UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo

Guilherme Ferreira de Arruda

PEDAGOGIA SÓCIO-ESPACIAL PARA DEMOCRACIA RADICAL:

Uma experiência mediada por interfaces em Glaura

Belo Horizonte

2021

Guilherme Ferreira de Arruda

PEDAGOGIA SÓCIO-ESPACIAL PARA DEMOCRACIA RADICAL:

Uma experiência mediada por interfaces em Glaura

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Arquitetura e Urbanismo.

Orientadora: Professora Dra. Ana Paula Baltazar dos Santos

Área de concentração: Teoria, Produção e Experiência do Espaço

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

A773p

Arruda, Guilherme Ferreira de.

Pedagogia sócio-espacial para democracia radical [manuscrito] : uma experiência mediada por interfaces em Glaura / Guilherme Ferreira de Arruda. - 2021.

186 f. : il.

Orientadora: Ana Paula Baltazar dos Santos.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura.

1. Democracia - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Educação – Aspectos sociais - Teses. I. Baltazar dos Santos, Ana Paula. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Arquitetura. III. Título.

CDD 370.193

Ficha catalográfica: Gustavo Las Casas Provetti Gomes CRB-6/3417.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Pedagogia sócio-espacial para democracia radical: uma experiência mediada por interfaces em Glaura

GUILHERME FERREIRA DE ARRUDA

Tese submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura da UFMG como requisito para obtenção do grau de Doutor em Arquitetura e Urbanismo, área de concentração: Teoria, produção e experiência do espaço.

Aprovada em 27 de janeiro de 2021, pela Comissão constituída pelos membros:

Profa. Dra. Ana Paula Baltazar dos Santos - Orientadora
EA-UFMG

Profa. Dra. Silke Kapp
EA-UFMG

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira
FAU-UFMG

Profa. Dra. Ângela Maria Gordilho Souza
FAU-UFBA

Profa. Dra. Maria Lucia Refinetti Rodrigues Martins
FAU-USP

Belo Horizonte, 27 de janeiro de 2021.

AGRADECIMENTOS

À Ana pelos diálogos problematizadores sempre sensíveis e animados. É sempre um prazer aprender com você.

Aos alunos e professores da Escola Benedito Xavier, especialmente à Andreia, a diretora, por ter acreditado na pesquisa mesmo quando eu assumia que não sabia exatamente quais eram os passos seguintes.

À Dalila por ter proporcionado alguns dos momentos de trabalho mais animadores que já tive e por ter mostrado que o respeito pelos alunos é o primeiro passo para um processo de aprendizado efetivo.

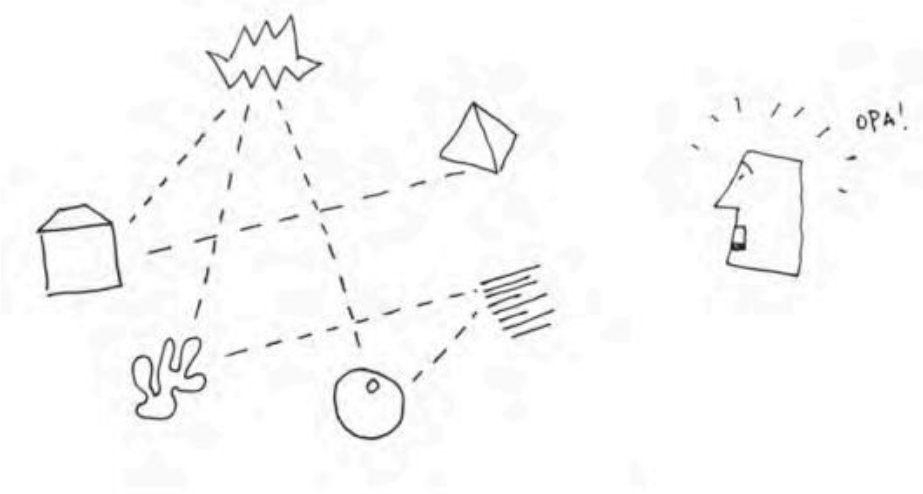
Aos bolsistas e demais pesquisadores do LAGEAR que ajudaram, fosse com as discussões, fosse colocando a mão na massa.

A todos os colegas do grupo de estudos sobre pedagogia sócio-espacial, especialmente à Ana Assis. As quartas de manhã salvaram a quarentena (e esta tese).

Aos amigos de longe, mas especialmente aos que acompanharam o drama de perto: Finho, Rafa, Jojo, Rodrigão, Bel e Wawa.

Por fim, ao meu pai e ao meu irmão pela força, e à minha mãe, minha melhor amiga.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



"É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais."
(FREIRE, 1975, p. 46)

"O que se pretende com o diálogo [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la."
(FREIRE, 1975, p. 52)

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta tese parte da discussão da importância da articulação cidadã para que as pessoas sejam capazes de construir suas próprias demandas coletivas, podendo, assim, demandar assessoria técnica sem as usuais imposições de necessidades pelos técnicos. Tendo como pano de fundo uma pesquisa-ação realizada em Glaura, distrito de Ouro Preto (MG), o trabalho tem como principal objetivo a investigação de interfaces que incitem nas pessoas de um determinado grupo sócio-espacial diálogos problematizadores relativos à própria realidade. Partimos, assim, do pressuposto de que a emancipação cidadã inerente a uma sociedade verdadeiramente democrática depende de pessoas articuladas em processos contínuos de autoaprendizagem coletiva (pedagogia) sobre a própria realidade (sócio-espacial). Durante o processo de pesquisa, ficou claro que interfaces isoladas não garantem uma mobilização cidadã contínua. Assim, a Escola Municipal de Glaura surgiu como um lugar propício para que as interfaces fossem atreladas às dinâmicas já em curso, tendo, dessa maneira, o potencial de uso contínuo e autônomo pelos alunos, professores e moradores. Desse modo, o trabalho narra, sobretudo, a investigação de processos orientados por interfaces que visam à autoaprendizagem coletiva tanto dos alunos quanto dos moradores, em uma tentativa de desescolarização da sociedade por meio da escola. A partir dos testes das interfaces, ficou evidente a importância de um conjunto delas coletar informações sócio-espaciais, apresentar tais informações de modo a incitar o diálogo problematizador e, enfim, registrar as interações para alimentar a continuidade do processo de autoaprendizagem coletiva. Por fim, ficou evidente que qualquer prática compromissada com a democracia deve ter como foco a investigação de estratégias para o engajamento dos envolvidos, pois sem engajamento não há diálogo, e sem diálogo não há emancipação.

Palavras-chave: Democracia; Pedagogia; Emancipação; Sócio-Espacial; Interfaces.

ABSTRACT

This research starts from the discussion of the importance of citizen articulation so that people are able to build their own collective demands, being able to demand technical advice without the usual imposition of needs by technicians. Having as background a research carried out in Glaura, Ouro Preto district (MG), the main objective of this work is to investigate interfaces that encourage people in a certain socio-spatial group to discuss problems related to their own reality. Starting from the assumption that the citizen emancipation inherent in a truly democratic society depends on articulated people in a continuous processes of collective self-learning (pedagogy) about reality (socio-spatial). During the research process, it became clear that isolated interfaces do not guarantee continuous citizen mobilization(commuting). So, the Municipal School of Glaura emerged as a favorable place for interfaces to be linked to the dynamics already underway, having the potential for continuous and autonomous use by students, teachers and residents. In this way, the work narrates the investigation of processes guided by interfaces that aim at the collective self-learning of both students and residents in an attempt to deschooling the society through the School. From the tests of the interfaces, it became evident the importance of collect socio-spatial information, to present such information in order to incite the problematic dialogue and, finally, to record the interactions to feed the continuity of the collective self-learning process. Finally, it became evident that any practice committed to democracy must focus on investigating strategies for engaging those involved, because without engagement there is no dialogue and without dialogue there is no emancipation.

Keywords: Democracy; Pedagogy; Emancipation; Socio-Spatial; Interfaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Cascata Ituita na Praça Central de Congonhas–MG. 26
Figura 2 — Website da Ituita. 27
Figura 3 — Possíveis interações a partir de Ituita. 28
Figura 4 — Panfleto sobre o funcionamento do Catas Cine Clube. 32
Figura 5 — Funcionamento da interface R.I.C.A. 32
Figura 6 — A interface R.I.C.A. e seus componentes. 33
Figura 7 — Igreja Matriz de Glaura. 39
Figura 8 — Foto aérea do centro de Glaura. 40
Figura 9 — Salão paroquial em dia de missa. 40
Figura 10 — Mapa de Glaura com principais locais. 42
Figura 11 — Escola Benedito Xavier. 43
Figura 12 — Quadra esportiva da escola, com as obras paradas. 44
Figura 13 — Quadra pública deteriorada em frente à Escola. 45
Figura 14 — Ruína da antiga fazenda Braço Livre. 45
Figura 15 — Temas a serem abordados pela interface. 75
Figura 16 — Insight ao ver as mesmas informações, porém quando relacionadas. 76
Figura 17 — Frente e verso de uma das placas da interface. 78
Figura 18 — Interface das "bolinhas" com o cartaz central. 78
Figura 19 — Interface das "bolinhas" na Festa Junina. 80
Figura 20 — Interface cartográfica. 87
Figura 21 — Interface cartográfica e seus elementos. 89
Figura 22 — Possíveis temas a serem pesquisados. 93
Figura 23 — Interface cartográfica na escola e seus elementos. 95
Figura 24 — Alunos com a interface cartográfica. 96
Figura 25 — Mapa digital com as informações coletadas. 98
Figura 26 — Interface das Molduras. 102
Figura 27 — Insight a partir da relação entre as fotos tiradas com as molduras. 103
Figura 28 — Grupo de alunos durante a dinâmica com a Interface das Molduras. 104
Figura 29 — Fotos da Igreja a partir de distintas molduras. 105
Figura 30 — Fotos de lugares abandonados. 106
Figura 31 — Fotos relacionadas ao lixo na comunidade. 106
Figura 32 — Fotos das árvores frutíferas. 107
Figura 33 — Distintos tipos de casas em Glaura. 107
Figura 34 — Fotos tiradas pelos alunos, referenciadas no mapa de Glaura. 110
Figura 35 — Possibilidades de trabalhos interdisciplinares. 113
Figura 36 — Panfleto da exposição The Black School x Kameelah Janan Rasheed no New Museum e o Process Cards. 114
Figura 37 — Project Outline e exemplos das cartas do Process Cards. 115
Figura 38 — Primeira versão da Ficha dos Pesquisadores. 116

