinhos iguais, lindo, maravilhoso. Criatividade zero. Eu quero que faça um caminhão que voa. Isso não existisse, isso é completamente inusitado. Vou começar com um caminhão que não precisa de pneus. Sei lá, ou um caminhão que faça outra coisa, eu quero muito ver isso. Se o cara fizer um avião outra coisa lá, ah aí não pode, porque isso aqui é oficina de caminhãozinho. Você fez aviãozinho. Ah então cara não nós viemos aqui formas, de quantas formas, nós somos criadores de formas. De quantas maneiras eu posso usar ele e você vai canalizando isso, o que que é útil, o que é interessante, o que é inusitado, o que que é inovador. Essa capacidade de olhar e as pessoas se olharem e fazerem escolhas daquilo que é melhor. E aí você vai fazer muitas escolhas e pode pensar em várias coisas, por exemplo, os jovens que trabalhavam comigo eles têm uma cooperativa que chama Dedo de Gente. A dedo de gente ela tem um princípio, ela é uma construtora de formas. Que forma? É aquelas formas que foram inovadoras e criaram e se transformaram num produto que teve uma aceitação. Esse produto virou um negócio, e esses meninos começaram a fazer coisas, e aí eles foram se especializando em algumas coisas. Então eu tenho uma fábrica de doces, e licores, e geleias. Tem uma outra que trabalha com ferro, uma que trabalha com madeira, tem uma que trabalha com papel, a que trabalha com terra, trabalha com um monte de coisa. E eles tem uma questão entre eles, uma pergunta “de quantas maneiras diferentes e inovadoras eu posso fazer um doce de manga?” porque não existe no mercado. Essa é a pergunta. Porque pra fazer doce de leite igual você faz em todas as cidades de Minas, tem aquela cidade de doceiro. Pronto é mais um doce, que que diferencia o seu doce? O que ele tem de diferente. Pronto, essa é uma questão de construir um novo nicho de mercado, ele é inovador no sentido da busca também de

mercado, ou de fazer. Então a gente começou a trabalhar isso, por exemplo, tudo que a gente faz lá é pintado com tinta de terra de formigueiro. Então todas as tintas são assim, então não adianta o cara vai, ah essa tinta é diferente. Ah, mas não é a Coral que faz. Claro, a Coral faz, agora a nossa ninguém faz porque nós usamos o trabalho das formigas, exploramos o trabalho delas, o Ibama é que não sabe, é com terra de formigueiro, e elas são fantásticos. Mas isso nós fazer uma oficina para isso. Como é que tem que ser aplicado em pano, aplicado em papelão, em madeira e tal, como é que funciona, porque tem que ser de qualidade. Como é que a gente faz? Como é que a gente cria uma marca? No dedo de gente tem isso, ela tem que ter uma marca. Quer dizer, essas ideias são constituídas de construir uma identidade, você tem que aproveitar as coisas, testar, criar e dali vão surgindo coisas, sabe? Extraordinárias e coisas que são funcionais então tem coisa por exemplo, esses meninos fazem e tão fazendo e que são surpreendentes. Agora mesmo me informaram que nesse período de pandemia, eles estão trabalhando, produzindo e vendendo pela internet. E aí um deles inventou um negócio de ferro que é pra guardar rolha, que é uma pequena adega e um lugar pra você guardar olha pra servir vinho, negócio bem feito, bem bolado. Eles faziam 15 por semana antigamente para botar nas lojas e depois da pandemia o negócio foi aumentando (...). Na realidade o que tem aí eu acho que é esse exercício mesmo, das pessoas começarem a criar e ver o sentido disso. Qual é a devolutiva que eles fazem disso, é do ponto de vista do negócio econômico é do negócio social é de criar uma solução. Quer dizer são jeitos, entendeu? Então para cada um é uma coisa, você olha para uma realidade. Por exemplo lá em Parelheiros, nós vamos trabalhar com as mães, com as gestantes. E aí nós percebemos que essas mulheres praticamente todas tem que dar à luz na maternidade de Interlagos. São 2:30 de ônibus e aí o processo é doloroso, que a mulher vai para lá chega lá tem que medir se deu a dilatação, o médico fala não deu, são 2:30 para voltar para casa, para voltar daqui no dia seguinte. Nessa brincadeira ela gasta lá quase R\$ 100 de condução, de ônibus, naquelas condições, ou atraso e chega lá o menino já passou do ponto. Chega lá o filho morreu. Então essas pessoas não podem ficar longe da maternidade, como é que a gente faz? Aí o jeito é ficar, nem que seja acampada. Então vamos arranjar uma casa. Lá no Maranhão eu juntei comunidade num instantinho arranjei uma casa, em São Paulo não deu jeito para juntar a comunidade porque não dá, não conheço o povo de Interlagos. Mas eu posso alugar uma casa. Alugamos uma casa que fica ao lado da maternidade, chama-se casa do meio do caminho. A mulher vai lá, não tá na hora, fica aqui. Vai ficar aqui um dia, 2 dias, um mês se precisar. Não só ela, a família se precisar. Então você imagina que lugar é esse que diferença que isso faz na vida das pessoas, num lugar com uma maternidade que tem 450 nascimentos por mês, a quantidade de mulheres e crianças que esse lugar. Essa solução surgiu de um projeto, de uma discussão, disso que você chama de oficina, mas de uma parte do processo. Como é uma oficina permanente de construção que é esse projeto, e que surgiu com esse desafio. Essa é a questão, esse é o nó, como é que desatamos esse nó? Quais são os MDIs? Essa é uma delas. Qual que foi a referência? Já aplicamos isso lá no Maranhão, funcionou, ótimo lá tem várias. Vamos fazer uma aqui, pronto melhor ainda. Mas não é uma casa, é um lugar confortável, aconchegante, com música, com biblioteca, com uma comidinha boa, com uma atenção, com gente tomando conta, fazendo cafuné pedagógico, tem um lugar para fazer massagem nas parturientes, a mulher quando vai ficar lá ou tem que amamentar o filho na maternidade, ela vai e volta. Quer dizer é o lugar do

aconchego. Então ela vira uma referência, hoje é um exemplo. As pessoas tão falando dá para virar política pública? Eu falei esse é o risco. Dar, dá, mas vai virar institucionalizado, vão fazer um concurso público, contratar meia dúzia de psicóloga, umas enfermeiras, um monte de gente com horário marcado, vai fazer fila para entrar, pronto, ferrou, vai acabar. Eu falo bom, se acabar com o sentido do acolhimento da pessoa, não sei se vai ser o que nós gostaríamos. Nós não podemos é perder isso, mas que isso pode ser feito, colocado numa escala, pode. Como é que surgiu? A partir disso, de uma oficina, ou de tantas oficinas quanto for necessário. Mas é isso.

Entrevista 3

Beatriz Ohana

8 de setembro de 2020

Via ZOOM

Total gravação: 1:26h

G: Você poderia se apresentar brevemente, falar um pouco sobre seu percurso profissional?

B: Então, eu morei em Petrópolis a vida inteira, e quando eu já tava com aquela coisa da confusão né, de escolher profissão, e tudo mais, na época eu militava na Nação Hip Hop que é um movimento de hip hop, a maior entidade de hip hop do Brasil. Militava na nação hip hop Petrópolis. E aí eu já tinha tentado algumas coisas profissionalmente. Eu fiz teatro a vida inteira, dos 5 aos 18 anos, e aí eu achava que eu ia ser atriz, que eu ia fazer artes cênicas, mas aí eu fiz só no vestibular e eu já vi que eu não queria fazer. E aí eu fiz vestibular para algumas coisas assim, e aí tava nesse momento de confusão e militando no Nação Hip Hop e aí surgiu a demanda, porque a gente tava passando por um momento de muita repressão policial no ocupando a praça ali da Águia no Centro da cidade. E aí eu resolvi fazer uma espécie de denúncia né. Então eu comecei a filmar ao longo de seis meses assim, comecei a filmar com uma câmera muito amadora, comecei a filmar tudo e que estava acontecendo ali. Aquele movimento para construir um vídeo - resumo para defender o que a gente estava fazendo, defender nossas ideias. Eu gostei muito daquilo né. E aí eu me interessei por isso, especificamente a parte da edição. E aí eu fui para o Rio. E aí no Rio eu consegui um curso na Lapa na época, de edição. E foi o meu primeiro contato com o cinema de forma mais técnica e eu fiquei apaixonada assim. Aí eu saí de lá, virei voluntária no Festival do Rio, depois eu comecei a estudar no Darcy Ribeiro, e aí depois eu do Darcy Ribeiro foi que mudou minha vida. Depois do Darcy Ribeiro eu estudei na Academia Internacional de Cinema, fiz alguns cursos de cinema, aí tem minha formação que é em edição e montagem de imagem e som. Depois eu fiz formação também em produção de audiovisual, e bom, foi isso, basicamente essa parte da formação foi assim, foi por acaso. E aí eu encontrei. E aí que depois de alguns anos morando no Rio, trabalhando na minha área, eu voltei para Petrópolis. E aí quando eu voltei para Petrópolis eu me deparei com um cenário que era muito diferente. Porque no rio você tem oferta de tudo, você tem demanda, tem a demanda e tem as pessoas fazendo para saciar aquela demanda. Então eu não sentia necessidade de produzir, de nada disso. Mas aí me deparando com o cenário de Petrópolis, que é bem específico para quem trabalha com arte, eu comecei a me questionar se eu não deveria estar realmente produzindo o que eu sinto falta na cidade, fazendo alguma coisa, que eu senti que não tinha tanta coisa. Nisso eu vim em 2016 para cá, no final de 2016, fui tateando tudo do audiovisual na cidade, do cenário, tudo mais. E aí em 2017 eu tava no clã (grupo no Facebook de mulheres feministas da cidade de Petrópolis) com algumas mulheres, e a gente organizou a primeira marcha do 8M em Petrópolis. E a gente aproximou muitas mulheres, e muitas dessas mulheres que faziam parte da nossa reunião, falavam que sentia falta de assistir um filme, com uma temática feminina,

que a gente pudesse debater esse filme, tratar desse assunto a partir mesmo de assistir um filme e tal. E aí eu peguei essa demanda para mim e criei o Cine Pagu. E foi a primeira coisa que eu produzi na vida. A princípio eu trabalhava em várias produtoras no Rio, só editando né, trabalhava com edição e montagem, e a primeira vez que eu produzi foi no Cine Pagu e deu supercerto já desde o início. A gente fazia sessões aos Sábados, no Centro de Cultura na sala Humberto Mauro. E aí apesar da gente atingir muitas mulheres legais, é muita essa nossa realidade também, mulheres de classe média assim, a gente não conseguia sair muito disso. E aí o teto da sala Humberto Mauro desabou, e aí eu não tive mais onde fazer o Cine Pagu, a sala ficou interditada, tá interditada até hoje inclusive. E aí o CDDH Centro de Defesa dos Direitos Humanos, chamou a gente para realizar as sessões lá. E aí a gente mudou, assim, muito o nosso perfil né. Porque a gente passou a debater outras coisas também, não só temáticas femininas. A gente começou a debater questões de direitos humanos de uma forma geral. E começamos a fazer isso dia semana à noite. Então aí a gente começou atingir mais uma classe trabalhadora, começou a atingir estudante, outras pessoas de outro perfil. E aí o Cine Pagu começou a crescer muito, a gente foi convidado para muitas sessões por aí. E aí isso foi em 2018 já. E aí a gente fez muitas sessões, muitas mesmo, sessões que garantiam que a gente fosse mais conhecido, que a informação que o Cine Pagu existia começasse a ser também mais disseminada. E aí em 2019 já com as coisas mais estabelecidas e consolidadas, a gente resolveu ir para um outro lado, né que é um lado que muito me interessa que o lado do cinema e educação juntos. O áudio visual como ferramenta pedagógica mesmo. E a gente tinha já na nossa equipe a gente tinha acabado de incorporar a Vivian Amaral que ela é pedagoga. Então também foi muito legal porque a gente pôde pensar junto, né. Tinha eu, a Sofia que éramos da equipe do cinema e a Vivian vinha com todo esse arcabouço de uma profissional da educação que tá em sala de aula há mais 10 anos né. Então foi muito rico assim, E a gente fez duas parcerias, que a gente perdeu um pouco o caráter itinerante para aprofundar mais nessa coisa da educação. Que uma foi o CEFET que a gente ficou um ano inteiro lá ocupando o CEFET uma vez por mês a gente fazia sessões onde a gente tratava de assuntos que atravessam a vida na cidade, no Brasil, mas principalmente a vida em Petrópolis. E a gente fez exibição de filmes, seguidas de debates com mulheres incríveis, porque a gente nessa prioridade normalmente são mulheres. A gente recebeu homens em algumas sessões mas geralmente foram muito poucas sessões, muito poucas sessões com homens. E aí a gente fez esse ano inteiro ocupando o CEFET, e foi muito forte, muito potente. A gente tava propondo ali assuntos que normalmente não são debatidos em Petrópolis. Então muitos amigos falavam que o Cine Pagu era muito avançado. E eu achava graça disso, mas agora que a gente tá há muito tempo sem debater, eu percebo como que é mesmo você propor um debate em que não tem ninguém falando sobre aquele assunto na cidade. Então, igual quando a gente fez uma sessão para debater questão dos Quilombolas aqui em Petrópolis que tinha gente que não sabia nem que existia comunidade quilombola sabe, na cidade. Então eram assuntos que não tinha ninguém debatendo, cidade, gênero... Ninguém tá falando sobre isso né. E a outra parceria que acho que é a que você tá mais interessada, é a no Centro Educacional Comunidade São Jorge, no Independência, onde a princípio uma vez por mês a gente tava ocupando o espaço da escola para propor o que a gente já propunha no centro da cidade, só com um formato mais infantil. Então a gente fazia a exibição de um curta seguido de

atividade com as crianças. E a partir daí começou esse grande projeto que depois virou um projeto de formação, mas foi a partir daí né, a partir da necessidade que a gente reconheceu o que eles têm de falar sobre a própria realidade deles. A partir disso a gente começou a perceber que eles tinham muita essa necessidade de falar da realidade deles, contar como que era a vida deles lá no bairro, enfim a vivência muito específica que eles tinham ali. A gente percebeu também que eles tinham muito interesse por essa coisa de ficar perguntando sobre o cinema, eles falavam, faziam isso o tempo inteiro. “Como é que se faz isso? Como é que isso é possível? Como faz aquilo?”. Aí a gente uniu essas duas coisas, a necessidade de falar sobre a própria história com a necessidade de saber mais sobre o cinema. E aí a gente fez aquele projeto, que foi aprovado no edital do IMCE, Instituto Municipal de Cultura e Esportes de Petrópolis, para implementar uma formação com eles ao longo de 6 meses, onde a gente passaria por todas as etapas de formação e de criação de um filme, culminando num filme propriamente dito, que foi criado a partir da realidade deles, da visão que ele tem ali e das especificidades, como é que eles enxergam a cidade né. E aí quando você falou disso, das crianças, não sei nesse seu último esquema você falou, se as crianças, se a educação que as crianças têm é o suficiente para fazer com que elas atuem nesse espaço, nesse espaço cidade e a gente percebeu que elas tinham essa carência porque todas as crianças temos todas as crianças têm, Todos nós somos crianças tínhamos também. Eu acho. A gente não tá muito acostumado a falar sobre a nossa cidade. Na escola quando a gente estuda, a gente não fala muito sobre isso. Então a gente percebeu isso. E aí foi isso assim. E quando falam para falar um pouco de mim eu sempre falo do Cine Pagu, porque ele foi um divisor de águas para mim porque depois do Cine Pagu que comecei a produzir, hoje eu sou produtora, mas até então eu não tinha nenhuma relação com isso, nem com direção nem nada. Então eu comecei a produzir, comecei a dirigir, e aí comecei a trabalhar em outros projetos também exercendo essas funções. Mas é que não tem como eu falar da minha história no cinema sem falar do Cine Pagu, porque atravessa o tempo inteiro, sabe?

G: Eu fiquei curiosa em por que você sentiu essa necessidade de ir para um lado mais educacional? Foi alguma demanda que surgiu ou vontade pessoal, vocês perceberam essa falta?

B: Então, como a gente começou o Cine Pagu com essa perspectiva de debater o gênero, o tema mulher na sociedade de uma forma geral e a partir daí a gente ir dissecando e a gente sentia que não chegava nas mulheres, como eu tinha dito. A gente começou a pensar assim, como é que a gente fazer pra chegar nas mulheres trabalhadoras, como é que a gente faz para chegar nas mulheres de comunidade. E é muito engraçado isso porque a gente não tinha nada a ver assim, com o que virou depois. Mas a gente pensou que se a gente fosse, entrasse em uma comunidade a partir de uma escola a gente conseguiria dialogar mais com os adultos daquela comunidade. A partir da relação que a gente estabelecesse com as crianças, a gente chegaria nos adultos, porque é muito difícil você chegar num bairro, numa Associação de Moradores, numa quadra, enfim, no espaço de uma comunidade e propor do nada uma sessão de filme, sabe, pros adultos ali, não ele não engajamento. E principalmente assim a gente queria falar sobre assédio, sobre violência contra mulher. Imagina, nenhuma mulher vai

chegar assim, sabe, não tem condição. Então a gente pensou assim, e se a gente for chegando com as crianças, isso vai criando uma outra atmosfera. A partir disso a gente vai ficar conhecida e a gente pode tentar ir implantando outras coisas no bairro também. Mas em um mês eu acho, a primeira vez que a gente foi lá, isso já mudou tudo completamente. Porque aí juntou isso que eu tô te falando, essas coisas da pesquisa que eu já tinha do cinema educação, para mim era uma pesquisa muito interessante dentro cinema. Um, a recepção que a gente teve com as crianças, a gente percebeu que não tem nada a ver essa razão pela qual a gente está vindo, não tem nada a ver então a gente tem que redimensionar as coisas, e ver até onde a gente vai com isso de uma forma natural ver até onde a gente vai. E aí, hoje em dia, esse status que o Cine Pagu tem de realmente ser um projeto que utiliza o cinema para chegar nas escolas e utiliza esse atravessamento do cinema e educação o tempo inteiro, não foi uma coisa intencional quando a gente planejou aquilo ali. Então foi assim depois realmente, literalmente depois da primeira sessão a gente começou a enxergar isso. Mas a princípio não era, interessante que foi de uma forma muito fluida que a gente percebeu né. E aí a gente percebeu também que isso é trabalho de base. A gente chegar e entrar numa escola, a gente usar a educação, usar a arte através de educação, isso é sim trabalho de base, porque a gente tá conversando com as crianças sobre o espaço que elas vivem, só que de uma perspectiva mais lúdica também, mais artística, inserido ali no contexto educacional que é muito eficaz.