Figura 39 — Segunda versão da Ficha dos Pesquisadores: o mural e as fichas. 118
Figura 40 — Alguns dos trabalhos apresentados na Feira de Ciências. 120
Figura 41 — Insight a partir dos trabalhos em relação uns aos outros. 121
Figura 42 — Forno de barro feito pelos alunos. 122
Figura 43 — Primeiros testes no muro da escola. 123
Figura 44 — O trabalho pronto, no muro da escola. 124
Figura 45 — Imagem de moradores tirando foto do trabalho no muro. 125
Figura 46 — Alunos e professores retirando o reboco antigo do muro. 127
Figura 47 — Convite para o Museu Aberto. 134
Figura 48 — Matéria do jornal O Espeto sobre o Museu Aberto. 135
Figura 49 — Público na instalação Flores. 137
Figura 50 — Foto antiga de alunos e professora, e reprodução atual. 138
Figura 51 — Foto antiga da quadra em frente à escola e situação atual. 139
Figura 52 — Fotos dispostas no corredor da escola. 139
Figura 53 — Imagens críticas criadas pelo grupo. 141
Figura 54 — Frame da entrevista realizada pelos alunos. 142
Figura 55 — Escadaria do vestiário antes e depois da intervenção. 144
Figura 56 — Colagens feitas a partir das fotos das alunas, na parede lateral da escadaria. 145
Figura 57 — Público conversando com as meninas do grupo. 146
Figura 58 — Instalação sobre amizade nos muros da escola. 147
Figura 59 — Escultura de lápis feita em colaboração com um morador. 148
Figura 60 — Lunetas penduradas no pátio da escola. 148
Figura 61 — Alunos produzindo tinta com pigmentos de terra e o muro pintado. 149

LISTA DE SIGLAS

AIA: Ateliê Integrado de Arquitetura
CCC: Catas Cine Clube
COMDEMA: Conselho Municipal de Desenvolvimento Ambiental
COMPATRI: Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural e Natural
COMPURB: Conselho Municipal de Política Pública
LAGEAR: Laboratório Gráfico para a Experimentação Arquitetônica
MOM: Morar de Outras Maneiras
RICA: Rede de Ideias Catas Altas

SUMÁRIO

1 Introdução 12

1.1 O horizonte e os obstáculos da pesquisa 17
1.2 A aposta de pesquisa 19
1.3 O processo como método 21
1.4 A estrutura da tese 24

2 Ponto de Partida 25

2.1 Experiências anteriores 25
2.1.1 Ituita: interface em Congonhas–MG 25
2.1.2 R.I.C.A.: interface em Catas Altas–MG 30
2.1.3 Considerações e rebatimentos na presente pesquisa 35
2.2 Glaura 37
2.2.1 A aproximação de Glaura 37
2.2.2 Uma leitura sócio-espacial de Glaura 39
2.2.3 Entre o desenvolvimento econômico e a tranquilidade: a chegada de um condomínio de luxo nos arredores de Glaura 47
2.3 Mudanças de perspectiva 50
2.3.1 Da assistência à assessoria técnica 51
2.3.2 Da participação ao engajamento 54

3 Democracia como horizonte velado 58

3.1 A banalização da democracia 59
3.2 Representação como obstáculo para uma cidadania ativa 62
3.2.1 Representação como ferramenta para selecionar elites 66
3.2.2 Representação como ferramenta para inibir a formulação autônoma de demandas 68
3.2.3 Representação como ferramenta para inibir a formulação autônoma de demandas 69
3.3 Apontamentos para práticas compromissadas com a emancipação cidadã 71

4 Experiência em Glaura: interfaces para o diálogo problematizador 74

4.1 Interface das Bolinhas 75
4.2 Interface Cartográfica (primeira versão) 86
4.3 A aproximação da Escola Benedito Xavier 91
4.4 Primeira reunião com os professores 93
4.5 Interface Cartográfica (segunda versão) 94
4.6 Segunda reunião com os professores 99
4.7 Interface das Molduras 100
4.8 Terceira reunião com os professores 111
4.9 Ficha dos Pesquisadores 113
4.10 Feira de Ciências 119
4.11 Intervenção no muro da escola: os cães de rua 123
4.12 O muro e os limites da escola 126

4.13 A aula de artes como ambiente de aprendizado interdisciplinar e experimental 129
4.14 O Museu Aberto 130
4.14.1 O processo-produto de cada grupo 135
Grupo “Flores” *135*
Grupo “Ontem e Hoje” *137*
Grupo “Um olhar (crítico) sobre Glaura” *140*
Grupo “Água” *141*
Grupo “Meninas” *143*
Demais grupos *146*
4.14.2 Considerações *149*

5 Pedagogia sócio-espacial mediada por interfaces para a autoaprendizagem coletiva emancipatória 152
5.1 Autoaprendizagem coletiva para uma emancipação cidadã 154
5.2 Problematização sócio-espacial mediada por interfaces 156
5.3 Desescolarização da sociedade por meio da escola 159

6 Considerações Finais 164

Bibliografia 167

Anexo A — Transcrição da banca e slides 170

1 INTRODUÇÃO

Gostaria de iniciar este texto apresentando três incômodos que motivaram e impulsionaram o desenvolvimento da pesquisa de doutorado. O primeiro deles veio à tona durante minha graduação em Arquitetura e Urbanismo quando percebi que o conhecimento construído e reproduzido dentro da universidade pouco é influenciado e responsivo aos conhecimentos e demandas das pessoas não especialistas. Nos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, são comuns exercícios projetuais guiados por demandas desconexas da realidade. Lembro-me de projetar uma residência para uma família de quatro pessoas e de propor leis de uso e ocupação do solo para uma região da cidade a qual frequentei poucas vezes e da qual não conhecia nenhum morador. O fato de o conhecimento técnico ser construído e reproduzido de modo alheio às vontades, costumes e opiniões da comunidade não acadêmica evidencia como ele é tido como definidor, autossuficiente e, portanto, superior aos conhecimentos cotidianos. A naturalização dessa superioridade gera e reproduz dependência: se quem tem o conhecimento técnico tem o poder de decidir pelas pessoas que não têm tal conhecimento, essas pessoas ficam cada vez mais distantes das decisões que lhes dizem respeito e, consequentemente, mais dependentes dos 'conhecedores'. Essa relação fica evidente na prática da assistência técnica, muito comum no campo da arquitetura e urbanismo, na qual, *grosso modo*, o técnico define um problema em um dado contexto — problema, não por acaso, correspondente ao seu campo de saber — e estende seu conhecimento, de cima para baixo, para resolvê-lo. Ainda que resolvido o problema destacado a priori, os assistidos pouco aprendem (ou melhor, *apreendem*) sobre o processo e sua resolução, mantendo-se dependentes do conhecimento externo para casos futuros.[1] E é nesse sentido que está o principal incômodo que conduz esta pesquisa: a hipervalorização do conhecimento técnico frente ao conhecimento cotidiano acaba mais por reforçar as relações de dominação e dependência já existentes do que para contribuir para a autonomia dos envolvidos, isto é, contribuir para uma situação em que as pessoas possam não só responder pelos próprios problemas como também definir, de modo consciente, quais são os problemas a serem resolvidos.

Como resposta à dominação do conhecimento técnico existem inúmeras práticas caracterizadas como democráticas, horizontais ou participativas que têm como objetivo justamente delegar poder de decisão às pessoas, considerando seus conhecimentos cotidianos e suas demandas. Porém, muitas vezes essa consideração é validada pelo simples fato de as pessoas serem questionadas sobre suas vontades, como se perguntar "o que vocês querem?" bastasse. E daí surge o segundo incômodo motor desta pesquisa: se as pessoas são constantemente afastadas de decisões sobre assuntos que lhes interessam, sob o domínio do conhecimento técnico, estariam elas informadas e conscientemente críticas o suficiente para saberem o que querem? Ou melhor: mais do que querer, saberiam elas o que *podem querer*? De tão acostumadas a delegar as decisões que lhes concernem, as pessoas acabam por delegar também as próprias vontades, convencidas de que o campo do possível é restrito ao que o conhecimento técnico tem a oferecer.

[1] BALTAZAR & KAPP, Assessoria técnica com interfaces, 2016.

Voltando ao primeiro parágrafo, quando narrei minha inquietação frente a uma demanda na graduação de definir leis urbanísticas para um bairro 'x', se provavelmente os moradores do bairro pouco sabem quais são as leis atuais, como elas rebatem na produção e na vivência do espaço, que tipos de leis existem, será que bastaria perguntar-lhes o que eles querem? E, mais importante, se pouco sabem, que cidade eles poderiam querem? Se o imaginário das pessoas não é incitado e é restrito ao que já conhecem, como poderiam demandar algo que nem sabem que é possível existir? Sendo assim, o esforço desses processos cai por terra e a abertura à participação acaba por apenas validar o processo que, no fim das contas, por não corresponder verdadeiramente às demandas dos participantes, mantém relações de dominação e dependência assim como na assistência técnica.

Se o conhecimento técnico e institucionalizado majoritariamente é usado de modo opressor ao ponto de determinar não só como resolver os problemas mas, inclusive, quais problemas de um determinado grupo devem ser resolvidos, uma resposta a essa situação é investir na construção coletiva e conscientemente crítica das demandas. E esse é um dos principais objetivos da assessoria técnica que, em contraste com a assistência técnica e processos pseudoparticipativos, foca na problematização da realidade mais do que na resolução de problemas pré-definidos.[2] Assim, se na lógica assistencialista o conhecimento é enclausurado, já que pouco responde aos distintos contextos, na assessoria o conhecimento é mutável, construído em decorrência do diálogo entre as pessoas envolvidas. Nesse sentido, mais do que de pessoas presentes, é um processo que precisa, sobretudo, de pessoas motivadas e conscientes para que sejam capazes de se engajarem nele. E aqui se destaca o terceiro incômodo motor desta pesquisa: de nada adiantam processos que pretendem ser democráticos, horizontais ou participativos, como a assessoria técnica, por exemplo, se as pessoas não veem motivos pelos quais fazer parte. Desse modo, a apatia, polo oposto ao engajamento, é entendida aqui como um problema central e um dos obstáculos mais importantes a serem ultrapassados em direção à emancipação, à autonomia ou a quaisquer outras palavras que apontem para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Os três incômodos que motivam esta pesquisa se retroalimentam e são reforçados pela hipervalorização do conhecimento técnico: a partir do momento que uma minoria que 'sabe mais' naturalmente responde por uma maioria que 'sabe menos', essa maioria se distancia tanto das decisões ao ponto de não conseguir e, consequentemente, não se engajar em responder por si. E, como nos lembra Ivan Illich,[3] crítico ferrenho das instituições, a hipervalorização do conhecimento técnico, institucionalizado e escolarizado faz com que as pessoas identifiquem "erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal".[4] Assim, fica claro que esse problema vai muito além do campo da arquitetura: a suposta superioridade do conhecimento técnico e institucionalizado faz com que as pessoas não só deleguem as decisões sobre seus espaços a um arquiteto, mas também as decisões sobre sua saúde a um médico, as decisões sobre o que e como vão aprender a um professor, e as decisões sobre sua vida pública aos políticos que lhes representam.

Apesar de reconhecer que o problema apresentado vai além do campo da arquitetura e do urbanismo, a pesquisa aposta na construção contínua e coletiva do conhecimento sócio-espacial — conhecimento este que é tanto técnico/institucionalizado quanto cotidiano — como elemento-chave para romper o círculo vicioso que gera e mantém os indivíduos apáticos e subordinados a

---

[2] Ibidem.

[3] ILLICH, *Tools for conviviality*, 1973; *Sociedade sem escolas*, [1970] 1979.

[4] ILLICH, *Sociedade sem escolas*, [1970] 1979, p. 18.

relações hierárquicas e opressoras. Nessa linha, a pesquisa pressupõe que é a partir da problematização da própria realidade sócio-espacial que as pessoas podem se emancipar politicamente, ou seja, uma vez conscientemente críticas sobre a própria realidade, podem ter poder de decisão tanto sobre suas demandas coletivas como em relação às estratégias para supri-las. Essa aposta é fortemente inspirada por Paulo Freire, que destaca, em diversos dos seus textos, a importância do diálogo problematizador para a autonomia das pessoas, pois é somente a partir de uma leitura crítica sobre a própria realidade que as pessoas podem transformá-la.[5] Desse modo, a presente tese se debruça sobre a investigação de processos de construção contínua e coletiva de conhecimento (pedagogia) acerca da própria realidade (sócio-espacial), por meio de diálogos problematizadores, para uma cidadania ativa que é essencial em uma sociedade radicalmente democrática, isto é, uma sociedade na qual os cidadãos se autogovernam.

A investigação a que a pesquisa se propõe está necessariamente atrelada à interação com pessoas em um dado contexto sócio-espacial para que estratégias possam ser testadas, repensadas e melhoradas. Esse tipo de abordagem se aproxima muito de uma pesquisa-ação,[6] como será discutido logo mais, e deriva dos trabalhos e discussões construídos nos últimos anos pelos grupos Morar de Outras Maneiras (MOM) e Laboratório Gráfico para a Experimentação Arquitetônica (LAGEAR), ambos da Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). As pesquisas de ambos os grupos se relacionam majoritariamente com a produção do espaço de grupos sócio-espaciais fragilizados, lançando mão de interfaces como mediadoras para a autonomia de tais grupos.[7] Assim, como será apresentado com detalhes no próximo capítulo, a pesquisa deste doutorado se desenvolveu desde o início em um pequeno distrito do interior de Minas Gerais chamado Glaura, distrito de Ouro Preto com pouco mais de dois mil habitantes, que apresenta inúmeros indícios de desarticulação dos moradores frente a situações graves como falta de água e a chegada nos arredores de um condomínio de luxo que triplicará o número de habitantes na região.

A fim de aprofundar o conhecimento sobre a realidade sócio-espacial de Glaura, nos últimos cinco anos, os demais pesquisadores dos grupos de pesquisa e eu nos aproximamos gradativamente dos moradores, aplicando questionários, propondo conversas com distintos grupos de moradores, participando de festas populares e, em certo momento, de uma reunião articulada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) para discutir o futuro da Igreja Matriz de Glaura. Na ocasião, representantes do Prefeitura, do IPHAN, da Igreja e da associação de moradores da comunidade convocaram uma reunião com a população para decidir sobre as etapas de reforma da Igreja, que se encontra, desde 2016, interditada por risco de desabamento. Acompanhar essa reunião foi crucial para o refinamento dos objetivos, obstáculos e apostas desta pesquisa. Em poucas horas eu pude observar vários vícios de processos supostamente participativos e democráticos que, no fundo, usam estratégias, consciente ou inconscientemente, para manter as pessoas distantes das decisões, minando qualquer possibilidade de exercício cidadão por parte dos envolvidos. Sendo assim, antes de apresentar os conceitos que fundamentam o horizonte, os obstáculos, a aposta e o processo metodológico desta pesquisa, eu gostaria de apresentar meu relato sobre a reunião.

---

[5] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975; *Pedagogia do oprimido*, [1974] 2014.

[6] THIOLLENT, *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, 1980.

[7] BALTAZAR et al., Estrutura cibernética para aprendizagem, 2015; BALTAZAR et al., An interface for playful interaction and socio-spatial transformation, 2019; KAPP & BALTAZAR, The paradox of participation, 2012; KAPP, Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica, 2018.

Relato: reunião do IPHAN com moradores de Glaura sobre reforma da Igreja

No dia 20 de abril de 2018, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), organizou uma reunião com os moradores de Glaura para dar continuidade a um processo participativo no qual o futuro da Igreja Matriz estava em discussão. Com mais de 250 anos de construção, a Igreja Matriz de Santo Antônio encontra-se interditada desde junho de 2016, com problemas estruturais sérios que vão desde a fundação, passando por vigas de pedra rachadas, até o telhamento quebrado.

Marcada para as 14 horas, a reunião aconteceu na Associação de Bairro de Glaura, um salão quase em frente à Matriz. Como em ocasiões anteriores, já no âmbito da minha pesquisa de doutorado, alguns moradores teriam relatado para mim como a comunidade era desinteressada em participar de discussões de interesse comum, me surpreendi ao chegar na reunião e encontrar mais de 40 moradores presentes. Uma das senhoras, A., que já me conhecia, a me ver apontou para um caderno em sua mão e disse "hoje eu vou anotar tudo! temos que saber cobrar o que é nosso!". Sentados em cadeiras enfileiradas, os moradores ficaram de frente para um palco — normalmente usado para as bandas animarem as festas da comunidade, não tão frequentes ultimamente — no qual estavam sete representantes sentados linearmente em uma grande mesa: um representante do IPHAN, um da Igreja, um da secretaria de patrimônio, o representante de um deputado, dois vereadores e, por fim, o representante da Associação de Glaura.