G: Vocês chegaram então para fazer as sessões de cinema com eles e debater a partir do quê? Filmes? Vocês botavam os filmes, os curtas infantis? Como é que foi esse início?

B: Sim, a gente a ideia para o início, para o primeiro mesmo, para essa sessão que já mudou toda a nossa perspectiva, a gente teve a ideia de mostrar a realidade de outras crianças. Sim, a gente queria também uma coisa com uma cara mais infantil, com um ar mais lúdico. Porque o cinema ele propicia isso né que, a gente possa criar novos universos. E com adultos a gente não pode fazer muito isso, porque o adulto já tá perdido. Então assim, a gente fazia uma sessão sobre algum tema, a gente tinha que ser muito literal para a gente passar um documentário sobre aquele tema, sabe? E com criança você não precisa ser assim. Eles já estão acostumados, primeiro com a linguagem que é, que permite que você encaixe outras coisas que sai dessa coisa padrão da realidade, e depois porque a criança tem a cabeça mais para o lúdico mesmo. Porque aí a gente falou, vamos levar um filme com a realidade de outras crianças, conversar um pouco a vivência deles no bairro, ver o que que eles acham. Então no primeiro a gente exibiu o APAR(?), que é um curta que fala da realidade dos indígenas do Mato Grosso, os indígenas yudiá(?) lá do Parque Nacional do Xingu, da reserva. E aí, ali a gente já percebeu que eles, a gente não se preocupou muito, eles já estavam ali fazendo paralelo com a realidade deles. Então a gente percebeu, opa, isso é muito potente. Falar na realidade de outras crianças, construir esse paralelo para que eles possam falar da realidade deles, eles têm necessidade disso. Então o primeiro foi assim, mas aí depois a gente já começou uma pesquisa nesse sentido. Não, a gente já mostrou crianças indígenas, vamos mostrar outras crianças, daí a gente mostrou a realidade de crianças quilombolas, crianças de outros lugares do Brasil. Crianças de comunidades urbanas, de áreas urbanas, crianças de regiões sertanejas do Brasil também, crianças do sertão, que aí a gente já fala de outra

realidade, da fome, da seca, que para as crianças do Independência, imagina, um negócio que é muito inalcançável pensar nesse Brasil para essas crianças. E foi assim. Então a gente, essas primeiras foi isso né a gente pensou que ia ficar o ano inteiro, mas antes da gente fazer já o projeto já formação, que a gente foi levada a isso, a gente fez quatro sessões de cineclube para depois já cair direto nesse projeto formação. E essas quatro sessões foi com essa perspectiva de debater sobre a realidade deles a partir da realidade outras crianças. Então esse exibimos filmes com outras realidades, mas sempre tem que partir da perspectiva da própria criança. Você vê que são filmes construídos a partir de um olhar infantil. Não são filmes feitos por adultos mostrando crianças. Apesar de terem sido feitos por adultos tem esse primor mesmo de mostrar uma narrativa construída a partir de um olhar infantil.

G: E o debate vocês faziam como, vocês levavam uma pergunta ou vocês deixavam surgir?

B: Então, a gente pensou, poxa vai ser um desafio, porque com adulto também tem essa facilidade do debate. A gente bota três pessoas que sejam especialistas no tema ou que trabalha na área que o tema propõe. Três pessoas formando uma mesa, elas vão fazer falas de abertura, os adultos que estão assistindo vão se sentir desafiados a falar coisas vão se sentir instigados, estimulados. Mas com criança é diferente. A gente pensou ali, vai lidar com aquela timidez inicial, é todo muito diferente assim. E aí a gente falou, não a conversa é fundamental, a roda de conversa. A conversa é o princípio que rege todo o cineclube, então a gente precisa ter um papo com eles. E aí a Vivian propôs, a gente além de uma roda de conversa, a gente pode fazer uma atividade também, porque aí traz essa coisa da educação, aquela coisa de fixar o conteúdo de uma forma bem lúdica e divertida também, mas trazer o conteúdo que a gente conversou através de uma atividade. E aí não precisa de muito, isso que foi muito engraçado, a gente tem registros hilários deles. Porque a gente fala uma coisa, e nada assim. A Vivian começou e eu me lembro que eu fiquei muito insegura já tava acostumada a falar muito com adulto, eu falo muito. Até há uns três anos atrás eu dei uma palestra no Ted talk de tanto que as pessoas acham que eu falo. Mas com criança era um desafio muito novo, assim era tudo mundo diferente para mim. E aí eu tava muito insegura e até falei isso para Vivian. Vivian você que já tem todo esse know-how com a educação, seria muito legal se você iniciasse a roda de conversa para eu também entender como é que as coisas vão se dando, para eu tatear aquilo ali né. E foi ótimo porque a Vivian falou, meia dúzia de coisas assim “ah, quando a gente vê essas crianças, e a gente pensa na nossa realidade, desde andar de ônibus até o que que elas comem, é muito diferente né? E aí ela foi puxando para isso. Nossa, foi muito rápido. As crianças começaram já na primeira a falar dos medos que elas tinham, porque elas ficaram vendo as crianças indígenas aprontando todas, nadando no rio, andando de canoa e tal. E eles chocados, assim, com muito medo. Mas se a gente pensar também, e a gente falou isso pra eles, eles aqui brincam em laje, soltam pipa em lajes altíssimas, às vezes pulam de laje. Tem uma outra relação também com o espaço ali. Então eles acharam muito legal isso, que tudo tem méritos e deméritos, e todas as vivências, e como que também de alguma forma pode ser parecido, apesar de ser muito diferente. E então rapidamente eles começaram, então a gente não tinha esse esquema de “ah, vamos fazer uma pergunta”. A gente jogava alguns pensamentos, questionamentos, sempre pensando nisso, o que que vocês gostam de fazer,

como é a vida. Então a gente fazia esses paralelos com os filmes e eles já falavam e falavam muito, muito mesmo. Você lembra que eu te falei um tempo atrás quando você veio falar comigo no ano passado a primeira vez, que existe um modelo pedagógico, um modelo educacional diferenciado lá no Centro Educacional Comunidade São Jorge, que eles estavam passando com alteração mesmo, de todos os parâmetros formais da educação, mudando as práticas pedagógicas dentro da escola. Isso foi uma coisa que para gente funcionou muito, porque são crianças que estão acostumadas a se reunir em assembleia, são crianças que estão acostumada a ter, assim, um momento de fala e também de respeitar a fala do outro. Silenciar diante da fala do outro e acrescentar alguma coisa após a fala do outro. Então tinha um respeito muito grande. E é muito lindo você ver porque eu sei que em outras escolas também não é assim. E a gente deu essa sorte. Foi importante também para o nosso amadurecimento, a gente testar esse projeto dentro de uma escola que já tinha uma pré-disposição para esse tipo de coisa, acho que isso ajudou muito também. Então nas rodas de conversa isso vem à tona tempo inteiro. Eles tinham muita autonomia, porque a educação lá era voltada para isso.

G: Você acha que isso facilitava então. De repente se fosse em outra escola mais tradicional teriam outras questões para puxar o debate, por exemplo?

B: Ia. Eu acho que não ia ser tão fluido e tão rápida a resposta. Porque a gente se surpreendeu com isso. E a Vivian que está acostumada com o tempo de resposta de criança, de várias séries e idades diferentes, também se surpreendeu e eu acho que isso vem disso sim, desse complemento pedagógico. E quando a gente vier implementar o Cine Pagu na escola, em outras escolas, eu acho que a gente vai ver isso, assim, que os desafios vão ser outros.

G: Mas é bom que vocês já têm também um vislumbre da possibilidade, de como pode ser uma troca rica. Qual era a idade mesmo das crianças?

B: Era de 8 a 14 anos. Porque como a escola não era seriada, então era mais por nivelamento pedagógico mesmo. As crianças passavam pela sondagem que chama, que é para você entender como que tá o nível pedagógico dessa criança, por onde ela passou e tal. Então eles são divididos por agrupamento, não são divididos por série. Então às vezes tinha uma criança de 10 anos que estudava na mesma sala de uma criança de 14 anos, porque o nivelamento pedagógico dessa de 14 era muito baixo. E inclusive foi um desafio muito grande que elas encontraram, porque praticamente todas as crianças ali eram analfabetas funcionais se tivesse alguma funcionalidade, porque quando elas entraram pra implementar o projeto lá era aquela coisa de só escrever o nome e mesmo assim, entende, tem alguma coisa estranha. Então elas precisavam fazer essa sondagem para nivelar todo mundo e agrupar e dar atividades certas. E impressionante como desde que elas implementaram e até o momento que a gente acabou o projeto lá na escola, como que é incrível a gente já viu o vídeo deles lendo antes e lendo no ano passado e é muito forte porque foram só dois anos de projeto lá na escola. Acabou até esse projeto lá.

G: Eles eram com aquela Escola da Ponte

B: O Pacheco. Ele fazia a consultoria. Aí é Co-Habitar que é essa organização, que a partir dessa pedagogia implantada pelo Zé Pacheco lá na Escola da Ponte em Portugal, eles fizeram essa consultoria para a Escola do Independência. Então formou as educadoras da primeira a escola, e aí acabou, porque não era nessa escola, era em uma escola chamada Escola Verde e a prefeitura quando acabou a gestão do Rubens Bomtempo e começou a gestão do Bernardo Rossi a prefeitura acabou com o projeto. Eles conseguiram implementar de novo no Centro Educacional Comunidade de São Jorge e aí durou mais esses dois anos e acabou.

G: Mas então vocês então fizeram quatro sessões e aí conseguiram essa verba?

B: Ah, quando a gente foi aprovado no edital?

G: Era um edital da Secretaria de Cultura de Petrópolis?

B: Era, que infelizmente não é mais Secretaria, é o Instituto Municipal de Cultura e Esporte. E eles lançam todo ano um edital de seleção de projetos culturais aqui no município. Um edital muito baixo, de valor muito baixo, mas a gente achou que era uma oportunidade. E aí a gente construiu esse projeto, ficou muito lindo, é uma coisa assim que a gente quer muito usar como modelo em outras escolas mesmo. É uma coisa que funciona muito. Então foi muito rápido também, se eu dissesse para você qual seria o modelo ideal, talvez eu teria feito pelo menos mais dois meses de cineclube. Para dizer assim, a gente fez seis meses de cineclube e mais seis meses de formação, mas a gente começou na escola com cineclube já em Maio, então a gente fez Maio, Junho e Julho, foi isso. E quando entrou Agosto a gente já tinha sido aprovado no edital, fizemos uma sessão sem contar para eles, eles acharam que era uma sessão do cineclube, então por isso que eu conto 4. E aí na próxima a gente entrou para oficina. E aí esse projeto consistia no seguinte: eles teriam oficinas de introdução a linguagem de cinema, oficinas de roteiro, oficinas de fotografia, direção de arte e cenografia e as oficinas de filmagem propriamente ditas, que eram 7 né. E aí foi isso, ao logo de 6 meses a gente teve e quando eu escrevi o projeto, eu fiz pra gente tá na escola três vezes por mês, a gente tava indo para escola duas vezes por semana, então logo esse projeto já não deu conta, o orçamento dele já não deu conta. Era muito baixo mesmo, eram 10 mil reais para seis meses de projeto e ainda continua um filme e a gente tinha que contratar pessoas do cinema de fora também. Então foi um negócio muito desgastante, e aí a gente também entrou com a iniciativa privada, porque a gente começou a pedir apoio para várias empresas da cidade. A gente conseguiu alguns apoios que pra gente foram muito importantes. Então ao longo desse processo foi acontecendo, eles passando pelas oficinas de formação. A gente construía ao longo de cada oficina cada etapazinha do filme, então na oficina de roteiro a gente construiu um roteiro. Na de fotografia a gente construiu a cara da fotografia do filme, na cenografia, a cara da cenografia e assim sucessivamente. E aí quando foi em Dezembro do ano passado a gente filmou e foi muito interessante esse processo, porque é nisso que eu acho que tem tudo a ver com o seu projeto, com o que você tá escrevendo. Porque o tempo inteiro era, quais problemas vocês detectam no lugar onde vocês vivem? Então dentro dessa visão que vocês

têm de cidade, que problemas vocês detectam nesse bairro e quais possíveis soluções a gente pode dar para esses problemas. Então a gente começou a pegar ideias soltas deles fomos lapidando, até se transformar em uma ideia de fato consistente e aí a gente enviou essa ideia para o Diogo Oliveira que é um roteirista e ele construiu o roteiro do filme, pegando todas as ideias que eles tinham, porque foi tudo ideia deles. Desde o pano de fundo o que estaria acontecendo ali, dos personagens, tudo foi ideia deles a gente só colocou isso de um formato mais técnico, um formato que poderia virar um produto mesmo de cinema. E o que mais incomoda aquelas crianças ali, não tem outra, não tem erro, é o lixo. O Independência é um bairro muito populoso, tem, a gente fala disso no nosso filme, atualmente o Independência tem cerca de 45 mil habitantes. É muito grande. E como é um bairro muito diverso, a gente tem paisagens muito pobres e paisagens não tão pobres assim no mesmo lugar. Então a parte de baixo do Independência ela é feita majoritariamente por pessoas que vivem bem, com suas casas próprias, casas boas, casas às vezes de 3, 4 quartos, garagens, casas boas, bem direitinhas. E a parte de cima do bairro que vive em estado de miséria absoluta, totalmente vulnerável em termos de risco. Risco mesmo, a Defesa Civil condena alguns lugares do bairro que tem muitas casas. Então eles convivem com essa coisa de viver em áreas de risco mesmo, de poder perder casa, tem muitas tragédias no histórico do Independências. Eles convivem com essa vulnerabilidade da violência urbana, porque é a nossa maior favela da cidade e é o lugar, o bairro que mais tem rotas de fuga. Então não à toa, foram instalados as UPPS no Rio de Janeiro, muita gente veio para Petrópolis e muita gente foi para o Independência. Então a gente tem disputa de comando lá, barra pesada, igualzinho a gente ouve no Rio mesmo, amanhece gente morta amarrada no poste. [...] Assim, no elenco do nosso filme pelo menos 70% são filhos de pais e mães que foram presos. O Natan que virou o maior assistente da Sofia que era nossa diretora de arte, a mãe dele ainda ia levar ele na escola de tornozeleira de condicional. Então é uma realidade muito específica, de muita violência. Esse mesmo menino, ele encontrou o pai morto, ele encontrou o pai executado. Então a gente percebeu ali um negócio que era muito forte assim, a necessidade de contar uma história que não é contada porque o Independência é muito mal visto na cidade e a mídia também local não ajuda nisso a gente não vê nada que bacana que acontece lá dentro e tem todas as coisas legais que tem nas grandes favelas também, então tem vários cursos lá dentro, tem um monte de criança lá dentro que é capoeirista, que é bailarina, que é jiu-jiteiro. Muito legal essa parte, mas não tem ninguém falando disso, não tem ninguém falando dessas pessoas. Só falam dessa parte que é muito ruim do Independência. Tanto que eu tive muita dificuldade, eu queria dar um apanhado histórico bem rápido no início do filme, e eu tive muita dificuldade de achar essa parte histórica, eu achei num blog só. Mas eu tive muita dificuldade de achar pessoas que estivessem elaborando produções mesmo de conhecimento a partir de uma história diferente do Independência, porque não tem não tinha. Nos outros bairros tem isso sabe, no Independência que não tinha. Então eu pesquisei muito já para justificar mesmo esse projeto antes da gente ser aprovado e eu acho que esse foi um dos motivos que a gente foi aprovado também. A gente procurou muito justificar a necessidade de trazer Petrópolis, de trazer o Independência sobre uma outra ótica mesmo, uma outra narrativa. E aí é uma outra narrativa que a gente tá contando num filme uma forma diferente que ninguém nunca contou sobre o bairro, e mais do que isso a gente tá contando a partir do olhar que as próprias crianças que

vivem lá têm. E elas disseram para a gente isso “tia isso que a gente tá contando para vocês ninguém vai contar porque quem brinca nas praças somos nós, quem tá o dia inteiro na rua andando de bicicleta e soltando pipa, ocupando as quadras, as pracinhas do bairro somos nós”. Então assim isso que a gente tá vendo que a gente sabe, os adultos vão ter outro olhar e isso é muito lindo você perceber isso. Só que justamente porque são eles que vivem o dia inteiro na rua, é que eles tinham uma coisa muito legítima para se queixar. E aí é o assunto para eles que não tem outra, que eu tava falando, que é a questão do lixo. Por isso que eu tava contextualizando, dentro de todos os problemas que existem no Independência o mais forte para eles não é a violência urbana, não é o fato de muitos deles passarem fome, porque eles têm muita ajuda ali dentro, é uma rede de apoio muito forte que acontece com algumas famílias ali. Mas é o lixo. Eles têm muita agonia com lixo. Eles reclamam que o bairro é muito sujo e principalmente nas ruas mais estreitas porque aí não tem interesse, o caminhão de lixo não sobe. E olha que existe uma sedezinha da CONDEP dentro do bairro, mas é nessa área que é mais plana, que é da parte de baixo, que é numa área mais central. Quando a gente fala das regiões mais barra pesada do Independência tipo Cantão, Maria de Lima, não tem, sabe, não tem coleta. E isso é um incômodo muito grande para as crianças o fato delas andarem por ali e todas as caçambas estarem sempre transbordando de lixo. Isso é uma paisagem muito clássica que tem no Independência, as pessoas convivendo com a sujeira mesmo e com todos os problemas que a sujeira traz. Tanto para a vida coletiva quanto para a saúde individual. Então é bem bizarro isso, e esse era o grande incômodo deles assim, porque são crianças que também convivem com a falta de saneamento básico, então tem problema em coleta de esgoto, tem problema em chegar água potável na casa delas para caramba assim, mas mesmo assim a questão para eles era o lixo. E aí eles disseram isso e começaram a criar pequenas histórias possíveis com essa questão do lixo e aí a gente elegeu, porque tudo era com votação, a gente elegeu as melhores histórias para fundir tudo e transformar em um roteiro. A gente pegou a história do Gilmar que é o nosso aluno que inclusive virou o protagonista do filme. Ele criou um personagem que se chama João Pedro que, muito inconformado com a questão do lixo no Independência, pega outras crianças e se junta com essas crianças que constroem uma Associação para transformar o lixo em brinquedo. Isso para gente já foi genial, foi a primeira ideia que ele deu, ele levou isso anotadinho, bonitinho demais, do jeitinho dele lá explicando a Associação e tal. E uma coisa que a gente, a Gopala falou isso para mim na live do PSOL e me marcou muito que é verdade, quando as crianças dão essa perspectiva de Associação é porque elas têm exemplos. Porque como é que uma criança vai ter uma dimensão de criar Associação dentro de um bairro para resolver os problemas, sabe? E é verdade, eu não tinha pensado nisso na época e é muito verdade isso, eles têm essa dimensão então foi essa história do João Pedro, a gente ficou com isso. A Dafne que também foi atriz no filme, ela criou uma história de uma menina chamada Sofia que tá sempre ocupada em andar pelo bairro para melhorar a vida das pessoas, detectando problemas e vendo como ela pode ajudar. E a outra história é a dos heróis porque aí entra nessa pegada bem infantil mesmo, que é o Sombra, é o herói que luta contra os inimigos do bairro, os vilões, que é o Lixeira Furada e o Capitão Sujeira. Tudo isso foi criado pelas crianças mesmo, a única que a gente mudou na hora de transformar em roteiro foi que Associação a gente transformou em QG, para ficar com uma pegada mais descolada, assim, mais legal para o