De início cada um se apresentou, agradecendo aos demais representantes e à população. O representante do IPHAN, então, tomou a palavra para iniciar a reunião, sem antes deixar de enfatizar a importância da presença de todos, e que a reforma da Igreja só seria possível com a participação da população, como estava acontecendo. A seguir, fez um breve resumo do processo até então, lembrando o que tinha sido conversado nas reuniões anteriores: já haviam feito o orçamento da reforma, decidido o que seria feito em cada etapa e, no momento, estavam à espera do repasse da primeira parte do dinheiro. Explicou, então, que, na primeira etapa da reforma, será dada prioridade à estrutura e drenagem do solo, e que o aporte financeiro será feito pela mineradora Vale, como pagamento de uma multa. Tudo estava encaminhado, só faltando a assinatura de um termo de compromisso da Vale — que sairia, segundo eles, no máximo em dois meses. Já a segunda etapa da reforma, menos urgente, será realizada com o dinheiro do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) Cidades Históricas, dinheiro esse que ainda não estava nos cofres da Prefeitura.

Em seguida, o representante do IPHAN cedeu espaço para perguntas dos moradores. Após poucos segundos de silêncio, um senhor levantou a mão e perguntou o que, aparentemente, todos queriam saber: "mas quando vamos voltar a usar a Igreja? Já estamos há quase dois anos sem entrar nela!". Com paciência, o representante do IPHAN explicou que não teria como saber exatamente quando, mas que, independentemente, uma coisa era fato: já tinha sido decidido que a igreja continuaria interditada mesmo depois da primeira etapa, quando estaria apta a receber visitantes e moradores. Essa decisão foi tomada para fazer pressão no poder público, de forma que a segunda etapa saísse do papel o quanto antes: "eles não podem ignorar um patrimônio desses em desuso". Ao meu lado, um grupo de mulheres não conteve a decepção com a resposta. Então, a Igreja continuaria fechada mesmo podendo ser usada? Quantos anos a mais não poderiam frequentar aquele lugar que é parte da vida cotidiana de tantos moradores, além de ter grande importância para o turismo da região?

Não houve mais perguntas. O representante do IPHAN, então, convidou todos a irem para a frente da Igreja para que fosse explicado o que seria feito em cada etapa da reforma. Apesar da Igreja estar a poucos passos da Associação, quase um terço dos participantes foram embora. Chegando lá, dois técnicos foram apresentados e explicaram que o principal problema a ser resolvido é a alta umidade do solo. Existe tanta água no terreno que a estrutura da Igreja se desestabilizou, causando, por exemplo, uma grande rachadura na fachada principal. Durante a explicação de como é o projeto de drenagem, comentaram que as duas palmeiras em frente à Igreja serão retiradas, pois ali serão construídas canaletas para o escoamento das águas. Uma mulher com o filho no colo comenta com a amiga ao lado "vão tirar as palmeiras?". Um dos técnicos, percebendo o questionamento no ar, retoma o assunto e explica, tecnicamente, o motivo da necessidade da retirada das palmeiras. Não houve outros questionamentos.

Por fim, os moradores foram convidados a entrar na Igreja para mais explicações sobre a reforma. Nesse momento, além de alguns representantes já citados, só estávamos presentes eu, alguns estagiários do IPHAN (estudantes de arquitetura) e, no máximo, dez moradores de Glaura. A essa altura, a senhora com o caderno em mãos, preocupada em anotar tudo para cobrar futuramente, já não estava ali. Após alguns minutos discorrendo sobre a segunda etapa da reforma, o representante do IPHAN relembrou aos presentes que, assim que tivesse mais informações sobre a reforma, os moradores seriam os primeiros a saber. A reunião, então, chegou ao fim.

Voltei para casa com um grande desconforto. Por um lado, ficou claro que o representante do IPHAN tinha boas intenções e que estava do lado dos moradores, trabalhando para que a Igreja fosse reformada o quanto antes. Mas, por outro, ficou claro que todo aquele processo existia mais para validar as decisões tomadas anteriormente pelo corpo técnico e para gerar a sensação de participação do que para, de fato, considerar o conhecimento local e as demandas dos moradores — os maiores interessados na reforma — nas tomadas de decisão. A impressão foi de que a reunião era, na verdade, um encontro para informar a população sobre o andamento do processo e para acalmar os ânimos dos moradores que há mais de um ano estavam sem poder usar a Igreja, um dos principais símbolos da comunidade.

Mesmo que interessados em participar, os moradores tinham pouco a colaborar naquele contexto. Apesar de haver espaço para a fala — qualquer um poderia levantar a mão para ser ouvido —, como seria possível questionar a decisão unilateral de manter a igreja fechada, mesmo após a primeira etapa da reforma, que supostamente faria com que estivesse apta para uso, se as pessoas que mais entendem das burocracias do poder público afirmam que isso é necessário para pressionar o início da segunda etapa? Como questionar a decisão da retirada das palmeiras frente a pessoas que conhecem tecnicamente o que é uma drenagem de solo e como deve ser feita? Os processos burocráticos, os termos técnicos e todos aqueles representantes fizeram parecer que decidir sobre o futuro da igreja é assunto de gente estudada, que sabe o que é melhor para os moradores, desconsiderando que estes últimos são, ao mesmo tempo, os mais afetados pelas decisões e os maiores conhecedores de Glaura.

Sendo assim, algumas perguntas parecem cruciais frente a esse relato. Como o conhecimento dos moradores sobre o cotidiano do local, incluindo demandas, anseios, memórias, saberes locais etc. poderia ser problematizado e considerado no processo? Como o conhecimento dos técnicos poderia ser usado para informar e complexificar as discussões, dando abertura às distintas possibilidades em relação ao processo, ao invés de convencer os moradores sobre decisões

tomadas a priori? Como incitar o engajamento destes em processos como esse? Como possibilitar que os moradores estejam preparados para questionar criticamente decisões de cima para baixo em outras ocasiões semelhantes? Como esses moradores poderiam lidar com problemas futuros com menos — ou nenhuma — dependência de agentes externos? E, por fim, como poderiam construir coletivamente as próprias demandas, ou seja, construir a própria agenda?

1.1 O horizonte e os obstáculos da pesquisa

Os questionamentos acima têm a ver, direta ou indiretamente, com uma falta de cidadania. Alguém poderia argumentar que os moradores de Glaura presentes na reunião estavam justamente exercendo sua cidadania: participando de um encontro institucional para decidir questões de interesse coletivo para a comunidade. Porém não estamos falando aqui da cidadania que conhecemos no contexto da democracia representativa — ou seja, de uma cidadania resumida a indivíduos que pagam impostos, votam a cada dois anos e, no melhor dos casos, participam vez ou outra de reuniões 'participativas' nas quais pouco ou nada influenciam nas decisões. Aqui nos interessa uma ideia de cidadania que, como lembra Murray Bookchin retomando a Grécia Antiga, é relacionada a um "processo de socialização e autoformação de participantes ativos na gestão de suas comunidades".[8] Seria a cidadania exercida no dia a dia, que se constitui no próprio processo, e não apenas em momentos pontuais e institucionalizados.

A partir da minha pesquisa de mestrado,[9] durante um bom tempo associei essa ideia de cidadania engajada e ativa a conceitos como autonomia[10], participação plena[11] e retomada da esfera pública[12]. Porém, foi durante uma disciplina cursada no Faculdade de Direito da UFMG[13] que ficou claro que todos esses conceitos, que serão retomados no próximo capítulo, são constituintes do que podemos chamar de *democracia radical*. Isso não significa que só exista autonomia e participação plena em uma esfera pública na democracia radical, mas que uma democracia radical depende, necessariamente, de uma esfera pública na qual cidadãos autônomos e participativos possam agir coletivamente. Como aponta Charles Douglas Lummis,[14] democracia radical não significa uma democracia mais intensa, como muitos imaginam, mas, sim, a democracia "em sua forma essencial, em sua raiz": poder do povo (*demos* — povo; e *kratia* — poder). Enquanto na democracia representativa — a 'democracia' que conhecemos — os cidadãos são separados do Estado e, assim, das decisões de interesse coletivo, uma sociedade radicalmente democrática é aquela na qual os cidadãos se autogovernam e se autoconstituem constantemente como corpo político, ou seja, ao invés da sociedade ser governadas por um Estado, ela é seu próprio governo. Assim, fica claro que a cidadania citada por Bookchin depende necessariamente de uma sociedade

---

[8] BOOKCHIN, *Urbanization without cities*, 1992, p. xviii.Tradução livre do original: "process involving the social and self-formation of people into active participants in the management of their communities".

[9] ARRUDA, *Do discurso ao diálogo*, 2014.

[10] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012; SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006; *Por uma geografia libertária*, 2017; BALTAZAR & KAPP, Assessoria técnica com interfaces, 2016.

[11] ARNSTEIN, A ladder of citizen participation, 1969; PATEMAN, 1976.

[12] ARENDT, *A condição humana*, [1958] 2011; HABERMAS, 1997.

[13] Disciplina "Democracia Radical contra Representação Política", ministrada pelo professor Andityas Soares de Moura Costa Matos no primeiro semestre de 2019 na pós-graduação do curso de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

[14] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002.

radicalmente democrática e vice-versa. Somente com cidadãos autônomos, conscientemente críticos, emancipados e engajados no coletivo é possível pensar em um 'governo do povo'.

De todos os adjetivos necessários a qualquer cidadão de uma sociedade radicalmente democrática, "*emancipado*" é central para a nossa discussão. A ideia de emancipação, conforme Jacques Rancière,[15] condiz com uma tomada de consciência sobre a igualdade das capacidades de saber e é contrária à ideia de embrutecimento. Para o autor, o embrutecimento é um processo que trabalha para manter a distância hierárquica entre os conhecimentos, reforçando a dependência dos menos instruídos em relação aos detentores de conhecimentos técnicos e/ou institucionais. Retomando a reunião relatada há pouco, fica evidente que a impotência dos moradores de Glaura frente às decisões foi motivada e justificada por uma suposta desigualdade de capacidades e hierarquia de conhecimentos ("eles, os representantes, sabem o que precisamos", "não sabemos nada de burocracia ou questões técnicas para opinar"). Assim, ainda que conceitos como autonomia e consciência crítica sejam imprescindíveis para a investigação, a escolha da palavra *emancipação* para caracterizar o horizonte da pesquisa não é trivial pelo fato de ela se referir diretamente à problemática do conhecimento. Nesse sentido, uma emancipação cidadã aqui é entendida como um processo pelo qual os indivíduos reconhecem seus saberes cotidianos, incluindo vontades, opiniões e demandas como parte essencial das discussões e decisões sobre questões de interesse público. Dito isso, é possível afirmar, então, que esta pesquisa tem como horizonte a emancipação cidadã para uma democracia radical, entendendo que caminhar em direção a uma é necessariamente estar atento à outra.

Ter um horizonte bem definido, ainda que abrangente, foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, tanto em relação às leituras quanto às práticas em campo, no caso, em Glaura. Porém, tão importante quanto saber para que direção estamos caminhando é saber quais são os obstáculos dos quais devemos nos desviar. Nesse sentido, Lummis enfatiza que, apesar de não haver uma fórmula para alcançar a democracia radical, fato é que ela é impedida e fortemente obstruída por uma ideia muito presente na nossa vida: a representação política.[16] Representar é, *grosso modo*, uma forma de unificar o que é plural,[17] por exemplo, um presidente que representa a população de um país inteiro. Desse modo, a representação possibilita que poucos respondam por muitos, deixando esses muitos cada vez mais distantes das decisões. É um círculo vicioso: quanto mais delegamos decisões aos representantes, ficamos mais distantes das decisões que nos interessam e, portanto, mais desinformados e desinteressados, justificando a existência de representantes. Enquanto a democracia radical depende de cidadãos ativos e com consciência crítica sobre a própria realidade — ou seja, emancipados —, a democracia representativa produz e reproduz indivíduos que, apoiados na crença de que quem sabe mais tem o poder de decidir pelos outros, tendem à apatia e ao embrutecimento. Assim, se não há um passo a passo para a democracia radical e a cidadania necessária para tal, há características da representação que devem ser combatidas, como será discutido no capítulo 3.

Se a representação gera e mantém as pessoas distantes das decisões, apoiada fortemente pela crença de que quem sabe mais pode responder por quem sabe menos, a escolarização surge como sua forte aliada, sendo outro obstáculo para uma sociedade radicalmente democrática. Se, por um lado, o senso comum entende a escola como o lugar da construção do conhecimento e, portanto, da formação de cidadãos conscientemente críticos, por outro, como nos mostram autores como

---

[15] RANCIÈRE, The emancipated spectator, 2007; *O mestre ignorante*, [1987] 2015.

[16] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002.

[17] COSTA, El problema de la representación política, 2004.

Ivan Illich, Jacques Rancière, Seymour Papert, bel hooks e Paulo Freire, a escola é uma ferramenta que busca moldar as pessoas para a reprodução de relações sociais vigentes de dominação. Para cumprir seu papel, a escola nos ensina a naturalizar a hierarquia, aceitando a superioridade de quem sabe mais,[18] desencoraja as pessoas "de assumirem o controle da própria aprendizagem", ou seja, de serem autônomas e, "faz com que as pessoas confiem tanto no tratamento institucional [que] torna suspeita toda e qualquer realização independente".[19] Assim, como será aprofundado no capítulo 5, fica claro que a representação e a escolarização estabelecem entre si uma relação de interdependência: de um modo, a escola é mais efetiva em formar pessoas obedientes do que em despertar a consciência política para a autoexpressão; de outro, a representação reforça a incapacidade de engajamento coletivo para a autoexpressão política.

Ter a democracia radical e a emancipação cidadã como horizontes de pesquisa significa trilhar um caminho que desvie, necessariamente, da representação e da escolarização — pelo menos no modo como as conhecemos. Mas não basta desviar, é necessário aprender com as estratégias usadas tanto por uma quanto pela outra que dificultam a ação dos indivíduos enquanto cidadãos. O objetivo da pesquisa é investigar 'antídotos' para tais estratégias, ou seja, investigar modos de combater o individualismo apático, abrindo o caminho para uma sociedade radicalmente democrática. Nesse sentido, a aposta da pesquisa é na investigação de processos de autoaprendizagem coletiva (pedagogia) sobre a própria realidade (sócio-espacial) mediados por interfaces.

1.2 A aposta de pesquisa

Frente aos incômodos, a delimitação do horizonte e dos principais obstáculos da pesquisa, apostamos na investigação de uma pedagogia sócio-espacial mediada por interfaces para caminharmos em direção a uma cidadania ativa. Essa aposta é fruto do meu contato com os grupos de pesquisa MOM e LAGEAR, que, como já foi dito, debruçam-se sobre a criação de interfaces como mediadoras que visam à autonomia de grupos sócio-espaciais fragilizados na produção do próprio espaço.[20] No decorrer da pesquisa ficou claro que esses processos que buscam a autonomia coletiva são necessariamente processos de aprendizagem: só é possível um grupo ser autônomo, no sentido de agir a partir de suas próprias leis e não sob as leis dos outros, uma vez que as pessoas tenham consciência crítica e informada sobre a própria realidade. Caso contrário, seguem dependentes, transferindo seu poder de decisão e até de definição de demandas aos representantes. À (auto)construção desse processo contínuo de aprendizagem sobre a própria realidade chamamos aqui de *pedagogia sócio-espacial*.

A escolha da palavra *pedagogia* não foi trivial. Responsável pela reprodução e construção do conhecimento, a história da pedagogia foi, desde o início, atrelada à história da democracia, na maioria das vezes tentando manter uma ordem, preocupada em formar homens corretos e presos a regras estabelecidas em um determinado contexto social.[21] Porém, muitos autores, como Rousseau, um dos principais pensadores sobre democracia e sua relação com a pedagogia, e os contemporâneos Ivan Illich, Paulo Freire, Jacques Rancière e John Dewey veem a pedagogia como

[18] RANCIÈRE, *O ódio à democracia*, [2005] 2014.

[19] ILLICH, *Sociedade sem escolas*, [1970] 1979, pp. 31, 23.

[20] KAPP et al., Architecture as critical exercise, 2008.

[21] BRANDÃO, *O que é educação*, [1981] 1983; VALLE, *Os enigmas da educação*, 2002.

um dos caminhos para a emancipação política dos indivíduos. Essa visão de pedagogia voltada para o futuro busca a problematização do presente para a insurgência de novas ordens, preocupando-se em formar pessoas emancipadas, capazes de criar suas próprias regras. Poderíamos afirmar que somente pessoas emancipadas estariam abertas e preparadas para processos verdadeiramente democráticos. Porém, como mostra Norberto Bobbio, esse processo de educação para a democracia não é linear, em que, primeiro, as pessoas são educadas a agir democraticamente para, depois, fazerem parte de um sistema democrático; pelo contrário, isso acontece concomitantemente no próprio exercício democrático.[22] Ou seja, um processo pedagógico libertário, voltado para o futuro, deve ser entendido como um exercício de democracia em si.

Importante esclarecer que a pedagogia é entendida aqui como um conjunto de estratégias para atingir um objetivo educacional. Assim, a definição do *para que educar* influencia diretamente o tipo de pedagogia.[23] No nosso caso, estamos falando de uma educação ou, em outras palavras, de um processo de autoaprendizado coletivo que tem como fim a emancipação cidadã. E a aposta, ou seja, o *como fazer* é que isso se dá por meio de uma abordagem sócio-espacial mediada por interfaces. Nesse sentido, pedagogia sócio-espacial, como será aprofundado no capítulo 5, é entendida aqui como um conjunto de estratégias para incitar um processo contínuo de autoconstrução do conhecimento acerca da própria realidade sócio-espacial. Falamos em autoconstrução do conhecimento porque o conhecimento que nos interessa aqui — associado a uma consciência crítica — não é transferível, mas construído por meio do diálogo. Essa diferença fica evidente quando Paulo Freire distingue extensão (estender conhecimento de cima para baixo) de comunicação (construção de conhecimento pelo diálogo). Para Freire, o conhecimento não é estático, de forma que possa ser oferecido de uma mão a outra, mas, ao contrário, constitui-se dialogicamente nas relações das pessoas entre si e com o mundo.[24] Assim, uma vez que um processo pedagógico libertário busca a autoconstrução do conhecimento sobre a própria realidade, apostamos na abordagem sócio-espacial como estratégia para incitar a problematização conscientemente crítica necessária a qualquer cidadão emancipado.