cinema. Mas basicamente foi isso, um filme que foi construído a partir da visão que as crianças têm sobre o próprio bairro e as soluções que elas dão em cima dos problemas que elas detectam. E foi muito engraçado porque quando a gente começou a conversar com eles, no início ainda onde ainda não era um projeto de formação, era só o cineclube. A gente perguntava para onde eles gostariam de viajar. Tinham crianças que diziam que gostariam de viajar para o Relógio das Flores, porque nunca saíram do bairro. Então isso é muito legal porque a gente quer botar um filme que traga a visão de crianças sobre a cidade, mas a verdade é que as crianças não têm acesso a essa cidade. Então a visão que elas vão ter de cidade é a visão do próprio bairro e o que elas conseguem atingir, os que olhinhos delas alcançam naquela vivência ali que é muito restrita. Uma das poucas vezes que eles foram levados para fora do bairro pela escola foi para ver um filme lá no Mercado Estação, na (rua) Paulo Barbosa, no cinema ali, e eles foram altamente hostilizados e racializados e sofreram vários ataques racistas. Tinham crianças de outras escolas e adultos de escolas públicas chamando eles de macacos, o que que esses macacos estão fazendo aqui, porque que esses macacos vieram pro Centro. Então a relação com eles é muito, para algumas crianças para outras não, outras já foram aquela coisa já viajaram para Cabo Frio, já conheceram o mar. Mas é uma coisa muito hostilizada mesmo. E é um olhar para uma cidade da qual elas não se sentem fazendo parte, pelo acesso, pelo não acesso na verdade, por como elas são tratadas quando elas têm acesso. E aí a gente fez questão de trazer isso à tona, a visão de vocês é muito importante, e mais do que isso é muito importante saber como vocês enxergam o Independência. E aí isso ficou muito claro quando a gente apresentou o filme lá, quando a gente exibiu na quadra, que tinham mais de 200 pessoas lá, a maioria eram moradores, foi muito emocionante para os adultos verem o bairro retratado de uma outra maneira, verem aquelas crianças do bairro nas telas atuando de uma forma totalmente profissional. E foi muito impactante reconhecer que o bairro deles pode ser visto de outra forma. Eu acho que isso, sabe, com paisagens bonitas, que as crianças escolheram, a gente quis abrir o filme com movimento de câmera com paisagens do bairro, aquele clássico de filme começando, mostrar a paisagem do lugar. E aí a gente pegou os lugares que as crianças acham mais simbólicos ali. Então foi o Cantão Maria de Lima, foi o abismo, lugares que para eles são muito importantes e a gente colocou esses lugares, enquanto a gente passava essas imagens dos lugares, tinha uma voz em off, que era uma narração com voz de criança também, que é todo o filme, contando, fazendo esse apanhado rapidamente do Independência. Falando como que o Independência começou, que a princípio ele era do Jóquei Clube, o Jóquei Clube foi lá e loteou e começou a vender esses lotes a preços populares, e que ele começou se tornar populoso, devido às rotas de fuga e tudo mais, aí chegamos em 45 mil habitantes e uma situação incontrolável de lixo. Então de uma maneira também que uma criança contaria, tem essa introdução. E isso já emocionou muito eles, ver tanta paisagem bonita do Independência. E depois toda essa história assim, e brincando com lixo. E aí só para encerrar isso, tem uma coisa muito legal. Que o Nathan que depois ele criou uma relação muito forte com a gente. E a Sofia que ela foi a diretora de arte do filme, ela é minha companheira também, ela trouxe o Natan aqui para casa já, para eles construírem coisas juntos, porque ele é um super artista, então aqui tem uma marcenaria. E aí eles construíram coisas juntos e tal, e ele contou assim, despretensiosamente, “Tia você acredita que depois que exibiu o filme lá o caminhão de lixo

começou a subir”. Aí a gente não sabe se isso durou. Porque tinha gente do poder público, a gente fez questão de chamar até o prefeito para assistir ao filme. Ele não foi, mas tinham pessoas do poder público lá. E eu falei muito disso, como que isso é um grito mesmo, um grito de basta, como que ninguém aguenta mais essa questão do lixo sendo negligenciada aqui no Independência e a gente precisa falar sobre isso. Então a gente não sabe se isso surtiu um efeito muito curto só para constar ou se isso continuou acontecendo, mas assim ele falou isso para gente um mês depois que a gente exibiu o filme lá. Eu achei isso muito legal também.

G: As crianças participaram então de todo o desenvolvimento? Como foi a participação efetiva delas na construção do filme em si, como era o desenrolar das oficinas?

B: Sim. Cada etapa é uma participação específica. Porque às vezes o roteiro é uma coisa prévia e tal. No roteiro, a gente pediu para algumas semanas antes, não foi assim de supetão, se vocês pudessem contar uma história o que vocês contariam, não. A gente pediu pra duas semanas antes eles irem preparando isso, para anotar o que fosse possível, que guardasse isso pra falar. Então as oficinas de roteiro foram divididas em duas partes. A gente tinha esse grande levantamento do que eles queriam contar, de possíveis histórias e a gente começava a falar sobre isso. E a outra parte também a gente queria dar uma contextualizada técnica em cima de cada área para que as crianças conseguissem, mesmo que de uma forma lúdica, pegar um acúmulo básico do audiovisual. Ter uma parte de formação mesmo. Então a gente fez essa parte técnica do roteiro também. A gente não me ensinou como escrever roteiro porque com criança não funciona assim. É diferente você se inscrever num de curso de roteiro e você começar a fazer. É muito diferente. Então com criança a gente ficou trabalhando mesmo o campo do simbolismo. Então a gente fez vários exercícios. Então, por exemplo, a gente botou vários objetos lá e deu os nomes diferentes do que esses objetos são atribuídos normalmente. Então uma vassoura não era mais uma vassoura, uma vassoura era um sofá. Trabalhamos nisso porque roteiro lúdico é isso, você trabalhar com símbolos. Então eles davam nomes diferentes para os objetos, interagiam com os objetos com essa nova função e depois eles construíram uma peça de arte em cima dessa coisa simbólica. Fazendo esse paralelo com o texto de um filme é uma peça de arte também e a gente trabalha com simbologias como se fosse um quadro. Então a gente foi fazendo esse paralelo. Histórias sendo resgatadas e uma parte mais técnica de como poderíamos escrever um roteiro. Só que é isso, a gente construiu aquilo tudo ali e depois na ponta a gente dava pra um profissional arrematar, entende? Ele construiu aquilo de uma outra forma. A fotografia, que foi uma das etapas mais incríveis porque eles tinham muita curiosidade pela câmera, desde o começo foi isso que a gente percebeu. Então nas oficinas de fotografia, a gente deixou eles pegarem na câmera e tudo mais, mas mais do que isso, a gente pra ensinar como é que uma câmera funciona e o corpo da câmera e tudo mais, a gente fez as próprias crianças serem o corpo da câmera, então um grupo de crianças era o sensor, o outro grupo era o diafragma, e se movimentava ali, abria e fechava, tinha a entrada de luz. Aí para entender como é que era a questão da lente e tudo mais. E aí depois a gente foi trabalhando luz, como é que a luz também contribui para a dramaturgia, como que a gente pode usar a luz a nosso favor. A incidência aí de luz em texturas, em objetos. Aí a partir disso eles escolheram qual a cara que eles queriam dar para o filme. Então

eles foram pegando cada sequência do filme, “não essa sequência ela é mais misteriosa, então a gente pode jogar um azul com verde”, sabe? A gente foi pegando o que que dramaturgicamente cada sequência do filme queria trazer e aí eles interpretavam aquilo em cores, a partir do que a gente tava ensinando ali de cores e fotografia. Então é muito rico. Em cenografia algumas coisas já estavam encaminhadas porque essa é uma das áreas mais difíceis de aproximar. Mas muita coisa estava encaminhada. O que que a gente fez? Como tinham muitos alunos ali talentosos, grande parte do cenário, por exemplo o QG dos sonhadores, o QG ele foi construído pela equipe de cenografia, mas todos os objetos que estão lá dentro foram feitos pelas crianças. Então tem painéis, você viu o filme você sabe, tem painéis, tem maquetes, tem muitas coisas e tudo que tá ali dentro foi construído pelas crianças. A equipe de arte só montou. Então em todas as etapas tinha a carinha deles e a contribuição deles, a gente só tava entrando mesmo para dar aquela orientação de quem já é profissional. Para o filme ter também um resultado mais profissional que a gente pudesse inscrever em editais, em festivais, que a gente pudesse levar mais adiante essa história. Porque às vezes quando o filme é muito amador, e é ótimo para o processo de ensino e aprendizagem não estou tirando o mérito disso. Mas como a gente queria uma coisa mais potente mesmo, botar pra frente essa história, contar a história do Independência, dessas crianças de uma forma muito mais ampla. Então a gente falou, vamos valorizar, botar uma formação mais profissional e tal. E outra coisa interessante também que é muito importante desse processo, é que a gente dividiu essas 43 crianças que a gente lidava em equipes. Então a gente tinha a equipe de cenografia, então todas as crianças que estavam na equipe eram assistentes de cenografia, da equipe de arte. Eu tinha os meus assistentes de direção, tinha meus assistentes de fotografia, os de produção, e tinha o elenco. Então foi uma coisa de trazer o tempo inteiro pra participação. E nem sempre o set foi do jeito que a gente queria porque a gente programou para ser final de semana em um dia que eles não tivessem aula, mas no Independência chove muito, então a gente teve que acabar atropelando o horário de aula, fazer dia de semana e os alunos na correria, participando do jeito que eles podiam. Então foi muito importante a gente garantir toda a participação deles na pré, para que o filme tivesse assim a cara deles, para caso nas filmagens nem todo mundo conseguisse participar, ainda assim a gente fosse fiel a esse primeiro olhar. Então acho que foi isso muito importante. E teve uma participação muito grande da comunidade nos momentos de filmagem também, porque a gente teve que interromper ruas, teve muita filmagem externa. As internas foram todas ainda escola, mas as externas eram pelas ruas. Então a gente teve que interromper, a gente envolveu de certa forma a comunidade. Então tinha esse envolvimento em todos os sentidos sabe. Foi muito incrível, muita gente assistindo em volta, assim, foi muito forte, muito potente e a gente viu o resultado disso lá na exibição, porque tinha um monte de gente que a gente nem imaginava que tanta gente fosse.

G: Que dia foi a exibição?

B: Foi em fevereiro (2020). Eu acho que foi no dia 14, mas eu tenho certeza não, posso te confirmar depois. Foi num sábado de fevereiro.

G: Você acredita que as oficinas possam ser capazes de criar novas articulações ou novas formas de pensamento nas crianças ou nos adolescentes?

B: Sim, sim. Uma coisa que é bem interessante até nesse aspecto, que a gente sentiu que esse caminho para falar sobre a cidade, que a gente tava tendo nas oficinas ali ele com eles e tava nos encontros, ele já tava muito aberto porque, dentro desse modelo pedagógico diferenciado têm esquema de oficinas. Então as crianças no horário da manhã elas passavam pela parte mais formal mesmo, das matérias de conteúdo e à tarde o ensino era integral, à tarde tinham oficinas, das mais variadas. E uma delas eles estavam fazendo o mapeamento do bairro. Eles estavam construindo um grande mapa do bairro e pegando as especificidades de cada lugar. Por exemplo, onde é que tem o posto de saúde? O que que acontece ali? Ah, aqui fica o posto eles fazem isso, ali fica igreja, ali fica a mercearia do fulano de tal, é isso que acontece. Então além do olhar que elas tinham da visão mesmo da vivência, do olhar de quem tá vivendo e frequentando diariamente aquele bairro, vivendo ali. Tinha essa coisa de já tinha começado, já tinha se iniciado um pensamento daquelas crianças como possíveis agentes transformadores do espaço. Que a partir do momento, e aí eu tive reforço, eu já sabia disso na teoria, mas a gente teve esse conceito muito reforçado quando a gente começou a fazer as oficinas lá com eles. que é quando a gente se dispõe a falar sobre o lugar onde a gente vive e a gente começa detectar esses problemas, por que que incomoda? O quê que incomoda, porque que incomoda, o que que pode ser feito? Eu acho que a gente vai trabalhando, a gente vai semeando nas crianças aquela coisa do “opa, peraí! Eu acho que essa realidade, eu não preciso ficar apático a ela, eu acho que eu posso me envolver e transformar isso”. E uma coisa muito doida que a Cecília, que é a educadora de lá me disse, que aconteceu depois desse mapeamento é que as crianças falaram, tia Cecília, a gente quer entrar em contato com a Prefeitura e ele quer entrar em contato com a CONDEP. E as crianças entraram em contato com a Prefeitura e com a CONDEP e nada foi feito a partir dessa articulação das crianças, mas é incrível como eles rapidamente começaram a perceber que pode partir deles. E aí eu acho que a prática foi provando isso. Conforme a gente foi fazendo o filme, as crianças questionavam coisas assim, “Tia, mas a gente pode programar exposições para outros lugares? Exposição para outras crianças? Para outras crianças perceberem que elas podem fazer a mesma coisa pelo bairro delas? Tia e se a gente levar o filme para não sei aonde para discutir esse assunto em tal lugar?”. Então é muito forte você perceber que a discussão, ela não se encerra ali. Um debate não consiste só nele mesmo, não tem início, meio e fim naquilo ali. O interessante é você debater algo, conversar sobre algo que possa ter outros desdobramentos, então a partir desse debate como é que a gente pode construir algo diferente propor alguma coisa para alguma pessoa específica diferente. Então, isso assim, falando de uma forma muito direta, mas eu acredito que se eu fosse fazer o Cine Pagu longe de uma escola, mas que fosse dentro de algum bairro, a gente teria outra, a gente não ia usar tantas ferramentas pedagógicas, não ia estar ocupando o espaço da escola, o que tornou tudo mais fácil. Mas eu acho que o objetivo seria atingido da mesma forma, as crianças conseguiriam falar daquela realidade ali e a partir disso criar possíveis articulações, não são soluções porque não tem solução, assim, mas articulações mesmo, tanto de pensamento como de articulações práticas, criar ações. A gente via o tempo inteiro eles tendo ideias de ações, se eles não tivessem sido questionados de como

é a vivência ali, ou como eles enxergam aquela experiência de viver naquele bairro, talvez eles nunca iriam pensar em soluções porque nunca foram oportunizados a este tipo pensamento, e nunca valorizaram, acho que isso é uma coisa muito importante também. Porque eles fizeram várias cartas para a gente quando a gente fez dois anos, fizeram várias homenagens para gente, foi super fofo. E uma coisa que eles disseram muito nessas cartas, foi uma coisa recorrente, é que a gente respeitava eles, que a gente estava interessado em ouvir o que eles tinham para dizer. E isso é muito foda né cara porque, não para mim, para o meu ego, mas isso é muito foda como construção mesmo coletiva. De como eles percebem que a gente realmente valoriza o saber deles e como a gente acha que só a partir disso que a gente pode construir alguma coisa diferente, a gente acredita na visão que eles têm. E a partir disso eles começam a acreditar na visão que eles têm, a autoestima deles vai mudando e eles começam a se comportar realmente como agentes dentro daquele espaço. Muitas coisas podem acontecer a partir da nossa organização, a partir da visão que a gente tem, a gente pode criar coisas. Então isso é muito forte e aí eu acredito muito assim, nessas oficinas dentro e fora de ambientes formais de educação. Eu acredito muito nisso para articulações e soluções mesmo, coletivizações de problemas.

G: Quais são as características de uma oficina que a fazem ter potencial de criar novas formas de ver o mundo nas crianças? Dentro da sua experiência.

B: Eu acho que o princípio básico é a escuta, acho que o 01 é a escuta. O 02 é o acolhimento, aí o 03 é o respeito. Porque nunca se trata da gente ou de quem tá indo implementar a oficina, se trata de para quem a gente está indo ali propor, a história de quem está ali trabalhando com a gente, no caso essas crianças e o quanto que a nossa experiência, principalmente em realidade que a gente desconhece completamente, como era ali no Independência, o quanto a nossa experiência não conta em absolutamente nada. Assim contou a experiência pra gente implementar a parte de cinema, mas uma experiência profissional muito específica. A visão que eu tinha na cidade eu que a Vivian, a Sofia, a Carol, a gente tinha na cidade, não importavam, porque ela estava ali sendo desconstruída. Então eu acho que é você respeitar esse lugar, essas pessoas, entender dessa vivência, aí a partir dessa vivência pegar o que você pensa sobre o projeto dessa oficina e aplicar isso a partir dessa realidade, e não uma loucura qualquer que você acredita que seja uma verdade, ou a partir do que você considera que seja arte, que você vai lá e implementa algo. Não é isso. É respeitar, no nosso caso era a arte, mas podia ser oficina de outra coisa. Respeitar o que essas crianças já entendem como arte, o que elas já entendem como experiência de vida e experiência de vida que elas têm, e só pegar a nossa parte técnica mesmo, do que a gente tava ali para propor e juntar isso. Porque eu acho que não tem eficácia nenhuma você chegar ali impondo alguma coisa. Eu acho que para a criança vira só mais uma coisa chata, como uma matéria que a gente não gosta na escola ou algum professor que a gente não gosta na escola, vira alguma coisa muito chata e muito fora da realidade. E a gente que tem uma visão um pouco diferente da educação, que a gente questiona os nossos moldes, da educação, nosso sistema educacional brasileiro, eu acho que a gente tem mais certeza de que essas coisas estão muito erradas. Porque o que essas crianças estão acostumadas é justamente a imposição. Então quando elas chegam sendo respeitadas,

quando a narrativa delas é valorizada e a gente constrói a oficina a partir da narrativa delas, elas se sentem respeitadas. E aí elas sentem que aquilo é interessante. A gente vê como tá tudo cagado no sistema educacional porque ninguém tá fazendo isso, e como que é incrível, que já muda a chave. E aí você pensa, gente podiam estar aplicando isso até para ensinar matérias mais chatas. Eu penso isso, matemática sempre foi o meu terror, se tivessem tido uma abordagem diferente, mais a ver com o tipo de pensamento que eu estava tendo na época, com a realidade que eu vivia, eu teria me relacionado com isso de uma forma diferente, com esse saber de uma forma diferente. Então eu acho que é isso, assim, é essa escuta, esse acolhimento, esse respeito, para depois você implantar o que você acha que você tem que implantar dentro da tua área técnica, mas a partir da realidade deles, da narrativa deles, assim acho que é isso.