Uma abordagem sócio-espacial[25] é distinta de uma abordagem apenas espacial (problemas urbanísticos desatrelados do contexto social como se fossem universais) ou de uma abordagem apenas social (abordando problemas sociais independentemente do espaço construído), relacionando conhecimento tanto técnico (dos campos da arquitetura, sociologia, geografia etc.) quanto cotidiano, de quem vive a realidade em questão. Sendo assim, o processo pedagógico abordado aqui considera o que as pessoas já sabem para instigar um processo de diálogo problematizador contínuo acerca da realidade em questão. É um processo que tem como objetivo a continuidade do próprio processo: problematizar a realidade para agir e modificá-la conscientemente, e assim por diante. Uma vez que depende da problematização contínua dos conhecimentos em questão, um processo pedagógico libertador deve estar aberto a uma constante modificação, podendo ser atualizado em decorrência dos distintos interesses, saberes e engajamento de determinado grupo sócio-espacial.

A abertura a modificações constantes é uma das principais características de uma *interface*, que, por agora, podemos dizer que são 'coisas' — um jogo, um site ou um conjunto de regras — que

---

[22] BOBBIO, *O futuro da democracia*, [1984] 1986.

[23] BEST et al., *Introducción a la pedagogía*, 1972.

[24] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975.

[25] KAPP, Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica, 2018; SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006; *Por uma geografia libertária*, 2017.

medeiam pessoas sem predeterminar o resultado de tal mediação.[26] Assim, uma interface deve, necessariamente, possibilitar interações que possam ter resultados não imaginados a priori: é o engajamento de pessoas com conhecimentos e interesses específicos que determinará como a interface será usada. Nesse contexto, uma interface ideal conecta o conhecimento técnico de quem a propõe e o conhecimento cotidiano de quem a utiliza, tendo como objetivo a interação dialógica contínua entre os participantes mesmo sem a presença do propositor. No próximo capítulo serão apresentadas duas interfaces das quais participei da concepção (Ituita em Congonhas e R.I.C.A. em Catas Altas, ambas comunidades do interior de Minas Gerais), anteriores a esta pesquisa, e, no capítulo 4, uma série delas, concebidas no contexto do doutorado, para Glaura.

Para investigar um processo pedagógico que incite a problematização contínua acerca da própria realidade, apontamos a necessidade de interfaces que considerem as especificidades sócio-espaciais do grupo para o qual são pensadas. Para isso é importante entender grupos sócio-espaciais como "grupos para os quais o espaço é constitutivo e que, inversamente, constituem (produzem) espaço".[27] Dessa forma, uma interface com viés sócio-espacial lida com o espaço não como "um mero produto das relações sociais, mas sim, também, [como] um condicionador dessas mesmas relações".[28] Uma vez que o espaço carrega tanto forças materiais (como as formas do espaço herdado que, por sua vez, fomentam certas relações sociais) quanto simbólicas (como preconceitos, por exemplo, que influenciam o cotidiano dos indivíduos),[29] a abordagem sócio-espacial se mostra uma estratégia sólida para a problematização contínua da realidade de um determinado grupo (sócio-espacial). Em outras palavras, partimos da hipótese de que uma abordagem sócio-espacial, por ser necessariamente contextualizada à realidade em questão e por depender do conhecimento cotidiano daquelas pessoas específicas, tem o potencial de incitar o diálogo acerca de questões coletivas, em direção à consciência crítica inerente a uma cidadania ativa.

Em resumo, o objetivo da pesquisa é investigar a possibilidade de um processo pedagógico "dialógico-problematizador e conscientizador"[30], contínuo e coletivo, mediado por interfaces com o viés sócio-espacial em direção à emancipação cidadã necessária para uma democracia radical. Para tal investigação a pesquisa é guiada pela experiência em campo, configurando uma pesquisa-ação[31], de caráter heurístico, proscritivo[32] e focado mais no processo do que num ponto de chegada pré-definido.

1.3 O processo como método

Antes de caracterizar o processo de investigação da pesquisa, é importante salientar que a *pedagogia sócio-espacial* abordada aqui é uma ideia em construção, que foi e vem sendo refinada aos poucos, tanto a partir das experiências em campo que serão narradas neste trabalho quanto a partir das investigações de inúmeros pesquisadores dos grupos de pesquisa já citados

[26] KAPP et al., Architecture as critical exercise, 2008.

[27] KAPP, Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica, 2018, p. 221.

[28] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006, p. 109.

[29] Ibidem.

[30] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975, p. 87.

[31] THIOLLENT, *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, 1980.

[32] GAZZOLA, *Parametrização, zoneamento e produção autônoma do espaço urbano*, 2017.

anteriormente.[33] Dito dessa forma, a pedagogia sócio-espacial também poderia ser entendida, junto com a democracia radical, como um horizonte — uma vez que está mais relacionada a um caminhar constante e investigativo do que a um ponto específico a ser alcançado. Porém, se, por um lado, existe apenas uma democracia radical, por outro, podem existir inúmeras pedagogias comprometidas com uma cidadania ativa, sendo a *sócio-espacial* uma das possibilidades.

Como ficará claro nas próximas páginas, a intenção desta tese não é provar algo delimitado a priori como, por exemplo, a eficácia de uma pedagogia já definida, como se fosse um método a ser seguido e testado. Ao contrário, tendo o horizonte em mente e a experiência em Glaura como fio condutor da investigação, as etapas do processo foram atualizadas constantemente em decorrência da interação e do engajamento dos moradores. Tanto os conceitos e a aposta que guiaram a pesquisa quanto os obstáculos que devem ser transpostos foram sendo construídos, relacionados e atualizados durante o próprio processo.

Um bom exemplo dessa atualização constante é em relação à própria ideia de pedagogia. Se no início as investigações teóricas eram focadas na questão da participação,[34] a aproximação da Escola de Glaura — graças ao engajamento da diretora, de alguns professores e dos alunos — abriu caminho para investigações relacionadas à escolarização e à pedagogia (ainda que a pedagogia tratada aqui não seja necessariamente relacionada ao ensino escolar, como será discutido no capítulo 5). Mesmo que a ideia de uma pedagogia sócio-espacial já vinha sendo discutida nos grupos de pesquisa, foi pela vivência e interação com as pessoas na escola que eu me engajei, ou seja, vi o porquê de a discussão sobre aprendizagem não ser somente relevante, como central na investigação de uma cidadania ativa. A atualização do caminho se deu não só teoricamente mas também nas ações propostas. Caso uma estratégia — por exemplo, para captar informações sócio-espaciais ou para incitar o diálogo problematizador — não fosse efetiva, prontamente era atualizada e testada novamente.

Se de certo modo o processo de pesquisa foi um tanto quanto indeterminado por depender do diálogo com o grupo, de outro foi sempre contextualizado. Nesse sentido, por ser uma investigação comprometida com ideias radicalmente democráticas, seria contraditório se o processo fosse guiado por um 'passo a passo' em direção a um ponto de chegada pré-definido. Se as pessoas são *realmente* consideradas no processo, não há como prever um fim. Fosse guiada por um método fechado que tenta "antecipar aquilo que quer provar",[35] a pesquisa estaria negando a problematização, a importância do acaso e a necessidade da atualização constante do caminho que qualquer processo democrático demanda. Além disso, estaria reforçando a ideia escolarizada de que a instrução é o melhor caminho para a construção de conhecimento científico.[36] Desse modo, a pesquisa vai no caminho contrário das metodologias 'convencionais', que, pautadas na instrução, buscam encontrar aquilo que já se conhece, sendo nada mais que "o reflexo das formas reais de dominação e limitação social que ditam o que é 'científico' e 'não-científico'".[37] Nessa linha, entendemos aqui o método como algo em construção, sendo "aquilo a que se chega, o que se

---

[33] O grupo de estudos "Pedagogia sócio-espacial", parte da pesquisa de pós-doutorado de Ana Paula Assis, foi essencial para a investigação proposta neste trabalho.

[34] HAMDI, *Small change: about the art of practice and the limits of planning in cities*, 2004; HUYBRECHTS, *Participation is risky*, 2014.

[35] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015, p. 28.

[36] Ibidem; ILLICH, *Sociedade sem escolas*, [1970] 1979.

[37] MATOS, *Filosofia radical e utopias da inapropriabilidade*, 2015, p. 29.

aprende no caminho",[38] aberto a um 'futuro impensado' ao invés de buscar a confirmação de algo já previsto.

Guiada pela experiência em Glaura, a pesquisa se configura como uma pesquisa-ação. Como afirma Michel Thiollent, a pesquisa-ação é um método focado no contexto em que "se produzem efeitos de compreensão, de tradução e de facilitação no plano de comunicação",[39] justamente o que proponho ao construir interfaces na investigação de um processo de autoaprendizagem coletiva sobre a realidade em questão. A pesquisa-ação, nesse sentido, pressupõe uma dimensão reflexiva, pois a fonte de aprendizagem é a própria prática. Assim, Glaura não é um lugar de 'teste', mas o lugar da própria investigação onde horizonte, obstáculos e apostas foram atualizados e refinados continuamente. O processo de pesquisa se desenvolveu numa constante atualização em decorrência do engajamento dos moradores, sempre mantendo o horizonte à frente. Desse modo, o leitor não deve esperar ao fim um passo a passo passível de ser reproduzido. A experiência em Glaura é um exemplo, e não um modelo.[40] O objetivo está menos em propor instruções para uma pedagogia sócio-espacial e mais em apontar evidências positivas e negativas para guiarem experiências que compartilham do mesmo horizonte. Como cada contexto sócio-espacial é único, mais efetivo do que reproduzir algo que 'deu certo' é estar atento a estratégias que, apesar de construídas com as melhores intenções e teoricamente embasadas, não foram efetivas.