G: Você acha possível que uma oficina sobre cidade direcionada para o bairro pode alterar as relações de espaço desse lugar? Tanto de percepção do espaço quanto de uma visão político-crítica?

B: Cara, isso me lembrou uma coisa muito engraçada que é, quando a gente tava escolhendo as locações do filme, teve essas coisas que eu te falei das paisagens, que a gente teve que escolher paisagens que vão abrindo o filme. Mas tinham esses lugares também que eles tiveram que escolher, que as cenas aconteceriam. Então, que critério a gente ia usar num bairro daquele tamanho para gente estipular quais seriam as locações externas. E aí foi muito engraçado porque eles começaram a ter opiniões e falar sobre lugares que até então nenhuma educadora da escola tinha ouvido eles falando. Então a partir de um garimpo mesmo, um garimpo para decidir qual é a locação do filme, a gente teve discussões muito profundas. E olha que engraçado, tem uma rua lá que se chama rua da bosta. Não chama rua da bosta, mas os moradores e as crianças chamam de rua da bosta porque tem muito cachorro de rua lá, e essa rua junta o lixo com os cocôs de cachorro. Essas crianças odeiam essa rua, porque junta tudo que eles odeiam, que é o lixo e o coco do cachorro. Aí eles falaram, ah tia nessa hora que mostra muito lixo, acho que a gente podia fazer na rua da bosta. A diretora da escola, que por sua vez é uma moradora muito antiga no bairro, ela ficou revoltada com essa nomenclatura que as crianças deram. E aí ela deu o nome de verdade, eu acho que é Getúlio Vargas, sei lá, não me lembro. E aí as crianças ficaram muito revoltadas. A diretora veio na nossa na sala de vídeo da escola, ela entrou e falou isso “não porque eu vi que vocês escreveram rua da bosta, a gente não pode colocar o Independência com esse olhar e tudo mais”. E aí quando ela saiu, as crianças falaram “tia, esquece isso, que a visão que a gente tem aqui é rua da bosta. Não é rua que provavelmente com o nome que as pessoas do poder público conhecem essa rua e tal.”. Não as crianças fizeram questão de mostrar que é a visão delas ali, e elas “tia, é isso, ninguém chama desse nome que ela tá falando. Ninguém chama. É rua da bosta”. Inclusive a diretora bateu nessa tecla com relação a várias ruas. E aí a partir disso a gente começou a discutir mesmo, esse olhar que eles têm sobre essas determinadas ruas, sabe. E eu acho que isso ficou muito forte, porque quando a gente exibiu o filme e eles viam essas ruas, dava para ver que ele estava enxergando o bairro já de uma forma diferente e que se a gente fizesse uma roda de conversa puxando justamente esse tema que a gente tratou tantas vezes, de lugares

específicos do bairro, o olhar deles já mudaria. E isso não mudaria se a gente não tivesse realmente esse contexto da oficina, por que em que formato a gente estaria discutindo sobre as ruas do bairro? Em que formato as crianças teriam um embate com a diretora da escola sobre o nome da rua? As crianças, a nova geração do bairro com a geração antiga. E não foi só em relação ao nome da rua, era realmente muito clara diferença de visão que as crianças tinham para a diretora da escola. E aí é muito, muito forte isso, a percepção que eles têm no território, o que eles gostam ou não gostam, apontar realisticamente que tem isso, mas, a partir dessa visão que a gente construiu nas oficinas, tem muitas coisas no nosso bairro também que a gente não tá valorizando aqui. Então, “nossa como essa praça ficou legal aqui nesse plano, como ficou bonita.” Antes de exhibir lá na quadra, a gente exibiu só para as crianças do projeto na escola, então essa reação inicial a gente não teve com o grande público, a gente queria ter só com eles, uma coisa mais íntima para poder conversar com eles sobre isso. E a gente percebeu que talvez a surpresa maior não tenha sido eles se verem como atores ali interpretando. Talvez a surpresa maior tenha sido os locais do bairro, sabe? Como que eles estavam vendo aquilo de uma forma diferente. Então eu tenho certeza que esse formato, o nosso formato, mas outros formatos possíveis também. Até o cineclube antes de virar oficina de cinema, quando era só o cineclube, era oficina de ideias porque a gente sempre tava fazendo atividades, tendo várias ideias, aquilo ali também fez com que a gente parasse para refletir. Porque se a gente vive a nossa vida sem pensar muito no que tá em volta, questionar o mesmo lugar que a gente passa há 10 anos, imagina as crianças que estão preocupadas com várias coisas, então eles apontavam o que era ruim, o que era bom e tal, mas eles não pensavam assim “Peraí, é bom, é ruim, mas o que que é isso? O que que pode ser a partir disso?”. E foi nesse ambiente assim. Então isso é muito legal, tem muita potência eu acho.

G: Quais são as principais dificuldades de se pensar, planejar e executar oficinas?

B: Dinheiro. Eu queria dar outra resposta, mas não tinha como assim eu dar outra resposta, porque a nossa equipe ela era muito comprometida, então a gente tinha pessoas ali, todas nós trabalhando nos seus empregos formais e conseguindo ainda, dentro de uma rotina muito louca, estar três vezes por semana no Independência às 7 horas da manhã, faça chuva ou faça sol. Então a gente tinha um comprometimento muito grande. Eu, nessa parte da executiva do projeto também tive um comprometimento muito grande. Eu me lembro que a gente estava sem muito tempo e eu fiquei não sei quantas noites construindo esse projeto, pensando na realidade dessas crianças e nada disso para a gente foi custoso, nada disso para gente foi, sabe, foi muito difícil, “ah, a gente precisava de mais pessoas”, isso não aconteceu, sabe. Tudo o que a gente imaginou a gente conseguiu implementar, tanto pelas respostas deles quanto pelas respostas de profissionais que a gente engajou nas oficinas, só que a nossa maior dificuldade foi o dinheiro. A gente foi aprovada neste edital, primeiro que para executar as tarefas normais do Cine Pagu, a gente botava o dinheiro do nosso bolso. Então todas as atividades do cineclube têm gasto de material. A gente pagava do nosso bolso. A Vivian ela era professora no CIEI, sabe que fica na Ipiranga, aquela escola rosa. Ela era professora ali e escola particular tem um desperdício enorme de material escolar, enorme. As mães levam um catatau de coisas, de tintas, e muita coisa sobrava. A Vivian começou a pegar materiais de sobras lá

na escola que ela trabalhava, para levar para as nossas crianças, para tentar diminuir um pouco do nosso gasto. Porque a gente tinha gastado com gasolina, material, um monte de coisa. Então a gente já tinha esse gasto. O Cine Pagu por si só, para ele assistir a gente já tem esse gasto que é do nosso bolso, é uma militância através da arte. E agora para esse projeto a gente foi aprovado no edital na linha de pequeno porte. Eram 10 mil reais para executar seis meses de formação e ainda fazer um filme. 10 mil reais não é nem o orçamento de um filme. A gente não pode considerar nem baixíssimo orçamento em parâmetros técnicos do cinema. 10 mil reais realmente não é um orçamento de um filme. Então nossa maior dificuldade foi a financeira e apesar de gente ter tido muita ajuda da iniciativa privada, no final das contas a gente executou todo esse projeto com 16 mil reais, e quando eu falo com amigos meus profissionais do cinema ninguém acredita. Quando veem o filme pronto, ninguém acredita. Mas a gente assim, foram dias e dias indo em todas as lojas de material de construção da cidade, passando por todos os tipos de empresários que a gente podia passar para tentar conseguir algum tipo de apoio. E o tempo inteiro, quando a gente esbarrava com algum problema ele era financeiro. Porque a gente teve muitos desafios, mas todos engrandeceram muito a gente, claro que a gente ficou irritada, todas as coisas. Mas foi muito incrível, tanto para o Cine Pagu quanto para cada uma de nós individualmente nas suas profissões, quanto para aquelas crianças que estavam ali fazendo uma coisa que elas nunca fizeram. Assim se apoderaram desse processo do audiovisual. Teve uma aluna nossa que acabou de montar um canal no YouTube, ela ensina maquiagem, um monte de coisa. Mas a questão para gente era sempre financeira. Onde nosso calo apertava e onde a gente sentia os maiores entraves do projeto eram questões financeiras. Tanto que assim, isso desencadeou, eu que tava na produção executiva, além de estar dirigindo eu estava na produção executiva do projeto. Assim noites e noites de insônia. Eu já estava tendo crises de ansiedade, ataque de pânico. Porque são 43 crianças mais uma escola inteira contando com você, para criar um projeto, é uma animação, uma empolgação e tem hora que você simplesmente não tem dinheiro para comprar uma caneta. Porque do teu bolso você já não pode mais tirar e o que o poder público garantiu é muito pouco. E quando a gente faz a exibição lá na quadra, a Márcia Ganem que é uma maravilhosa que ela é conselheira de produção cultural do Conselho Municipal de Cultura, ela disse para a gente “Esse projeto não deveria estar em edital, isso devia fazer parte do calendário do município. Tanto para a área de educação quanto para a área de cultura.“. Isso devia estar acontecendo, isso devia estar no calendário oficial, a gente devia estar propiciando que isso estivesse acontecendo com outras escolas e não aconteceu, a gente não conseguiu implementar isso mais cedo, ou a gente não conseguiu fazer tudo que a gente queria e a gente vai ter todas essas dificuldades para continuar depois que a pandemia acabar, por questões financeiras. Então é estrutura, nosso problema é sempre estrutura e o que que o poder público acha que é prioridade. O que ele acha que é bacana de incentivar. Porque na hora de ter a sessão e eles irem lá, para eu falar no microfone que foi um edital público, é ótimo sabe. Soa super bem, eles adoram, vão que é uma beleza. Agora para tudo que vem antes é muito difícil. Então assim, desde lanche que a gente tinha que oferecer para as crianças até questões mais caras de estrutura, de cenário e tudo mais a gente teve que ralar muito, muito mesmo.

G: Segundo Paulo Freire, uma maneira de ganhar engajamento é se basear na experiência e realidade dos educandos e deixar que eles sejam ativos também na construção do conhecimento, de modo que apontem o percurso do ensino. Desse modo, qual você acha que é o papel do educador ao realizar uma oficina voltada para a cidade? Como o educador deve se preparar para apresentar uma oficina sistematizada, mas ao mesmo tempo estar aberto para se adaptar às demandas que surjam durante sua aplicação?

B: A primeira parte tem um pouco a ver com aquilo que eu falei antes, eu respondi antes. E essa coisa da sistematização, é bem interessante essa pergunta, porque como a gente não sabia e nunca tinha feito, a gente chegou no primeiro, vamos propor uma roda de conversa, uma atividade assim, mas deixar que isso tudo flua. Era sempre uma questão pra mim assim, como é que a gente vai organizar uma estrutura. Como é que a gente vai fazer pra eles não sentirem que a gente tá impondo nada, mas que ao mesmo tempo eles se sintam instigados. Porque criança é muito desafiador. Ao mesmo tempo que você não quer parecer que você tá mandando, você também não quer deixar muito solto completamente, 100% solto porque aquilo fica desinteressante e aí vira uma loucura e não é produtivo. Sabe, as crianças não são desafiadas a saírem um pouco a zona de conforto, do lugar comum delas para usarem a criatividade. Então tem que ter esse equilíbrio. Então onde a gente tentou dar o nosso pitaco, propor, o tempo inteiro a gente tentou fazer isso, propostas que sejam muito lúdicas e nisso a nossa pedagoga foi fundamental. Ao mesmo tempo a gente tá propondo uma coisa consistente, mas é muito lúdico e aberto porque se isso aqui se transformar em outra coisa a partir de como as crianças estão recebendo, vai fluir também sendo outra coisa, não vai ser uma coisa muito engessada. Então é isso, valorizar exatamente o saber já dessas crianças e mostrar pra elas que o que elas estão produzindo é produção de conhecimento, então o conhecimento não vem da gente. Mas a gente sempre pensava nessa estrutura. O filme é algo que é importante, é o que a gente tá levando. A roda de conversa, a gente vai jogar alguns questionamentos e pra onde eles forem, a gente vai. A atividade a gente vai propor uma dinâmica, mas se eles acharem ruim ou se eles não se sentirem tão à vontade, ou se eles quiserem propor outra coisa, a gente também vai estar disposta a isso. Então a gente tem cartas na manga porque se a peteca cair a gente tem o que oferecer, mas a gente também vai continuar cortando todas as bolas que eles levantam. Porque na verdade a gente quer é isso, a gente vai propor uma coisa que a gente queria que tudo fluísse normalmente, mas a gente precisa de um direcionamento, até dentro da pedagogia. Então vamos propor coisas, mas que isso seja aberto, que isso não seja engessado, que isso não seja a única escolha que as crianças têm. E que a gente o tempo inteiro, isso era fundamental, ouvir um relato deles e já linkar com o que a gente tá trazendo. Pegar o relato deles e jogar para dentro dessa atividade, usar aquilo como exemplo, ou aquele relato se transformar já no objeto da atividade, para que os relatos não se percam, para que eles se sintam valorizados, respeitados e isso deu muito certo porque a gente foi percebendo que cada vez eles falavam mais, cada vez eles se soltavam mais e eles já esperavam, dentro desse formato que viram um surpresa e que eles também poderiam contribuir na construção das atividades. Então eu acho que era basicamente isso, um formato que tinha um direcionamento sim, bastante pedagógico inclusive, a gente sabia o que estava

fazendo, mas também era fluido. Então tinha essa organização, mas uma organização pautada no que podia acontecer naturalmente ali também, isso é muito importante.

G: Quais as características mais importantes ao se pensar em uma oficina?

B: Para gente, que a gente veio do lugar do cinema e estava incorporando a questão pedagógica, a gente tinha sempre essa preocupação. O que a gente está propondo aqui, é muito bom hermético ainda, está muito fechado no lugar ainda só do cinema, ou a gente está conseguindo o tempo inteiro aqui incorporar, e principalmente para o cineclube no início, a gente tá conseguindo incorporar a pedagogia aqui o tempo inteiro. Então a gente está usando de ferramentas educacionais. A gente está falando do cinema, mas utilizando de ferramentas educacionais e nunca estamos perdendo de vista a pedagogia e como a pedagogia... Como é que você pode ser pedagógico na prática? A gente ouve muito falar disso, “Ah, fulano é pedagógico. Nossa ela teve uma fala muito pedagógica.”. Mas o que na prática é ser pedagógico. Para mim foi um desafio muito grande porque, apesar de eu estudar artes visuais licenciatura, então eu tenho muito contato com a educação e tal, mas é muito diferente você ter a prática da sala de aula e trabalhar anos com criança. Porque a prática é realmente o critério da verdade. Então a gente o tempo inteiro a preocupação era essa. Mas isso aqui tá no molde da educação ou eu podia estar aplicando essa oficina de audiovisual em qualquer centro cultural, em qualquer lugar e não dentro de uma escola, “não, isso tá”. O tempo inteiro era essa a preocupação. Tanto que, normalmente era eu e Sofia, a gente propunha um filme, e quando a gente ia debater a atividade era sempre com a Vivian. A gente assistia o filme com ela e já propunha a atividade a partir de uma discussão que ela estabelecesse, dentro de um parâmetro que ela considerasse que fosse plausível para oferecer para essas crianças. Então acho que essa é a característica número um assim, sempre ter esse cunho pedagógico, a valorização da pedagogia dentro do trabalho. E eu acho que a número 2, e aí trazendo um pouco para a área do cinema também, por ter essa experiência com adulto muitas vezes você no Cine Pagu eu exibi filmes que eu não achasse muito bom não. Muitas vezes eu exibia filmes, porque é aquilo que eu tava te falando muitas vezes a gente precisa ser literal, se a gente não for literal com adulto a gente não vai atingir tal lugar. Principalmente, ah a gente tem uma hora e meia para ocupar o CEFET, exibir um filme, debater um assunto. Se a gente for exibir um longa de ficção de duas horas que chega nesse assunto, mas de uma forma indireta, é muito rico, mas não dá tempo. Então quando a gente chegou nessa sessão com as crianças tinha esse princípio básico, o cunho pedagógico e filmes que tragam mesmo, que deem conta do que o universo do cinema é capaz de proporcionar. Que as crianças tivessem noção que elas podem construir qualquer coisa a partir do cinema. Que é possível contar qualquer história a partir do audiovisual e que o audiovisual pode ser uma ferramenta muito útil ao longo da vida deles, não só se eles quiserem seguir isso profissionalmente, mas para a manutenção da vida deles na cidade que eles vivem, no bairro deles. Então o audiovisual poderia ser essa ferramenta. Então era a valorização da pedagogia e valorização do audiovisual como ferramenta de transformação. Transformação do espaço, da cabeça daquelas pessoas estavam ali e do próprio bairro. Então era isso. Eu não gosto dessa palavra não, eu odeio essa palavra, mas eu não consigo achar nenhuma melhor, empoderar essas crianças com

essa ferramenta assim, delas se tornarem capazes. Verem que qualquer pessoa pode fazer aquilo e que qualquer história pode ser contada do jeito que elas quiserem, é possível. Então tinha esses dois pontos assim. E para escolher o filme é isso, mostrar que história de criança é sim importante, porque a gente tem muito essa dimensão de que criança não sabe de nada, que criança só fala merda, uma não valorização da produção intelectual infantil mesmo, das ideias que as crianças têm. Então a gente queria o tempo inteiro mostrar essa valorização também. E isso tem a ver com isso de respeitar, que nem eu estava falando. Mas mostrar que mais do que respeitar as ideias deles são importantes e fundamentais. Então tinha essas características assim, que eu acho que foram fundamentais também para mexer com a auto estima deles, que foi a resposta que a gente teve ao longo do processo e a resposta que a gente teve também de várias mães várias.

G: Você pode apontar quais resultados positivos observou nas aplicações de oficinas sobre cidade a partir de sua experiência?

B: Mas eu acho que se a gente for falar da criança. Claro se a gente for falar do bairro tem isso, porque o impacto direto a gente tá falando da questão do lixo. E é muito foda tanto para as crianças quanto para os adultos verem que é possível construir uma narrativa nova a partir do audiovisual e que isso funciona também como denúncia. A gente pode contar uma história bonita e denunciar ao mesmo tempo. Isso foi um resultado muito forte para mim, muito forte mesmo. E aí com certeza para as crianças que estavam no projeto, mas aí quem assistiu ao filme depois também. O filme propriamente dito é um resultado muito potente. Muita gente quando eu falei desse projeto, imaginou que fosse ser um filminho, sabe, uma coisa assim, “ah um documentarizinho aqui que as crianças entrevistaram os velhinhos da comunidade”, não tirando o mérito, poderia ser isso. Mas muitas das pessoas que assistiram falou assim, gente, mas isso aqui é muito bom. Você que estava na quadra, o som ficou muito prejudicado. Depois eu posso te mandar um link com senha para você ouvir no som da sua casa.

G: Ainda não está disponível para o público?

B: Não. Mas é privado com senha lá no Vimeo. Muita gente não tava esperando, mas na verdade ele deu um puta resultado. Ele está sendo aprovado em vários festivais, em várias mostras infantis. A gente está inscrevendo em festivais internacionais também. Então tem esse resultado que é o profissional. E, assim, foi o primeiro time que eu dirigi, de ficção porque eu já tinha dirigido um documentário. E foi muito forte, assim, porque as crianças se veem atuando. As crianças se veem em posições. Quando a gente percebeu que na terceira oficina técnica as crianças já estavam usando termos técnicos do cinema, elas já estavam falando de coisas que a gente falou “não, não é possível”. Eles estavam dando o nome mesmo, eles estavam falando o nome de movimento de câmera em inglês. A gente falou, gente sério é muito potente isso de você trabalhar com criança, porque adulta você fica anos dando esse conteúdo assim e às vezes os caras não pegam mesmo. Porque é isso, adulto já tá, sabe, é uma outra história, a criança parece que tá ali pronta para receber os conhecimentos. Então isso é um resultado muito legal. E aí em relação a cidade em si. Eu acho que para as crianças mesmo

o filme colocou o bairro no mapa, vamos dizer assim. Porque eu acho que apesar de elas já terem muita consciência da vivência delas ali e tal, talvez elas não achassem que o lugar que elas vivem fosse tão interessante para outras pessoas, para pessoas que não são dali. Eu acho que elas não tinham noção que a história ali do Independência é muito rica. Que o que elas fazem ali no dia a dia delas é cultura também. Então a partir dessa valorização não só no processo do filme, mas a valorização cotidiana nas oficinas, de querer saber. E aí muitos alunos contavam histórias da família, contavam histórias das mães, dos pais e a gente estava muito interessado nisso. E isso foi uma surpresa muito grande, assim, perceberem que a vida deles tem graça para outras pessoas. E o bairro deles pode ser visto de uma forma diferente para outras pessoas e que essa construção de uma visão diferente pode vir a partir deles. Isso foi muito forte assim. É do tipo, eu sou muito incomodado com o lugar em que eu vivo, e sou muito incomodado com a visão que as pessoas têm do lugar que eu vivo. Eu acho que eu posso ser uma possível agente dessa nova narrativa, assim uma multiplicadora dessa nova forma de ver o bairro. Isso foi muito forte. E aí lá na exibição foi muito engraçado porque tinham muitos parentes, então parentes crianças também. Então, por exemplo, teve uma hora que o Gilmar que é o protagonista veio me apresentar os primos, aquela coisa “ah essa é a tia do Cine Pagu, esses são meus primos e tal”. E aí as crianças colocando o Gilmar num lugar de muita importância, entende. Porque você tá contando uma história aqui que é por todo mundo sabe. Então tem aqueles heróis lá, mas a gente teve essa sensação muito grande de para as pessoas da comunidade os heróis estavam sendo aquelas crianças. Por isso que estavam trazendo à tona um Independência diferente, porque por causa daquelas crianças aconteceu um evento que nunca tinha acontecido, um filme na quadra que conta a história do Independência. E então acho que isso foi uma coisa muito forte.

G: A última é só se você quiser fazer alguma fala final, se você achar que faltou alguma coisa, algum conselho sobre, uma coisa mais aberta, assim.

B: Uma coisa quando eu falo que é, que não só as crianças como a comunidade perceberam o audiovisual como uma ferramenta de denúncia e tal, é muito interessante você perceber como você numa oficina você propor práticas que venham a partir de uma reflexão sobre a cidade, como que isso tira também as pessoas de uma posição de passividade. Olha eu tô aqui, mas eu não quero só reclamar. Eu tô aqui reclamando porque eu estou detectando um problema, logo eu tenho reclamações a fazer, mas a mudança vem de nós, vem da nossa organização, da nossa própria organização social. E isso verbalizado pelas crianças, a gente já percebeu que o poder público não vai fazer muita coisa, que a gente que tá aqui não é do interesse do poder público. A nossa história, o nosso bairro é totalmente invisibilizado. Então se a gente não se movimentar, não vai acontecer nada. E eu acho que esse processo mostrou isso também, para a gente e para os educandos. Como a mão na massa tira a gente da passividade e faz com que a gente amplie mesmo a nossa visão, nosso espectro de visão para coisas muito maiores e que podem realmente fazer mudanças muito maiores. Se a gente exibir o filme e nas semanas seguintes o caminhão de lixo começou a subir, é sinal de que faz sentido se organizar para alguma coisa. E embora eles tivessem essa noção bem pequena e particular em relação à associação, reclamações que eles tinham com a CONDEP ali no bairro e tal, eu acho que isso

foi muito palpável ao longo da oficina. Espera aí a gente tá falando o que a gente acha e além da gente ser respeitado e valorizado, estão mostrando pra gente que se a gente falar o que a gente acha para outras pessoas, a gente pode unir forças para tentar mudar isso aqui que tá incomodando. E isso é muito forte, se a gente pensar nessa perspectiva de cidade, porque as coisas da cidade vão mudar a partir dos agentes que somos, isso é muito maneiro. E aí já dar essa noção para as crianças desde sempre, que a gente não sabe se as crianças teriam a oportunidade. Isso tudo, a história do projeto do Cine Pagu na escola e tal, é uma grande história de oportunidade. Porque é só isso que elas precisam. Elas não precisam que a gente diga nada, só precisavam ter a oportunidade de executar aquilo ali. Então é uma história de oportunidade que faz com que quem tava participando daquilo enxergue essa possibilidade de outra forma. Não é só para fazer um negócio bonitinho, não é só uma apresentação de final de ano da escola, é muito potente. Então eu acho que tirou eles dessa possível passividade. É claro né Gabriela, se dissesse para você assim, “ah o Cine Pagu vai continuar lá no Independência direto”, porque a gente já estava planejando de fazer a Escola de Cinema do Independência, isso ia ficar muito mais forte, a gente poderia dizer que daqui há uns anos um jovem de 17, 18 anos ele teve todas essas experiências durante toda a infância dele e isso fez com que ele tivesse uma relação diferente com a cidade que ele vive. A gente quer chegar nesse ponto, mas a gente já fez um micro disso, a gente não pode continuar, a gente quer continuar, mas eu acho que a gente abriu essa possibilidade assim. E como a gente até por isso estou sendo chamada para muita live onde eu falo a mesma coisa, porque é muito louco que ninguém fez isso que a gente fez. E eu acho isso muito doido mesmo, porque eu nunca tinha visto um lugar com tanta potência para a gente poder explorar isso igual era lá naquele bairro. Eu já dei várias oficinas no Centro, não tem nada a ver. Então essa possibilidade de você estar fazendo a oficina lá, mas que isso gere uma coisa maior, que gere um efeito multiplicador e que isso modifique a realidade das crianças, mesmo que não seja uma coisa que tenha muita continuidade, igual teve a pandemia a gente teve que parar, mas isso já vai fazer muita diferença, já faz muita diferença. Quando eu cheguei lá para exibir o filme, o primeiro para as crianças de manhã no primeiro dia da exibição, o Gilmar falou: “tia eu tava andando na rua esses dias, uma menina me parou e disse, te vi no jornal. Eu não acreditei, mas aí eu passei em frente à banca do fulaninho ali e eu vi que eu tava na capa do jornal.”. Aí eu falei, eu sei que você tava na capa do jornal, eu vi também! Na verdade, fui eu que mandei a foto pro jornal. Mas assim, sabe, é muito diferente eles se verem nessa posição, ”Tão falando de mim. Ela viu minha foto. Nossa tão falando que a gente tá falando do lixo aqui no Independência”. Não tem ninguém fazendo isso, ninguém. Então é muito legal para a comunidade em si e para outros possíveis agentes artísticos da cidade enfrentarem isso, saírem do Centro e verem a potência que a cidade fora dessa lógica do Centro histórico, e como que tem muita força. Força do pensamento e da ação de crianças e jovens que moram nos bairros. Então eu acho que é isso, eu acho que foi esse negócio de tirar também da posição de passividade sabe, até os adultos que tavam lá já desacreditados, eu acho que que gerou isso, esse momento da exibição ali também gerou isso assim.

Entrevista 3¹⁸

Fabiola Uribe

13 de setembro de 2020

Via ZOOM

Total gravação: 1:33h

G: Você poderia se apresentar brevemente, falar um pouco sobre seu percurso profissional?

F: Mi nombre es Fabiola Uribe, yo soy arquitecta. Soy arquitecta ya llevo muchos años en la profesión, mucho tiempo trabajando. Bueno, yo empecé a trabajar en la línea de arquitectura y de diseño como todos en esa época en esta generación todos queríamos ser arquitectos famosos y trabajar en diseño y tener nuestra propia oficina. Y con el tiempo, pues dure mucho tiempo trabajando así, con buenos arquitectos en esta ciudad pero sin embargo con el tiempo a mí me fui interesando el trabajo con las [inaudível]. Entonces estuve vinculada a la universidad, estuve trabajando un tiempo en universidades, o sea, un periodo trabajando en universidades, me retiraba y volvía a trabajar en oficina. Y después de un tiempo de trabajar en oficinas y trabajando diseños para vivienda de estratos altos y estas cosas donde la vida se reduce al terminación de los ladrillos, bloques, el acabado, el pañete, el piso, la luz, estaba hasta las orejas, ya no, estaba saturada de ese tema y no quería más. Y tuve entonces la oportunidad de entrar a hacer un trabajo en una cuestión que llamaba a la corporación la Candelaria donde se trabajaba el patrimonio. Iniciación de un proyecto, me encargaron de hacer un proyecto que era de formación de jóvenes, de muchachos. Bueno no eran tan jóvenes, realmente eran personas que estaban entre los 16 y los 23 años 24, 25 años, de un proyecto que había en la ciudad que se llamaba Misión Bogotá, que era un proyecto que recuperaba un sector de la ciudad que estaba muy deprimido que se llamaba El cartucho Y tomaba la población, la población vulnerable, recicladores, persona que estabas en drogas, pandillas. Bueno, realmente un lugar bastante deteriorado lo que llamamos acá en Colombia una olla. Olla no es como la, un lugar donde está como la decadencia. Y estas personas iban a la Corporación de Candelaria y yo tenía que formar las en patrimonio, porque era como una intención de que las personas no se volvieran ahí sino que empezarán a sentir sé que tenían una actividad. Esto incluidas desde aprender a cumplir un horario, vestirse, bañarse, hasta enseñarles patrimonio. Entonces involucramos lo que se llamaban los días cívicos del patrimonio y era muy interesante porque las personas pasaban, determinaba más o menos, no sólo se dedicaban a hacer, pintar fachadas, pintar fachadas en lucir la ciudad en cuestiones como ornamentales. Y era muy bonito porque no sólo se recuperaba la fachada sino que las personas se iban recuperando así mismas. Iban encontrando que había algo que los identificaba con la ciudad. Ese proyecto un poco no me despertó el interés aunque ya venía de trabajar en la Universidad con estudiantes en la Facultad de arquitectura en diseño, en las áreas de diseño, en talleres en la oficina no, oficina en arquitectura no da Universidad. Y

¹⁸ Essa transcrição foi feita usando ferramentas do Google, por isso pode conter erros de grafia e sintaxe. Alguns trechos nos quais não foi possível identificar as palavras estão assinalados com um aviso de [inaudível].

entonces me pareció interesante en este proyecto ver cómo una persona que no sabe arquitectura le empezaba a interesar tanto. Y había un gran interés de estas personas de conocer la ciudad de conocer la arquitectura de saber porque funcionaban, y esto me llevó un poco a pensar, a encontrar este gusto por enseñar, llamemos así. Esto fue como mi primera aproximación de encontrar una visión de enseñar no sólo a un estudiante sino a una persona del común a hablarle de arquitectura, entonces eso me gustó mucho. Ese proyecto también derivó, o sea, e que empezaron también asistirá a los proyectos que tenía, un proyecto de la alcaldía era una invitación que se hacía también a colegios. Entonces nosotros empezamos a hacerles muchos recorridos y mucho conocimiento a dar explicar a conocer la historia de la arquitectura a través de recorridos pero pues a mí me interesó sobre todo a les, les hacía muchos énfasis temáticos o sea hablábamos que se llevó de la Batalla de Independencia a la llegada a **[inaudível]**. Y todo esto amarrado a la arquitectura, pero esto ya empezó a hacer trabajo con niños, pues con niños de colegio, con muchachos, con estudiantes de colegio. Y Bueno ahí nuevamente se cruzaba este tema no, de la enseñanza de la arquitectura a persona, llamemos así, que no estaban haciendo un proceso de formación regular. Entonces cada vez como que me iba vinculando más, y luego pues de ahí empezamos a hacer, yo empecé a trabajar un proyecto que se llamaba, creamos un proyecto que era La Escuela taller de Bogotá. Entonces en esa escuela taller, de igual manera empezamos a hacer un poco lo mismo, era cómo enseñar arquitectura y enseñar cómo funcionan las escuelas. Que este es el gran proyecto que tiene la agencia cooperación en español en Latinoamérica que tiene como fin enseñar oficios a jóvenes que están en situación vulnerable con el propósito de que aprender un oficio pero también hay una relación un poco como de mejorar sus condiciones socioeconómicas y psicoafectivas. Entonces este proyecto también un poco yo tuve pues un poco mi trabajo yo era la directora académica del proyecto entonces empecé a ver qué había un empezó interesar mucho esta relación de la formación de académica mezclando un poco lo que tenía conocimiento de la universidad con vincularme con la población, que era población informal, llamemos así, en este caso no trabajamos con sobre todo con jóvenes desplazados que venían del conflicto. Y ahí fue donde yo dije pues a mí realmente lo que me interesa es la enseñanza, o sea lo que he me dado cuenta es que me interese es enseñar arquitectura. Todos los proyectos, los trabajos que tenían algún tema transversal siempre me han interesado. Yo trabajé también temas más con diseño participativo. Todo esta historia es un poco porque, en un momento, ya cuando ya tienen un poco esta experiencia me pareció, me interesó vincularme con una compañera que era de artes, con una amiga que era artista plástica. Vinculamos en crear un proyecto que fuera esta vez a hablar de arquitectura para hablarlo a niños. Yo nunca había dado clases a niños más que las clases que había dado de los colegios, en estos colegios que iban a hacer recorridos, recorridos al centro histórico, hablamos del patrimonio, historia de la arquitectura, pero nunca había tenido la formación regular con niños. Entonces fue muy interesante porque era la primera vez que yo me aproximaba a trabajar con niños. Entonces este proyecto lo pudimos echar a andar gracias a que la compañera que yo estudiaba, perdón con la que empezamos la propuesta, ella tenía unos vínculos con la Universidad Nacional. Entonces con el Museo de Arquitectura más específicamente, y ahí le presentamos al director a director del museo Ricardo, porque no, que le parecía si hacíamos un curso arquitectura y esto coincidió con que ellos están interesados

en abrir el museo para hablar de arquitectura para niños. Entonces, pero la intención en ese momento era más abrir el espacio museográfico para vincular a niños a que conocieran lo que pasaba en el Museo no. Entonces este momento fue como una coyuntura y nosotros creamos el primer curso, vamos a hacer el primer curso de arquitectura para niños, no en Colombia porque ya lo había en la Universidad los Andes ya había hecho uno hace bastante tiempo, ya con unos 8 años que ya llevan con este proyecto, también ellos hacen cursos. Pero la Universidad por su carácter público pues tenía una connotación distinta, un poco muy distinta, y una manera de ellas y de actuar que tenía como otros alcances. Entonces empecé con mi compañera, vamos el primer taller que se supone que debería durar un mes e de todo salió muy muy bien, los niños querían que duramos dos meses porque se extendió. Y hicimos un curso que en este momento llamamos, así era un curso que era muy disciplinado. Era un curso sobre entender la forma, el color, el espacio, la escala, las proporciones, recorrido no. Un curso que estaba vinculado hacia la temática. Y de ahí el curso salió también y nosotros quedamos como muy emocionados porque dijimos “esto es una mina de oro”. Yo la verdad no había trabajado con niños tanto, tampoco pos no tengo hijo en esas cosas. Ya para mí, pues los niños me parecen divertidos pero no era como algo que había pensado hasta dónde podía llegar, y entonces entendí que esto realmente era poco como un espacio que al igual que cuando había trabajado con el patrimonio, con la escola taller o con esto. Era una, ya me gustas y un germen de posibilidades y potencialidades muy fuerte y de ahí nos interesó y casi que hayan, clamamos que nos estacionamos con un barco, no? Sabes o sea como un barco anclamos. Entonces al nos anclamos en el Museo y de ahí empezamos a desarrollar y a crear ya algo que arrancó, tenemos así un poco experimental académico, que era hacer este curso que trabajamos con unos pasantes de arquitectura con unos estudiantes de arquitectura que habían con una, que tenían una muy bonita disposición y todo eso. Pero luego ya empezamos como a ver que esto se podía formalizar más, no? O sea, y empezamos ya a mantener una relación, como un matrimonio estable, un matrimonio de hecho porque nunca hemos tenido un vínculo y, hablamos así, administrativo con la Universidad. sin embargo siempre hemos trabajado con la Universidad, porque pues yo tengo una gran fe y convicción en que la Universidad pública es el espacio donde se puede realmente llevar el conocimiento a todos lados. Entonces de ahí y pues seguí, seguí y esto fue la historia. No sé si te estoy hablando muy lento muy despacio pues, se comprende.