Além de uma pesquisa-ação, a pesquisa lança mão de uma abordagem *negativa* tanto pela centralidade dos obstáculos a serem transpostos (representação e escolarização) quanto na construção de apontamentos pautados nas evidências negativas para a construção constante de uma pedagogia sócio-espacial. Assim, ao invés de se pautar em regras prescritivas, que definem o que deve ser feito, como um manual de instruções, a pesquisa é guiada e pretende construir regras proscritivas que, levando em conta que cada realidade sócio-espacial é única, apontam "sobre o que não pode ser feito e [deixam] abertura para todas as outras soluções que não esbarram na proibição específica".[41]

Por fim, antes de apresentar o ponto de partida da pesquisa, gostaria de pontuar a motivação desse trabalho de investigar como o conhecimento sócio-espacial, inerente não só — mas também — ao campo do arquiteto e urbanista, pode contribuir para uma sociedade mais justa, democraticamente falando. Muitos dos textos sobre democracia, participação, autonomia, cidadania etc. nem sequer citam os arquitetos e urbanistas como profissionais relevantes na discussão. Por exemplo, em *Por uma geografia libertária*, Marcelo Lopes de Souza destaca a contribuição dos geógrafos, sociólogos, economistas e filósofos na investigação acerca das relações sociais e do espaço, ignorando completamente o potencial do conhecimento dos arquitetos e urbanistas.[42] Não podemos culpar o autor. Se ele e tantos outros discutem com profundidade a produção do espaço sem precisarem recorrer aos arquitetos e urbanistas, talvez o campo da arquitetura e urbanismo deva ampliar e aprofundar suas abordagens, tensionando o saber espacial em relação às questões sociais e políticas. Assim, o presente trabalho é fortemente motivado por evidenciar como uma abordagem sócio-espacial é essencial na formação de uma consciência cidadã emancipatória e, ao mesmo tempo, questionar a própria produção de conhecimento no campo da arquitetura e do urbanismo.

---

[38] Ibidem, p. 30.

[39] THIOLLENT, *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, 1980, p. 7.

[40] VIVEIROS DE CASTRO, *Ciclo UFMG, 90: desafios contemporâneos*, 2017.

[41] GAZZOLA, *Parametrização, zoneamento e produção autônoma do espaço urbano*, 2017.

[42] SOUZA, *Por uma geografia libertária*, 2017.

1.4 A estrutura da tese

Além desta introdução e das considerações finais, este texto tem mais quatro capítulos. O próximo capítulo, intitulado "Ponto de Partida", tem três partes. A primeira apresenta ao leitor minhas experiências com interfaces anteriores ao doutorado que rebatem diretamente na pesquisa: as interfaces Ituita em Congonhas e R.I.C.A. em Catas Altas. A segunda parte apresenta a minha aproximação de Glaura, seguida de uma leitura sócio-espacial da comunidade e, por fim, destaca algumas particularidades do distrito a partir da iminência da chegada de um condomínio de luxo aos arredores. A terceira parte apresenta duas mudanças de perspectivas que foram cruciais para a pesquisa de doutorado: a primeira sobre as diferenças entre assistência e assessoria técnica, e a segunda sobre as diferenças entre participação e engajamento.

O terceiro capítulo, "Democracia como horizonte velado", retoma e aprofunda a discussão sobre democracia radical, argumentando como a palavra *democracia*, frente a interesses de uma elite proprietária, perdeu seu sentido original, chegando à democracia representativa. Em seguida, apresento a representação política como um dos principais obstáculos para uma cidadania ativa, intrínseca à democracia radical, destacando três estratégias da representação para manter as pessoas distantes das decisões relativas aos interesses coletivos. A partir dessas estratégias, na última parte do capítulo, serão apresentados alguns apontamentos para práticas compromissadas com a emancipação cidadã.

O quarto capítulo narra a experiência em Glaura cronologicamente, uma vez que cada etapa influenciou diretamente as subsequentes. Assim, entre uma interface e outra — ao todo, foram propostas quatro —, serão narradas as conversas que tive com alguns moradores, com os membros da Associação de Moradores, minha aproximação da Escola Municipal, as reuniões com os professores, as atividades com os alunos, os eventos escolares como a Feira de Ciências e, por fim, o Museu Aberto, evento no qual foram expostos trabalhos produzidos pelos alunos sobre Glaura, para os moradores de Glaura.

Por fim, o quinto e último capítulo, "Pedagogia sócio-espacial mediada por interfaces para a autoaprendizagem coletiva emancipatória", tem o objetivo de, a partir das discussões anteriores — especificamente sobre o horizonte da pesquisa (democracia radical) e os obstáculos (representação e escolarização) —, argumentar a favor de uma pedagogia sócio-espacial mediada por interfaces. Para tal, em contraposição à educação pautada no ensino, primeiro será feita uma discussão a favor da autoaprendizagem coletiva quando o objetivo é a emancipação cidadã. Em seguida, será argumentado que uma estratégia pedagógica emancipatória pode se dar a partir da problematização sócio-espacial mediada por interfaces. Por fim, apesar de entender que a escolarização é aliada da representação, aposto que a desescolarização da sociedade pode partir de dentro da escola, em um processo gradativo de implosão da escola como a conhecemos.

Ao fim do texto, há um anexo com a transcrição da defesa da tese acompanhada dos slides apresentados na ocasião. Sugestão dos membros da banca, o anexo tem o objetivo de apresentar ao leitor os pontos mais relevantes da pesquisa de modo mais sucinto e, por vezes, mais efetivo do que no texto a seguir.

2 PONTO DE PARTIDA

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar o ponto de partida da pesquisa-ação realizada em Glaura. Fio condutor da investigação como um todo, a experiência com os moradores do distrito foi guiada inicialmente por alguns pressupostos definidos a partir de duas interfaces interativas no espaço público — a primeira, chamada Ituita, construída em Congonhas (MG), em uma colaboração entre o escritório de arquitetura Opera e o LAGEAR, e a segunda, R.I.C.A., em Catas Altas (MG), construída no contexto do meu mestrado.[43] Assim, no primeiro item serão apresentadas as duas interfaces, destacando-se evidências tanto positivas quanto negativas em relação ao seus potenciais em articular as pessoas em torno das questões sócio-espaciais a que estão submetidas.

O segundo item apresenta o distrito de Glaura a partir das relações sócio-espaciais que tiveram como principal fonte um questionário aplicado em aproximadamente metade dos domicílios. As fragilidades do distrito também foram reveladas a partir das conversas com os moradores e adiante da iminente chegada de um condomínio de luxo aos arredores do distrito. O objetivo nesse item é destacar as fragilidades da comunidade tanto em relação aos problemas básicos de infraestrutura como em relação à falta de articulação prévia e contínua entre os moradores.

Por fim, além das experiências anteriores e da apresentação de Glaura, meu ponto de partida foi baseado no entendimento de que um processo que visa à autonomia e à emancipação das pessoas depende, mais do que da presença de 'participantes', da presença de pessoas engajadas e minimamente articuladas. Essa discussão, realizada anteriormente pelos grupos MOM e LAGEAR a partir das distinções entre as práticas de assistência e assessoria técnica, ficou mais relevante e necessária quando me deparei com uma população que, de tão impotente em relação às decisões de interesse coletivo, acaba por se distanciar de uma prática cidadã ativa, restando a apatia generalizada.

2.1 Experiências anteriores

2.1.1 Ituita: interface em Congonhas–MG

A interface Ituita (cascata de pedra em tupi-guarani) foi construída em 2012 na Praça Central de Congonhas, cidade de quarenta mil habitantes em Minas Gerais. Após uma pesquisa de opinião pública encomendada pela Prefeitura ter mostrado a insatisfação da população com a cidade (por exemplo, 54% da população falou ter uma imagem negativa de Congonhas)[44], o escritório de arquitetura Ópera[45] foi contratado para propor uma reforma para o centro da cidade. Conscientes de que alargamento de vias, arborização, melhoria nos passeios etc. são importantes, mas não garantem uma vida urbana de qualidade, os arquitetos convidaram o LAGEAR (à época, eu

[43] ARRUDA, *Do discurso ao diálogo*, 2014.

[44] BALTAZAR et al., An interface for playful interaction and socio-spatial transformation, 2019.

[45] Escritório de arquitetura formado por Mateus Van Stralen, Rafael Lemieszek e Henrique Gazzola.

trabalhava como pesquisador) para, em parceria, propor uma interface digital na praça central que funcionasse como um 'termômetro' das opiniões públicas. O objetivo era incitar o diálogo sobre o cotidiano da cidade, colocando, assim, a população como parte responsável e ativa na melhoria de Congonhas.

Ituita é composta por duas partes conectadas: uma física na Praça central (figura 1) e um *website* (figura 2). A parte física corresponde a um conjunto de três painéis de LED sobre os quais funciona uma cascata d'água. Os painéis exibem bolinhas coloridas que, por meio de sensores, reagem ao movimento das pessoas. Já o *website* contém um questionário, um mapa da cidade dividido em bairros e um fórum para discussões.



Figura 1 — Cascata Ituita na Praça Central de Congonhas–MG.

Fonte: Acervo pessoal de Mateus Stralen, fotografia de 2012.