G: Você leciona na Universidade?

F: Si, yo siempre, no siempre, yo gusto de hacer como por periodos, un tempo en la Universidad y también trabajar, salir de ciudad al mundo real, y después yo volto a la Universidad y me reconcilió con la Academia, encontró nuevamente placer en enseñar. Y las posibilidades que tiene con los estudiantes, más siempre pienso que es importante que usted tenga una relación doble. bueno? Porque yo preciso de una formación, e os ejercicios ayudarán, no? también jugar en la Universidad y también en la realidad. Ahora yo estoy siendo profesora de la Universidad.

G: E com o LunArquicos também?

F: Si.

G: O LunArquicos continua?

F: Sí, sí. LunArquicos siempre lo ha estado, siempre estuve en la otra universidad, universidad privada, la universidad piloto. Siempre he tenido espacio en la Universidad Nacional para trabajar los talleres, siempre hemos tenido una relación donde iniciamos proyectos, ya sea, en la línea de las exposiciones o en proyectos iniciados también. Pero también como LunArquicos hemos trabajado fuera de la universidad trabajando en proyectos con alguna comunidad o con colegios.

G: Mas o projeto é ligado ao Museu ou à universidade?

F: No, yo creo, yo diría que está ligado al museo realmente. Aunque el museo es una entidad que, en la Universidad Nacional el museo es un punto de enlace muy fuerte entre la Facultad de Arquitectura y, llamemos así, y todo el área de extensión. Entonces de extensión hacia la ciudad. Entonces pero siempre el vínculo ha sido directamente es con el museo. Es hecho ya seis años, siete años. El museo está incluso dentro del campus universitario.

G: E a equipe do LunArquicos é bem interdisciplinar, não é? Eu vi que tem pedagogo, arquiteto, designers... Como se formou a equipe?

F: Pues el equipo esto ha sido como una cosa muy orgánica, un crecimiento muy orgánico el equipo. Nunca ha sido un equipo, llamemos así, que ha permanecido largo, yo quisiera que fuera así, pero no se puede porque nosotros trabajamos sin remuneración. Entonces esto ha sido una cosa que ha sido estado muy sujeta al tipo de trabajos que se han hecho y por ejemplo, gran parte de la posibilidad de que se hagan los talleres y esto es una fortuna que que ha tenido o LunArquicos, que seja contar con los estudiantes. Desde los estudiantes tienen una modalidad de vincularse al proyecto, pero normalmente su trabajo duraba por semestres, no. Va semestres puesto que esto le genera un rédito de subsidio alimentario e de transporte que esto es un proyecto de bienestar aparte que tiene la universidad en general para distintos proyectos y en el que caso, que cuando trabajan en el Museo los estudiantes tienen este apoyo, no. Sin embargo no es que sea un apoyo directamente de LunArquicos, no, la universidad en un proyecto de bienestar. Entonces esto es bueno porque llegan, también cambian, una turma después otra, no siempre tiene una misma turma. Siempre diferente. Entonces claro, entonces la cosa es que los grupos van variando. Sin embargo he podido, y esto ha sido pues no se, la creo que les encanta porque lo general los chicos que entran les gusta mucho y logren permanecer un tiempo. Y entonces se tenido estudiantes que incluso ha sido muy interesante porque pasado muchos años en LunArquicos incluso uno **[inaudível]** y él todavía estaba con LunArquicos hasta que realmente hasta ahorita la pandemia, ya entró, se cambia, está en otra ciudad. Entonces, pero eso ha permitido en cuanto los estudiantes. Y los estudiantes también hemos hecho convocatorias y por lo tanto llegan del área de diseño, del área de, llamemos de

lo que la universidad Llámala, a la Facultad de Artes que incluye diseño Industrial, arquitectura y diseño gráfico. Entonces cuando llegan pues vamos haciendo un poco ajustando y ahí aprovechando las habilidades que tienen los muchachos para hacer el proyecto. Sin embargo, Ya nos hacía hay una especie de personas bases que lo que yo denomino de grupo de asesores, que son personas que han estado desde mucho tiempo ya con una experiencia distinta, profesionales, por decir ya profesionales mayores. Entonces que han estado siempre haciendo la asesoría. Entonces Ricardo, que ha sido director de museo mucho tiempo o por unos casi varias temporadas, que es Ricardo Daza, qué es arquitecto y doctor en arquitectura y profesor de la universidad. Que le ha dado un poco, un poco, ya me llamó más idea de ellos como un título de asesor, un poco en términos arquitectónicos y esta visión que pueda tener decir los proyectos desde lo conceptual también. También está Jorge Raedo que tiene formación de **[inaudível]** una persona especialista realmente internacional que lo conocimos justamente en estos avatares de LunArquicos y que él tiene un poco toda esta especie de visión, ha tenido un trabajo internacional muy fuerte. Entonces él tiene una visión panorámica sobre cómo, hacia dónde puede irse, los temas del proyecto y también las asesorías que es de la experiencia sobre la relación sobre todo el mundo de vincular el arte de la arquitectura en el desarrollo de las oficinas, de los talleres, no. Entonces está ahí también está Consuelo Martín que ella es especialista en primera infancia, ella es pedagoga, yo la pedagoga. Entonces ha sido muy interesante porque ellos tres que no son personas que estaban a producir todo el tipo con nosotros, sin embargo obviamente de muy fácil comunicación. Entonces cuando voy a emprender alguna cosa normalmente hablamos y comentamos, o decimos se podría hacer esto, me interesaría esto. Bueno. Y también han venido, así eso fue también una cosa interesante, porque cuando una vez abrí una convocatoria para estudiantes, curiosamente no llegaron estudiantes sólo de la universidad, llegaron estudiantes de otras universidades Incluso llegaron profesionales de otros, “no Yo quiero trabajar”, y yo pues tenía mucha pena , “No qué pena yo no tengo plata”. O sea no hay dinero realmente. Y porque la Universidad, los talleres no pueden ser cobrados con la universidad. Entonces es como no esto no tiene, no tiene. Entonces, sin embargo, una gente, una temporada, hay gente que duró mucho tiempo también que eran diseñadores gráficos, diseñadores industriales, era una que era también una psicóloga. Fue muy bonito pero son grupos que se van armando y se van cambiando. no. Quisiera que fueran permanentes pero no se puede.

G: Eu vi que as oficinas são divididas em eixos temáticos. Como você chegou nesses temas? Foi um processo de um tempo? Como é que você definiu essas divisões de oficina?

F: Fue un proyecto realmente, más o menos, estas líneas que tú identificas ahí realmente son un poco el producto de una, llamemos así, de una construcción, o de una revisión, más bien, que se hizo después de un tiempo, no. O sea nosotros habíamos hecho el proyecto habían desagrado mucho tiempo proyecto y luego lo que empezamos fue a organizar y decir, oye realmente nosotros casi siempre estamos trabajando sobre estos temas o sobre estos puntos, no. Que lo que pasa sea cuando comenzó el proyecto, cierto, cuando comenzó el proyecto para LunArquicos nosotros inicialmente, cómo te contaba, nosotros inscribimos fue prácticamente en una línea de proyecto, o de intención que estaba dentro de las actividades

del museo Y eso hacía que la saque de las que nos hacíamos estaban era vinculadas con las exposiciones. Luego las exposiciones dependían, no, se había una exposición de un artista, perdón, de un arquitecto, de un constructor o si era una exposición qué tenía que ver con una tipología arquitectónica, o que si había. E nosotros estamos moviéndonos o sea nosotros éramos como el grupo de, llamamos así, que lo que llamarían ahora el área pedagógica de un taller, de un museo, no, el área de educativa, educativa de un museo. Y nosotros empezamos a trabajar no, a trabajar con esta, con estas líneas por decirlo. Claro que cuando empezamos a trabajar con eso, empezábamos a trabajar ahí nos dimos cuenta pues que también igual pero yo tenía intereses en particular sobreponer materiales didácticos. También era interesante habían temas, que nosotros decidamos podríamos trabajar sobre experimentar, sobre estas estructuras, de nos nos hicimos como muchas cosas, en muchas cosas realmente, sí pues me gustó mucho porque realmente nosotros hemos hecho muchas pruebas de muchas cosas, no? Hemos probado muchos talleres de muchos tipos y pelambres. Como dice, no, de toda la naturaleza humana. Hemos hecho talleres de formas, talleres de estructura, talleres de esto, pero nosotros podemos hacer unas personas tan juicioso no sé unos grupos de arquitectura para niños que son como súper ordenados, súper juicioso. Nosotros éramos más como de “oiga que sería interesante, no”. Me saca, salíamos con todos nuestros traumas infantiles y de formación arquitectónica y decíamos “hablemos de eso, busquemos eso”. Es por eso empezamos luego a partir de entonces para invitaciones fue que empezamos a decir, bueno realmente estamos hablando sobre temas que son disciplinares, la forma, el espacio, la parte de lugar de paisaje, la estructura, no, todo el tema de representación. Se podrían empaquetar seamos así en unos grandes ejes temáticos que siempre se toca, no, que siempre pues que están presentes en la arquitectura, no, sea que tú lo como profesional sabes que son inherentes. Es lo que llamaría un poco de estos ejes disciplinares, no, disciplinares de la arquitectura, Ahora que sólo se convirtió en taller, que eso se convirtió en curso, que eso se convirtió en un formación de profesores, en un ejercicio participativo y hemos pues ha sido también como la otra manera, no, el llamamos así como se canalizaron esos temas o trabajos, pero obviamente estás como usted más que decíamos son como los esenciales que un niño se acerca de arquitectura, no?

G: Porque você resolveu fazer formação de professores? Vocês formam professores também para dar esse ensino em escola, é isso?

F: Si, empezamos, esto fue realmente, fue más como una coincidencia que se fuera dando en el tiempo porque no lo habíamos pensado realmente inicialmente. Sólo que, no sé, realmente en los años que llevamos trabajando ha sido pues un trabajo realmente como juicioso. Digamos un trabajo juicioso con muy pocos recursos y con bastantes dificultades, un poco en términos de logística porque es un poco difícil, no, desarrollar estas cosas y eso que hemos tenido el apoyo del museo. Pero empezamos a ver qué pues no mucha gente pero sí bastante gente llegaba como de referencia, hoy usted está ese nos podrían queremos hacer esto en un colegio, queremos vincularnos con esto. Y en este contexto, pues empezamos a ver qué realmente (inaudível), es el camino más lento, más despacio para que realmente la sociedad, los niños conozcan que la arquitectura. Realmente hay que tener personas, formar profesores

para que multipliquen realmente desde el aula, qué es la arquitectura. Claro, el ideal sería que fueran pares un profesor y un arquitecto, no. Cómo se hace normalmente, y por ejemplo un profesor y un artista plástico, músico, no. Porque, pues, si tú estás estudiando para profesor, pues tú eres profesor de música, profesor de danza, no. Pero no hay profesor para colegio de arquitectura, no. Entonces, o por lo menos en Colombia, no. Entonces esto es todo empezó a hacer pues algunos profesores o colegios, instituciones nos pidieron a nosotros que, porque no hacíamos una, llamamos así, un acompañamiento con profesores. Después hicimos pruebas también con el colegio para con el colegio qué es el colegio que está en interior de la Universidad Nacional que la universidad también tiene un gran colegio, y también aún con un jardín infantil, y con alguno con otro colegio, colegio distrital con el cual nosotros lo que hacíamos era vincularnos a la clase, a vincularnos a las clases para poder a partir de articular un tema con el profesor, poder hablar o tener un pretexto la charla, hablar sobre arquitectura. Entonces Consuelo Martín justamente ya como profesora de primera infancia y como ella, pues ella es profesora de primera infancia, bueno, fue de alguna manera porque ya ya es una persona que es profesora de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. Ella me invitó también y dijo, hoy pues, ja que estaba mostrando lo digo porque no hacemos ya vemos así para mis estudiantes también cursos o guías que para que ella sea empiecen a sensibilizar sobre temas de arquitectura. Esto ha sido bien interesante porque al final la sensibilización de un profesor frente al arquitecto ya le va a permitir tener un diálogo más natural y más digamos así más soportado, más estructurado con un niño para hablar sobre, o para acercarlos a la arquitectura. No se trata, tanto que estas profesoras sean profesoras de arquitectura en su salón sino que las profesoras en particular, por esa formación, las profesoras de preescolar me refiero no, las de preescolar, por esa intervención casi que ella, no es así bastante, bastante amplia, que tienen dentro del aula donde no sólo son profesoras sino también ella es muy [inaudível] transforma el espacio político con los alumnos entonces la idea era que tuvieran esta especie de inmersión sobre temas de arquitectura para que pudieran, o para que ellas puedan trabajar luego con los niños, no. Entonces eso ha interesante pero también es un poco conflictivo, no, porque a veces los profesores no les interesa porque a veces es el deseo de un director, pero no de un profesor. Entonces ahí la cosa esa otro precio, porque los profesores, no lo sea pues todo depende mucho del profesor, realmente creo no. Sí lo profesor considera que eso es útil para su curso pues está todo muy bien y realmente se puede aprender y superar muchas cosas. Si el profesor le parece que es una pérdida de tiempo que realmente es que le pusieron trabajó además que él es cierto eso le parece que sólo va a retrasar en su proceso su académico puede ser una pequeña pesadilla.

G: Você acredita que as oficinas possam ser capazes de criar novas articulações ou novas formas de pensamento nas crianças?

F: Sí sí sí claro. Creo que es una, o sea que, cuando se hace un vamos a ver la arquitectura de sí misma tiene una cosa que es interesante como disciplina por ella misma, es que la arquitectura está sujeta al pensamiento complejo. Es una arquitectura que trabaja de manera transversal sobre muchos asuntos. Trabaja el objeto arquitectónico, finalmente es sólo un, llamemos el objeto arquitectónico como edificio, como ciudad, no, con todas sus aspectos la

luz, del espacio, la escala, etcétera, etcétera. Es un elemento que de alguna manera es una especie de prisma donde se fusionan muchas dimensiones socioculturales. Se fusionan aspectos que tienen que ver con lo social, con lo económico, con la estructural, con lo simbólico, no, con lo con lo estético. Entonces es un elemento que permite ya nomás así, ser valorado desde distintos ángulos. Normalmente muchas cosas que se hablan con los niños por ejemplo en el colegio, en esas cosas, siempre tienen como son muy disciplinares, no. Entonces por ejemplo, vamos hablar de biología, biología sólo íbamos a hablar de la rana y punto, no. Entonces hay unas disciplinas que son demasiado cerradas. Entonces en la arquitectura le permite al niño tener una mirada más compleja, no. Una mirada compleja donde uno puede, donde hablamos así cuando está en un taller, bueno pues obviamente nunca con una complicidad qué podría hacer para un estudiante de arquitectura, porque tampoco se trata de formar arquitectos, no, esto es importante declararlo no estamos formando arquitectos. Pero sí es una cosa que nos interese justamente que pueda tener esa capacidad de entablar relación. Y eso a mí lo que me parece más interesante cuando se enseña arquitectura para un niño, porque cuando un niño por ejemplo habla de un objeto, habla de un espacio pues está hablando de un edificio, de un objeto, que se dio una sola maqueta permite reflexionar sobre muchos temas da pie para hablar de la ciudad, de la edificio, de si somos una sociedad equitativa, porque esos edificios son así, la ciudad es justa, la ciudad no es justa, se es incluyente, no es incluyente, es bonita, es fea, que es ser bonito, que es ser feo, estoy discriminando, no estoy discriminando. Sabes? Sea cuando hablamos de arquitectura creo que pues eso lo sabemos bien los arquitectos estamos hablando de muchas cosas, no, son muchas cosas las que están en juego. Entonces un taller de arquitectura para niños, pues realmente le hablé al niño muchas, muchas formas de ver cosas. Nosotros por ejemplo tenemos como en estos ejes temáticos, haz de cuenta, que si por ejemplo nosotros hacíamos un taller que tenía que ver con estructuras. Las estructuras solidarias por ejemplo, es claro pues el niño aprenderá sobre estructura, sobre elementos en triángulo, no, cómo se apoyan. Pero por ejemplo esto nos dará pie para hablar sobre que la sociedad se apoya entre ella misma, que somos personas que dependemos del otro, no, que nos estamos vinculando, que tenemos que trabajar en equipo. Sea yo creo que era mucho para hablar yo siempre independiente, los niños siempre pensaron que la arquitectura es un génesis de los Derechos Humanos, no, es un ejercicio donde sabes qué tipo de persona es el arquitecto desalojo según el edificio que, no. Sé si una persona tolerante, respetuosa, le gusta el medio ambiente, no. Entonces hay muchos, una conciencia qué es que está muy profunda que yo creo que está ahí, y que uno como tallerista pues debes de revelarla, debe decir la sutilmente en los talleres, no. Échales un rollo ahí, no, dé sino que lentamente los niños deben salir con la cabeza con alguna cosa más allá del propio disciplinar, también lo disciplinar, a mí me parece perfecto pero yo creo que antes que todo estamos formando el ciudadano, la arquitectura es un pretexto.

G: Quais são as características de uma oficina que a fazem ter potencial de criar novas formas de ver o mundo nas crianças?

F: Yo creo que, bueno, un taller de arquitectura ante de todo creo que debe ser, bueno, la primera esencia creo que debe tener como 3 cosas diría que debería tener. Uno ser un taller

que enseña arquitectura. Sí, que a veces se hacen talleres de arquitectura dónde no se está enseñando arquitectura. Yo he visto a veces algunos grupos, o cosas así, donde se dice, bueno, vamos a hacer un taller de arquitectura con niños, pero realmente no se habla de arquitectura. Se habla de muchas cosas, menos de arquitectura, o donde todo es arquitectura, todo es arquitectura, todo ese espacio. El niño construye **[inaudível]** y esto es arquitectura, no. **[inaudível]** tres tarros de maicena y ya no eso ya hice un taller de arquitectura. Y yo siempre digo, y en eso soy muy académica, digamos. Creo que un taller debe tener muy claro cuál es el objetivo, llamemos entre los ejes temáticos de que se les va enseñar. Sea un taller debe tener claridad, no sólo, no sólo, bueno, en estos ejes temáticos y también temas creen que ver con lo que entendiendo o dando dejando ya claro por lo la respuesta anterior Y qué tiene ese carácter transversal. Pero creo que el taller si debe tener claridad sobre cuál es el objetivo, el objetivo. Que lo que le quiero enseñar al niño aquí, ahora. Me parece que es importante, otra cosa que me parece importante, y perdón, y esa enseñanza debe ser una enseñanza podemos decir así, verás y de él te arquitectura no que porque son para niños yo te colocó el tema, o te lo llamemos así, te lo vuelvo tan light o tan suave que casi que eso ya se perdió de lo que significa el tema, si me entiendes. O sea, como que a veces como se dice, bueno, cómo es para niños vamos a hablar de la luz, pero entonces cómo era niños, la luz era cualquier cosa. Luz era cualquier cosa **[inaudível]**. Entonces porque como que a veces se piensa que como son niños, a los niños se les puede decir cualquier cosa que todo vale en el discurso. En eso sí creo que uno debe tener una especie de rigor disciplinar sobre los conceptos que se están manejando. Y que los conceptos se bendecir con las palabras que son propias de la arquitectura. No, si, obviamente sin entrar en un ejercicio de complejizar de al niño significativamente las cosas, no. Pero sí, creo que es importante que niños salgan aprendiendo algunos términos, por ejemplo, de arquitectura, términos. No la cosa más difícil del mundo, pero sí, creo que cualquier aspecto se puede enseñar a los niños desde que tengo una buena didáctica. Y eso es lo difícil, tratar de uno descubrí porque a veces pues no descubre que no va el taller son un desastre. No, eso nos ha pasado también, que piensas que puede entender. Pero creo que sí, se puede, y siempre siendo veraz y fiel a lo que uno quiere enseñar. Creo que el otro aspecto que es muy importante, es que sea un taller ahí sí como dicen divertido, o por lo menos vivir este concepto del juego. Pero no está noción del juego sólo como divertimento, Si a non, el juego que llamemos así que debe ser como obvio, no, pues obvio que un taller para niños, pues claro que tiene que ser divertido. Pues que un taller para adultos también, pero nadie te lo hace. Tiene que ser divertido pues eso yo creo que sí ya está como es sobre explicado, no, que tiene que ser divertido. Pero sí creo que tiene que tener un poco la noción de juegos, esta noción de libertad, no. Está implicado este concepto de libertad que tiene el niño para tomar decisiones, para jugar con las posibilidades de hacer, y deshacer, y volver a hacer, que creo que a diferencia de un taller, llamamos así, una diferencia como no debería ser, pero qué ocurre con un taller de adultos, un taller de una facultad, es que tú tienes que hacer una cosa y punto, y te tienes que ir por ese camino, no. Y ya no te dejan vuelta para atrás, usted no volta pra tras porque si no pierde. La ventaja que con un niño está la posibilidad del juego en que puedes hacer y rehacer, experimentar sobre lo experimentado, divertirse, intercambiar cosas. Y las reglas en la medida que lo vuelve a tener juego, es que hay deben haber reglas, yo sí creo que los talleres deben tener reglas. Nunca creí en la teoría

que todo se puede hacer porque la arquitectura no todo se puede hacer, y en la sociedad no todo se puede hacer tampoco. Te digo que tiene reglas, no construyen tés que lo traumatizan en el taller, pero si unas reglas que le generan y yo parámetros, por qué a los niños les gusta la regla, la regla se me dio todo jugar con reglas, para decir, no. O sea no hay juego en las escondidas si tú no te escondes. Entonces lo mismo ocurre con esto, sea, claro hay unos retos, y unas cosas y sobre eso de jugar, más importante esa noción del juego, que la relaciono mucho con ese juego cómo experimentar, sobre las cosas, la experimentación. Y yo que el otro aspecto que está ahí en la, pues es importante no, que tú dices para que un taller realmente esté vinculado cómo, pos que funciona o que el niño le sirva. Te digo que debe ser un taller que también, debe de tratar, me parece importante, que sea un poco como en esa posibilidad de niño de expresar, o de que todos, llamamos, en su manifestación explorem distintas maneras de materialización, de formalización, de lenguajes plásticos, Sabes? Que eso es interesante, sacar al niño del esquema del colegio normalmente de papel y lápiz en blanco, o regla de 45, y todo eso. Sino que el taller, en la medida que es así, es interesante que el niño explore los plásticos de representación. Pues en términos como arquitectos buscamos un poco lo plástico, lo espacial, no. Entonces creo que eso es una cosa que también es importante, que el niño pueda encontrar caminos para representar, para comunicarse espacialmente. Porque yo siempre creo que lo que hacemos nosotros como en estos talleres, o como arquitectos, es que somos como alfabetizadores del espacio, no. Cómo enseñar a la gente a hablar del espacio, no? Que no le dé miedo, que no, nada es que no dibujo porque, sea todo el mundo te escribe, no? Es terrible Si tú no sabes escribir, no, en el colegio, no. Cómo “que el niño no sabe escribir, el resto del mundo sabe escribir”. Pero a la gente le parece que dibujar es menos importante, “ah no importa que no dibujo, lo importante es que escriba”. Pero dibujar es una manera de comunicarnos que es muy muy importante, no? Entonces porque te habla de la dimensión, de la posición de uno con relación, de cómo observa, bueno, habla de muchas cosas que como arquitectos lo tenemos día día, pero entonces creo que eso también es importante en un taller, eso.

G: Você acha possível que uma oficina sobre cidade direcionada para o bairro pode alterar as relações de espaço desse lugar? Tanto de percepção do espaço quanto de uma visão político-crítica?

F: Claro, claro que sí. Sí eso, nos hemos tenido, hemos hecho varios talleres barriales de reconocimiento o entre estás más o menos, llamemos así, campos de acción que hablamos, que te decía que tenemos como talleres en colegios, perdón, talleres con profesores, actividades didácticas, taller dentro del museo. También tenemos la oportunidad de hacer talleres de lo que yo entro a llamar como diseño participativo. Que es un trabajo donde ya no nos interesa sólo que el niño haga cosas, por decirlo, hacer cosas. Si no nos interesa es saber que opinan niños sobre las cosas. Que opinan y qué ideas tiene para aportar a transformar las cosas. Pues las cosas digamos. el mundo. su entorno. no. Ya no nos importa sólo que el niño represente el mundo, sino que el niño tenga una posición crítica frente al mundo, y se sienta capaz de transformar el mundo. Entonces en ese punto los talleres que tienen que ver, hemos hecho talleres de percepción del espacio, de identificación de sus condiciones barriales, de,

bueno, de diseño participativo de temas así, no. Yo creo que un taller, claro que porque el taller por sí mismo implica acción acción, no. La palabra taller, oficina, no, implica acción. Y esta acción, de alguna manera, eso me lleva a relacionarme, a vincularme, no, a generar, llamemos así, una energía, llamemos así, desde mi cuerpo para mover otra cosa, no, para mover un objeto. Entonces yo creo que las lógicas de los talleres que tienen que ver con la opinión, observación, o transformación del entorno pues son supremamente importantes para un niño en la medida que el niño en ese momento se siente partícipe de un todo, de un colectivo, no. Pues que para nosotros, que uno le diga, “es algo obvio, no?” Pues se supone, no? Pero éste se supone y pensamos que no pasa, porque los niños pues no pasan de ser una cosa ornamental en los planes de gobierno, no, el niño para la foto, pues el niño sólo sale para la foto, pintando manita con pinturita de color. Cómo participan los niños? Entonces lo importante es que el niño realmente, pues, éste como un ciudadano con el mismo peso, sólo que tiene un lenguaje que llamamos así, más limitado y unos medios de expresión entre comillas, porque yo sigo qué es un **[inaudível]** porque ellos son muy expresivos con lo que dibujan. Pero que también, llamemos así, es limitado para la comprensión del técnico, del administrativo, no, de la persona que hace el plan de desarrollo. Pero entonces yo creo que sí, o sea, los niños, claro que ellos cuando, el mismo ejercicio del taller, porque el taller no sólo va dirigido al fin en sí mismo, no, hoy día sacamos cifras que queríamos ver. Si lo que el niño obviamente el proceso del taller no tiene sentido pues, para nosotros, y creo que para mucha gente que estaba conociendo de un proceso pedagógico, si ellos no aprende nada en el taller no se trata sólo que al final salga con una maqueta bien chunga para la casa, sino que niño aprenda algo, no, en el proceso. Entonces en ese proceso de aprender, yo creo que los talleres que tienen que ver con ciudad son fundamentales, porque yo creo que son talleres de concientizar al niño de que ellos tienen una labor, y una función, y un rol muy importante como ciudadanos. Entonces, por qué los niños se sienten nada más escuchados, no? Es que esto es una cosa que escuchamos en un escenario distinto, porque pues sí, en el colegio no se escucha el profesor, no, pero a veces cuando se escuchan en otros escenarios, y el niño ve que sus ideas tiene sentido, y que la gente no los trivializa, ni los minimizan. Entonces cuando lo vemos, si no lo vemos como una persona que es capaz de reflexionar sobre la ciudad, porque no reflexiones realmente son muy profundas, y no lo digo como cliché, porque realmente los talleres ya me encontraste con unas observaciones muy profundas, muy críticas de la ciudad, son muy críticos de la ciudad. Y también un taller, pues también le permite al niño abrirse a otros escenarios porque tú como persona que llega, llamemos así como pues de una profesión, pues también tienes que mostrar a los niños que hay otros mundos, otros mundos porque también obviamente ha ocurrido, los niños pueden ser críticos pero también un niño que está en inmerso en una realidad de la cual no ha salido nunca, pues un niño le parece perfecto lo que hay. De pronto si encuentra que es difícil, su, llamemos así, su interacción vital, no. Me caigo en este lugar, es feo, me siento inseguro. O sea, lo poco lo percibe, no? Pero pues al niño le parece que también eso es cómo el mundo, no? Que así son las reglas del juego donde él vive, no? Y que así debe ser el resto del mundo. Pero nosotros pues un poco la experiencia, le mostramos a los niños que hay otras maneras de hacer ciudad, otra manera de esto, es como que **[inaudível]**, o sea verdad, eso existe, no? Entonces esto también le permite al niño cómo empezar a entrenar una relación crítica con su entorno, que a mí me, a mí esta parte, creo que

la que de alguna manera en la que me ha movido y generará a ser docente de distintas edades y contextos, pero en general con el tema también de los niños. Tiene que, un niño tiene que empezar, nosotros debemos empezar a desarrollar una conciencia crítica desde pequeño. Que el niño pueda empezar a valorar y a decir, está bien o está mal, no lo que me pone no todo, lo que me pone la ciudad. Es bueno, no todo lo que me dicen en la que veo en no letreros de la ciudad es bueno, no todas las cosas tienen sentido, no? Entonces, pues, creo que es buenísimo en este sentido.

G: Você acha que a gente deve, quando estamos fazendo uma oficina para crianças, falar sobre feio e bonito? Falar sobre ruim em relação a um bairro ou uma cidade? Você acha que a gente deve ser real e falar assim, tá feio isso aqui.

F: Como juicio de valor? ¿Cómo se es feo o bonito, valoraciones?

G: Isso, se devemos mostrar a realidade para as crianças.

F: Lo que sí cuando está mostrando con los niños, se les podemos decir esta situación está mal tienes que arreglarlo, o sea sí estaría bien de alguna manera inducir al niño con juicios de valor sobre la ciudad? Sí está bien o mal inducir al niño con juicios de valor sobre la ciudad? Bueno, nosotros como arquitectos somos [inaudível] y siempre estamos buscándolo lo todo, no? Diciendo es feo, es bonito, es feo, es bonito, yo lo hubiera hecho distinto, yo hubiera hecho distinto, no? Pero creo que para los niños, yo creo que dejarles es, como unos valores en general, es que debe tener un edificio, llamemos así, un edificio que respeta el entorno, respeta el medioambiente, respeta al vecino, respeta la ciudad, es comfortable para los habitantes. Hablarle de esas condiciones, si el niño considera que esto es también, puede decir que es bonito o feo, no, puedo considerar lo que es sin y sin sublimizar el juicio estético que nosotros solemos tener, no, porque nosotros tenemos una mirada adiestrada y juzgamos todo a partir desse adiestramiento, esse treinamento. Entonces creo que a los niños no deberías hablarles de valores, que incluyen las cosas y sobre esos valores que ellos podrían si quieren intervenir o no esos valores, no. Ahora eso por un lado si la pregunta, para la otra pregunta es que si entendí, no sé, si los niños, si les doy una por ejemplo, se los damos una realidad y les decimos que está muy mala y que por qué no la cambias? Eras la esta? Si la puedes cambiar?

G: Isso, se em algum nível devemos proteger as crianças ou devemos falar sobre a realidade dos bairros, desigualdade social?

F: Yo personalmente, sí, sí creo que, bueno, también un poco de esto depende un poco porque, por mi manera de ser, porque yo también he tenido muchas veces con una gente que estaba viendo dice, no con los niños no, lo que pasa es que tengo una manera de ser muy directa y a mí nunca de niña me estuvieron como ocultando las cosas, no? O sea siempre vivir una realidad, buena o mala, siempre muy directa de todo, no. Entonces y siempre mi madre me enseñó a ser como muy crítica sobre lo que había. Entonces para mí un niño es sólo un pequeño, así, como un pequeño adulto, que claro hay que tener una, las palabras con que

decirles, pero no la realidad, sea, la realidad es ésta y te la voy a, te la puedo mostrar, claro no con la crudeza que se vería un grande, no, un adulto. Pero yo creo que si un niño, porque es que tú, o sea, que le dices a un niño “tú estás perfecto, qué lugar tan lindo en el que vives, está allá.”, es que va a pensar el niño “Yo estoy muy bien. Yo estoy muy bien”. O sea viene la gente de fuera decirme que estoy bien, no debería pensar en cambiar y transformar mi mundo, sea, no debería pensar en que se puede modificar, transformar la realidad, no debería salir a protestar porque esta ciudad, mi barrio es un desastre, porque. Entonces yo sí creo que los niños deben tener conciencia de lo que hay. No mostrándole, o sea, no haciéndoles sentir que sus realidades son inamovibles, y no sé haciéndole sentir que si tu condición así puedes vivir. Claro y también mostrándoles belleza en lo que hay, no, porque también, no se trata tampoco de tirarse al niño psicológicamente, no. Sino decirle, obviamente también mostrarle que pronto, sobre las cosas bellas que él tiene, porque hay lugares que pueden ser muy [inaudível] que tiene lugares muy valiosos. pueden salir a jugar solos, pueden jugar más libremente que en un barrio elegante y costoso, los niños están más constreñido de alguna manera. Pero en un barrio de pronto, estos pueden niños tienes más libertad de movimiento, no siempre porque a veces, yo creo que, pronto, eso también fue en unas generaciones anteriores, cuando de pronto las generaciones, más más por ejemplo, que los sectores populares no acrónimos se movían muy libremente. Y no había tanto peligroso, no, ahora es muy peligrosa así y pues, en ciudades como, no sé, cómo pues, tú Rio, Brasil, Bogotá. Pues éste no es esse idealismo que sostienen los europeos de que “ay, el niño que vive en las montañas”, no eso no o sea es duro, porque a veces los niños no puede ni salir, los papás ni siquiera nos dejan salir porque están asustados por las pandillas, por la droga, por el rapto, el secuestro. Entonces yo creo que eso pues no se debe negar, no se debe desconocer, pero también creo que sí, es importante que el niño reconozca que su realidad también tiene cosas maravillosas que a partir de ahí pueden florecer otras cosas. No, o sea yo creo que sí pues al niño hay esperanza. No porque, se que hay esperanza. Esperanza de que se pueden transformar gracias a su capacidad de acción, pero también de reconocer la belleza que lo pueda rodear, la pequeña, porque que no, porque ahí entornos que son muy duros, muy duros, no están fácil para algunos niños, no es fácil realmente.

G: Quais são as principais dificuldades de se pensar, planejar e executar oficinas?

F: Todas, no mentira (rizos). No, yo creo que haber, la experiencia nuestra creo que dos dificultades. Una la gestión del taller, realmente ya vemos así la expedición [inaudível] y no has sido tanto crearse el taller, realmente lo entre comillas lo que más gozamos, lo que yo más me divierto con todo el grupo cuando lo hacemos, más divertido hacer el taller de alguna manera. Eso es lo más divertido, es la cereza del pastel. Lo difícil es gestionarlo, lo difícil es conseguir recursos, lo difícil es poner de acuerdo a los adultos, eso sí que lo difícil. Los niños es lo más suave. Porque cuando tú estás, porque, por ejemplo, en el caso de LunArquicos nosotros enfrentamos un tema de presupuesto, queremos hacer un taller pero no, no hay general parte de las cosas que te dan es para los materiales, cierto tipo de materiales, no? Pero si quieres hacer un taller un poco distinto, llamamos así, pues implica otros tipos de materiales, buscar cosas, esa gestión puede ser volverse un poco complicada. O sea, yo digo

desde la experiencia de LunArquicos, hay otros grupos que tenemos otras dificultades, pero para nosotros, así de pronto, un poco esa gestión de poder coordinar recursos para ciertas cosas. Creo que una cosa que se vuelve muy complicada sobretodo siendo como una universidad pública, que buscamos llegar a barrios, a niños de sectores populares, llamemos así, de cualquier barrio, es el transporte, parece, o sea, nuestros problemas son más logísticos. Viste, cómo hacer que los niños lleguen a la universidad? Los barrios no tienen, o sea, muchos colegios no tienen dinero para llevarlos, o esto tiene que ser con 8 meses de anticipación para que llegue, no? Sé si estamos en el marco de la exposición pues nunca llegó permiso. Entonces eso es un problema, eso realmente, para notar las grandes dificultades ha sido conseguir a los niños, realmente, conseguir que el colegio puede sacar a los niños, ahora se hace ya un par de años, este asunto de sacar los niños del colegio esto parece cómo trasladar embajadores, no, sea súper complicado. Se haya sacar un niño del colegio tienen un montón de protocolos, bueno, se vuelve, como es tan complicado todo que a veces nosotros, muchas veces, nos ha tocado buscar el dinero para que ellos se muevan a la universidad. Pero pues tampoco tienes que diga, ay no prestó los buses, no, no es así? Los problemas realmente diría yo son logísticos, más logísticos que cualquier otra cosa, más logísticos. Nosotros o muchas veces hemos hecho talleres, ya te cuenta, nosotros tuvimos una experiencia con una comunidad en un conjunto de vivienda popular, en una vivienda que haya entregado el Estado para qué, para personas vulnerables, personas que le habían sido desplazadas, no? Eso es un gran conjunto de vivienda. Nosotros muy interesados en hacer un taller ahí porque el conjunto era bastante terrible, tenía muchos problemas de convivencia, no había espacio para los niños, bueno, el conjunto de más tiene como unas condiciones de habitabilidad bastante grises, son parte de una cárcel, pues. Entonces nosotros quisimos hacer unos talleres de intervención ahí, que hay taller de intervención invitando a los niños al taller. No cobamos, era un horario familiar, llevábamos los materiales, mejor dicho, todo, ya llevamos hasta refrigerio, de nuestros bolsillos. Y tuvieras este taller es un desastre al principio, porque los de la Administración creó problemas para que entráramos, para que nos prestaran un salón. Los papás ni siquiera se recuerdan de los talleres, y nos sacan a los niños, y tienen un conjunto cerrado, sabes, ni siquiera, “hay no que los niños, si, no que el niño no fue porque es que hoy lo deje en la casa lavando la cocina”. Ya cosas así, no? Entonces no encontramos los recursos porque entonces, bueno, que sí pues nos puedan dar recursos para, no se pagan papel, unas cosas así. Entonces si me entiende sabía que para salir, queríamos hacerlo es un tour por qué los niños que venían mucho de fuera de Bogotá, de regiones de campo, y queríamos que fueran a conocer un poco los alrededores del sector. No que para mover esos niños, que para entrar al tal sitio, que el permiso que. Entonces a veces esto es realmente lo que se vuelve más que crear el taller, o sea, siendo la realidad muy directa. Eso para mí ha sido más que muchas veces la procreación del taller. El taller se enfrenta, o sea ya, se fueron a preguntar, bueno, el taller desde lo académico cuáles son cómo los desde lo conceptual, no? Creo que siempre lo más difícil es la didáctica, y no perderte la didáctica, no perderte nada, del objetivo del taller porque a veces termina uno que atrapado en la didáctica, que que traen, tenemos que ver qué vamos a hacer esto? Y se olvida un poco el objetivo del taller. Es yo creo que ese sería un poco como el límite de resto pues no está, no sé, pues no es. cómo inventarse, es la parte más bonita que creo que tiene que todo imaginarse el taller.

G: Segundo Paulo Freire, una manera de ganar engagement es se basear na experiência e realidade dos educandos e deixar que eles sejam ativos também na construção do conhecimento, de modo que apontem o percurso do ensino. Desse modo, qual você acha que é o papel do educador ao realizar uma oficina voltada para a cidade? Como o educador deve se preparar para apresentar uma oficina sistematizada mas ao mesmo tempo estar aberto para se adaptar às demandas que surjam durante sua aplicação?

F: Pues yo creo que eso fue no lo que dice Freire muy cierto, no. La y este señalamiento de los niños, o de los estudiantes, pues va a depender mucho de la experiencia, no, porque los niños van a señalar según su experiencia, lo van a querer comer por esta línea porque esa línea segunda experiencia. Yo creo que eso a veces es un poco más complicado, sobre todo lo digo porque yo no soy pedagoga de formación, o sea, yo soy arquitecta. Con, pues, que aprendí a dar clases como todos los arquitectos en las universidades, apuntalar las clases. Y leyendo pues cosas sobre enseñanza y estas cosas. Y con los niños pues ha sido aún más complejo porque ha sido a partir de la experiencia directa, con los niños precisamente, no. Entonces yo creo que puedes, por ejemplo, los talleres este espacio, al principio creo que en los talleres debe dar como pautas, así estos temas, sabemos que vamos a ver este contenido, Ciudad, por ejemplo ciudad y entornos, vamos a dar este contenido. No nos vamos a perder de este contenido, sea, no vamos a terminar acá hablando de obras de arte, ni del problema de la luz en los objetos, vamos hablar de Ciudad. Pues, estoy diciendo un poco taxonómica, pero un poco así. Creo que teniendo esa pauta, y creo que ahí el elemento que debe ser muy claro, la didáctica. Entonces por qué la didáctica te permite así decir que vas a ir haciendo, pero así esta cuerda de ser como flexible en qué turno tienes ir, porque sino el taller se vuelve un caos y uno empieza como a correr por todos lados, ya, o a cambiar todo demasiado a los niños. Los niños son muy metódicos en medio de todo, no? O sea los niños hacen, todos los niños son como súper ellos van haciendo cosas aunque si lo que son exploradores. Pero tampoco es que se enloquezca los niños sí termina haciendo cosas que se tienen allá como que los niños que el niño hizo terminó haciendo Vale. Entonces yo creo que a veces los niños hay que tener esta didáctica clara, pero ya vemos así una cosa que puede variar en la secuencia de estas acciones, no? Porque a veces sí los niños, por ejemplo esos talleres que son de invitación abierta, no todos los niños llegan con el mismo conocimiento previo, no, la experiencia previa. Los niños a veces varía mucho, vienen niños de distintos barrios por ejemplo. O con unas edades que a veces tú sabes que no talleres los papás pues termina metiendo un niño de 8 años en un taller de 12. Entonces esta variación yo creo que uno de estar muy abierto a eso, muy flexible un poco a eso, no, no sufrir en el taller, y lo que debe hacer es que la didáctica un poco puede estar variando un poco co de orden y organizando para que podamos pues para poder llegar a ese objetivo de que enseñar algo. Y el aporte de los niños dónde estás, ya, porque los niños precisamente ellos cogen cada, ya vemos, casi cada paso a paso que están haciendo. Ellos empiezan a explorar temas que de pronto, uno dice, bueno, no se me ha ocurrido verlo desde ese lado porque eso sí es una **[inaudível]** increíble que yo los niños que lo miran siempre por unos lados muy distinto que uno le está mirando, no. Entonces yo creo que esa posibilidad de que el niño no miré por acá y uno esté mirando por el otro lado, no es tanto para excluir de

que “no niño, tú solo tienes que mirar como yo”, y no es sólo de “qué bueno niño, ahora sólo vamos a mirar como tú”. Si no es como la posibilidad de compartir las dos cosas, que el niño también un poco mide como uno, y trabajar como sobre lo que está haciendo pero sobre todo muy importante, pues seguir un poco como las huellas y las habilidades que va teniendo cada niño, no, ves que eso es como una cosa inherente de la enseñanza con niños. Hay que ir como muy al ritmo en el que ellos vayan de su interés, no? Y ser muy perceptivo desde cuando el niño está perdiendo el interés en lo que uno está haciendo, cuando está perdiendo interés normalmente hay un fallo, bueno, a menos que sea algo porque el niño tiene algún problema general, es un fallo en la organización que uno hizo al taller. O un estado demasiado tiempo, o muy poco tiempo, o el niño no tiene claro que realmente para qué voy a llegar. Yo creo que eso es muy importante en lo que tú preguntas de esa experiencia el niño tiene que saber a dónde va a llegar con lo que está haciendo. Y no es que todos tenemos que llegar a este punto sino que no llegues a ver, esto es un proceso, ese proceso termina en un hecho creativo arquitectónico, no. A que voy a llegar, como llego, no importa finalmente, no, es niños ahora, el niño **[inaudível]** la didáctica pero lo importante es que niños lleguen a un punto, todos vayan llegando, cada uno a su ritmo. Pero van llegando a un lugar donde se conocimiento realmente lo puedan, digamos así, visualizar con lo que hicieron, no? Me parece muy importante que el niño entienda el proceso sobre todo, y que se haga preguntas a lo largo del proceso. Es una cosa que nos hacemos mucho para eso que preguntas de estado que tanto el niño participa, más o menos como en esa flexibilización del proceso, nosotros a lo largo del taller hacemos muchas preguntas a los niños. Les preguntamos mucho y en general, pues una cosa que creo que has permitido que los talleres nos funcionen es porque normalmente yo busco que haya un ratio bastante pequeño tallerista alumno. Solamente un tallerista debe tener 5 niños, no más, 5, 6, 7 por mucho. Porque esos talleres donde hay dos talleristas y 40 niños, me parece que son una tragedia, porque uno no puede hablar con el niño, y el niño puede hablar, entonces tú no le puedes, a lo largo, yo nos gusta mucho a lo largo del taller, que estás haciendo, porque sólo estás haciendo, en qué estás pensando, le mostraste a tu compañero, y eso por qué, y cómo, sabes? Cómo cuestionarlo mucho, no cuestionarlo más si lo preguntale, que el niño reflexione mucho sobre lo que está haciendo, y porqué lo está haciendo. Eso es una cosa que nosotros somos muy insistentes, realmente, en todos los talleres. ¿Por qué estás haciendo eso? ¿Qué piensas? ¿Tú crees que funciona? Si fuera así sería distinto, sería igual? Bueno, lo prueba, de sida, quiero probarlo, así, bueno, pruébelo y mira, y escoge, y selecciona, y toma una decisión, tomó la decisión si pruebas así, pruebas como no, que yo quiero hacer distinto. Pruéballo y mira y luego escogí que funcionan, no? O sea me parece muy importante esa capacidad del niño de experimentar y de tomar decisiones en el camino. Y estos permiten las decisiones pues es justamente lo que hace que el taller no puede hacer una línea recta, que hay que coger esas, porque las preguntas que se hacen los niños surgen a partir de sus experiencias. Lo escribí papá es arquitecto entonces ya me enseñó a hacer esto. No, yo no sé nada, a mí me gusta esta cosa, entonces yo quiero que esto sea tal cosa. Es ahí muy variable, no, muy variable, y también varía mucho por el tipo de pregunta de cosas porque todas están en, puedes estar haciendo un taller. Hay talleres que son muy de creación, no, vamos a crear una cosa, vamos a pintar. Pero hay otros talleres que tú estás buscando en el ritmo más de medicion, qué opinas de tal cosa, como te parece, cómo consideras que estás, te

sientes seguro, no te sientes seguro, bueno, cosas de estos talleres que son más como los de participación, cuando tú estás haciendo como la parte de investigación, no? Entonces ahí pues va a depender mucho también no el nivel de libertad porque pues tampoco en un taller de esto pues tampoco pues dejar el niño si no se te pierden las mediciones, no? Si los niños quieren hacer otra cosa pues que también se ajusta el taller, no? Todo está nada, si, no sé. Por eso creo que los talleres son como que tú tienes que ir con una idea que no puedes perder el orden, pero tampoco puedes ir con una camisa de fuerza, no. Es como subir una montaña pues sí está muy difícil por acá pues me voy por aquí.

G: Quais as características mais importantes ao se pensar em uma oficina?

F: Esa no me la has dicho? Que era divertirse y tener una, era que cómo divertirse, que era pensar en un lenguaje plástico exploratorio, y que haya tener claro unos contenidos arquitectónicos, bueno, los contenidos disciplinares, que había que de todas maneras siempre buscar llegar a responder los, no, por lo menos a dar celos a conocer al niño.

G: Você pode apontar quais resultados positivos observou nas aplicações de oficinas sobre cidade, a partir de sua experiência?

F: Qué resultados positivos, en los niños?

G: Acho que em um geral, o que você vê de positivo em fazer as oficinas.

F: En los niños yo creo que, bueno, hay una cosa también en el tema de los talleres que es importante poder, saber, tener como un seguimiento de los niños. Porque cuando tú haces un taller de un día la incidencia que hay sobre el taller en el niño pues es muy relativa, no? Otra cosa es cuando tú haces talleres con continuidad. Nos los hemos hecho pues de las dos medias los talleres con continuidad, uno se ve mucho, o sea, creo que el resultado positivo es que los niños, bueno, es una palabra que ahora está muy de moda de que no me gustan esas palabras, es empoderar. Pero si el niño empieza a sentir sé que de alguna manera tiene, creo que cuando lo, sobretodo con los talleres que son continuos, o sea, cuando tú haces cuatro sesiones, cinco sesiones. Cuando son como jornadas con mayor intensidad, creo que los niños se empiezan a sentir muy seguros de ellos mismos, de ellos como ciudadanos, de ellos como parte de la ciudad. Y eso es muy bonito porque los niños te hablan con convicción, es muy bonito, porque dice cómo que los niños empiezan a hablar con seguridad, con convicción con vos, no? Empiezan a, y yo a veces pienso que no es porque tú hiciste taller, realmente creo que es porque los escuchaste, o sea, creo que sólo porque los escuchaste, porque si tú te pones a hablar con un niño solo, bueno, claro el taller le va a dar términos, y miradas, y bueno le ampliar la mirada digamos así. Pero si tú te pones hablar entre niños, o escucharlos, o sea, no hablar con los niños, si tú los escuchas entre ellos, los niños son son muy poderosos en sus conversaciones. O sea, cuando no están hablando por decir de la Xbox y esas pendejadas, no? Pero cuando están hablando de las cosas que les pasan a todos los niños son muy, son muy profundos, no? Realmente, o sea, tiene mucha profundidad, muchas cosas en lo que están

diciendo, lo que están viviendo. Entonces creo que esa posibilidad realmente de que se le dé volumen alto a lo que está diciendo, que el niño sepa que lo que dijo se lo escucharon, se lo valoraron, sirvió para algo, se lo contó a todos sus otros compañeritos, no? Se legítimo el grupo, se lo legítimo, llamemos así. Creo que les da seguridad, les da seguridad de que ellos tienen mucho por hacer, llamemos así, de que ellos no son sólo niños, no, como un estado embrionario de esperar “ah que algún día...”, no, se desde ya pueden hacer cosas, no? Entonces creo que eso es lo que sale muy positivo de los talleres. Que pueden tener eso y que discuten cosas que pues yo le echó el sentarse discutir sobre la ciudad en un escenario como una conversación en un museo, en los talleres, uno que sea, pues yo creo que ellos les cambió un poco el chip y piensan que lo que dicen es importante.

G: Você quer fazer alguma fala final, dar algum conselho, alguma coisa que você acha que ficou em aberto, que você acha que é importante eu saber sobre oficinas em si?

F: ¿Qué algo que no haya hablado? Bueno, yo creo que por ejemplo me parece interesante que estés haciendo una tesis sobre este tema, porque en estos momentos yo veo que el tema se ha vuelto, es que Latinoamérica, en Europa sabes que el tema es un tema que lleva mucho tiempo trabajando, no. La misma figura de Tonucci viene a ser una figura que tuvo esa repercusión tan importante en el contexto europeo. Y gente que escucha Tonucci, o sea, casos donde realmente las palabras de Tonucci se tomaron en serio, no se quedó solo como la investigación si no pues casos donde esas implicaciones se llevan a que un alcalde lo escuché no sé nacional, Pontevedra, pronto cuando encuentras te Ludantia se veía poco esa experiencia donde las palabras de unas personas como Tonucci, o la [inaudível] Rosario donde esas experiencias han dado pie a otras cosas. Pero seguían siendo como casos aislados y aunque de Europa, llamamos así, y tiene mucho más recorrido de enseñar arquitectura para niños, no? Pero me parece buenísimo que ahora en Latinoamérica las personas están viendo, por ejemplo, el proceso que tú estés haciendo macha y no sé lo que tú la quieras hacer, lo que te la acepte, no? Que te la acepté como tema. Eso me parece que es una cosa genial. porque es que estoy yo no se hace 15 años estaba nova para el tema, o sea, eso no era serio más o menos, no? Eso no estaría hablando, eso está como desparchado, no? Me parece, eso me parece que es una cosa que se llama pasado muchísimo y yo creo que es una oportunidad que se abre para que el tema siga pagando, porque yo siempre hablo mucho de esto es de que en verdad se considera que este es un tema para señoras desocupadas, no? Creo que en estos tiempos se le está dando la dimensión porque se está viendo lo importante, cómo claro, como hemos entrado en una en un par de décadas se está hablando justamente de la inclusión, de la vinculación, de donde escuchar a las minorías. Pues nos hemos dado cuenta que los niños eran importantes, no, se les había pasado por encima durante mucho tiempo. Pero entonces ahora me parece que en esto es completamente valioso que personas como tú, otras personas que ya están haciendo tesis de maestrías, de doctorados, que universidad, no, también porque acá una persona como Ángeles que venía de Berlín dónde van hacer un estudio. Por ejemplo, en la Universidad Técnica de Berlín estaban haciendo un estudio sobre la percepción del espacio nos niños, un estudio de doctorado con investigación grandísima, de largo tiempo, donde están haciendo como unos esos lechos ellos venían a ver acá unos casos de los talleres, por

ejemplo. Pero entonces sí me tienes ya cuando, ya pues está tomando esa dimensión, puede que ahora estemos todo en una etapa, llamamos así, donde se está hablando como muy desde lo académico. Pero creo que sí luego, realmente entrar a tener vos como política pública porque como política pública sigue haciendo una cosa de ciudades de pronto alguna ciudad que tomó la iniciativa otra pero así pues, que sea el pan de cada día no, no? Pero creo que esto es una buena cosa que está pasando. Qué está pasando y hay que ponerle, poner, llamamos así, como la fe de que la cosa va realmente en unos 10 ó 15 años, los niños se van a incluir dentro las políticas públicas como con vos, con voto, con toda a ser tan importante. Y nosotros como de adorno, porque siempre vive escanearlos usa mucho de adorno y para la foto del político, pero pues luego acá fijate, ya cuando la alcaldía, cuando iban a hacer de Presidencia, a la sierra de presidentes, no alcancé la presidencia. Los niños hizo una invitación a los candidatos para que respondieron preguntas a los niños. Eran como 4 pero los dejaron plantados, si sólo fue uno. O sea, eso me parece como un irrespeto total, como irrespeto realmente, no? Era una cosa donde sólo un candidato, justamente un momento así, como alternativo, y todo eso fue lo que fue, nosotros les ruedan, o sea que lo que digan los niños, que saben que son niños, después serán los que votarán.