Para exemplificar o funcionamento dos painéis e do *website*, vamos imaginar a seguinte situação: uma moradora de Congonhas, voltando para casa do trabalho, passa pela Praça Central de Congonhas e vê um grupo de crianças interagindo com três grandes painéis de LED. A moradora nota que o movimento delas interfere na organização de inúmeras bolinhas digitais coloridas (vermelhas, amarelas e verdes) que são exibidas pelos painéis, incitando uma brincadeira entre elas e as bolinhas. Intrigada, pergunta para alguém na praça o que aquilo significa. Descobre que os painéis fazem parte de um projeto chamado Ituita e que as bolinhas exibidas têm relação com um questionário on-line. Do próprio celular, a mulher entra no *website* da Ituita e se cadastra inserindo seu nome e o bairro onde mora. Uma vez conectada à interface on-line, a participante descobre que o tema do mês é *transporte* e se depara com um conjunto de três questões: "Você está satisfeita com o fluxo de automóveis na sua rua?"; "e no seu bairro?"; "e na cidade?". Logo abaixo há três respostas possíveis para cada pergunta, cada uma representada por uma cor: "sim, estou satisfeita" pela cor verde; "indiferente" pela cor amarela; e "não, estou insatisfeita", representada pela cor vermelha. Como sua rua é pouco movimentada, não apresentando problemas em relação ao trânsito, a participante responde que está satisfeita. Imediatamente, percebe que uma bolinha verde aparece no primeiro painel à esquerda, logo à sua frente. Dando continuidade, agora em relação ao seu bairro, a mulher lembra que a avenida perto de sua casa sempre está congestionada, clicando, assim, na bolinha vermelha. Novamente, em tempo real, a bolinha vermelha aparece no segundo painel. Por último, para a mesma pergunta, agora em relação à cidade como um todo, a mulher responde 'amarelo', pois não acha que o trânsito seja um problema geral da cidade.

Após responder as três perguntas, a mulher observa os painéis e compara o registro das respostas dadas anteriormente pelos demais participantes, observando que o último painel tem mais bolinhas vermelhas do que verdes, isto é, há mais moradores insatisfeitos do que satisfeitos em relação ao trânsito de Congonhas. Por outro lado, nota que a relação entre bolinhas vermelhas e verdes no segundo painel é mais equilibrada, refletindo que, provavelmente, há bairros nos quais o trânsito não é um grande problema. Instigada a entender melhor as relações entre as respostas, a mulher se conecta novamente ao *website* e analisa um mapa da cidade no qual as respostas estão organizadas em relação aos bairros. Ela confirma que seu bairro é o que tem mais reclamações em relação ao trânsito e lhe chama a atenção que o bairro 'X', apesar de ser afastado do centro da cidade, também tem muitas reclamações em relação ao trânsito. "Deve ser pela escassez de linhas de ônibus...", reflete. Nesse momento ela avista uma amiga atravessando a praça que, por acaso, mora no bairro 'X' e lhe chama para mostrar as informações que acabou de descobrir. A amiga confirma que nos últimos anos o bairro passou a ser muito mal servido de transporte público. Interessadas em investigar melhor essa questão, as duas se conectam ao fórum on-line e iniciam um tópico para discutir sobre as linhas de ônibus nos bairros mais afastados. Em poucos dias o fórum fica repleto de mensagens e discussões sobre o papel do poder público e dos moradores em relação ao assunto. Dentre as conversas iniciadas ali, um morador destacou que, se, por um lado, é importante que as pessoas usem bicicletas, por outro, a cidade não tem a infraestrutura necessária, como ciclovias adequadas, por exemplo. Instigada com essa questão a mulher propõe no site as perguntas da próxima rodada, agora em relação ao uso de transportes alternativos e as infraestruturas necessárias.

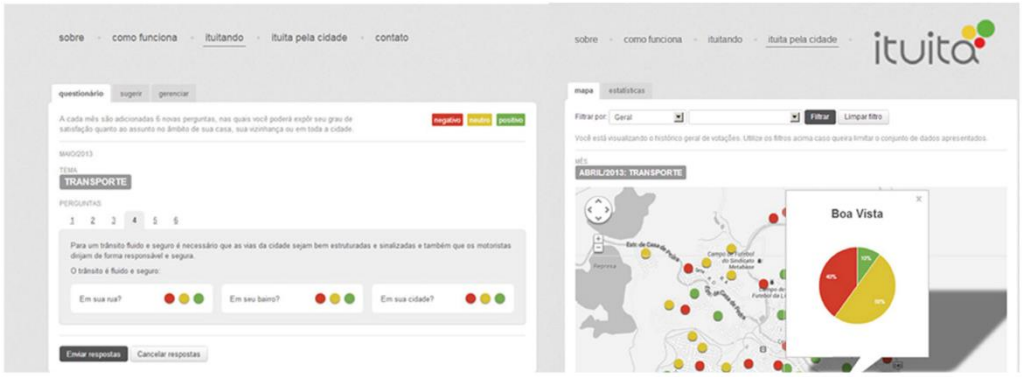


Figura 2 — *Website* da Ituita.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2012.

Apesar de hipotética, a situação narrada acima evidencia o potencial de Ituita em funcionar como um sensor da vida cotidiana de Congonhas capaz de articular as pessoas a partir de temas de interesse público, para uma atuação crítica na produção do próprio espaço (figura 3). Porém, apesar de trazer à tona o potencial de interfaces físico-digitais localizadas no espaço público em articular pessoas de diferentes meios sociais, Ituita não engajou a população como esperado. Após algumas semanas funcionando, a interface foi desligada e, no lugar das bolinhas coloridas, a Prefeitura colocou imagens de peixes nos painéis da praça central. Esse fato mostrou que o caráter de espetáculo da interface sobrepôs o interesse pelas informações contidas ali: as pessoas interagiam com os painéis, mas não com as informações. Como é abordado de modo mais detalhado em artigo de Baltazar e outros sobre o tema,[46] a experiência de Ituita nos levou a algumas evidências do

[46] BALTAZAR et al., An interface for playful interaction and socio-spatial transformation, 2019.

motivo pelo qual não houve o engajamento esperado. Destaco a seguir três dessas evidências: a primeira em relação à complexidade da interface, a segunda em relação à falta de uma abordagem sócio-espacial nas perguntas e temas abordados e, por fim, em relação à falta de diálogo entre nós, propositores, o poder público e os moradores de Congonhas.

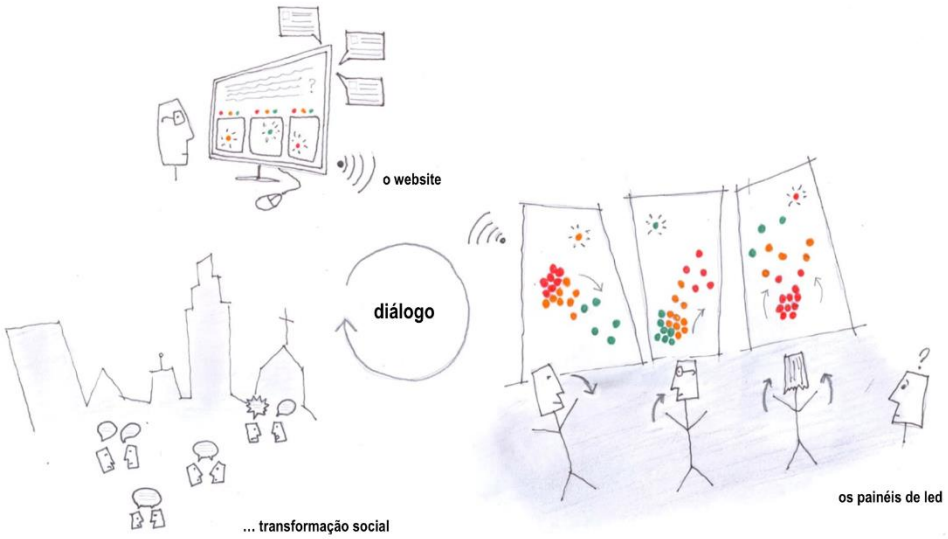


Figura 3 — Possíveis interações a partir de Ituita.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2013.

A primeira evidência relacionada à falta de engajamento dos moradores diz respeito à complexidade da interface. Isso se dá, primeiramente, em relação ao seu funcionamento, uma vez que, para compreender o que as bolinhas significam, as pessoas precisam saber da existência do site e de sua relação com os painéis. Em segundo lugar, isso ocorre em relação à leitura das informações expostas, já que, para compreender as relações entre elas, é necessário que as pessoas tenham clareza sobre a correspondência entre as cores das bolinhas e as escalas urbanas representadas em cada um dos três painéis. Nesse sentido, ao observar as bolinhas do primeiro e segundo painéis (correspondendo às respostas sobre a escala da rua e do bairro), a pessoa tem pouco 'material' para problematizar o tema em questão. O fato de o segundo painel ter mais bolinhas verdes, por exemplo, diz pouco em comparação à leitura dessas informações no mapa on-line. Uma vez entendendo como as respostas são dadas em relação aos bairros, há maiores chances de problematização — por exemplo, 'enquanto os moradores do bairro 'X' estão insatisfeitos; os moradores dos bairros 'Z' e 'Y' estão satisfeitos. Por que será?'. Ou seja, o que quero destacar aqui é que a facilidade em entender o cruzamento entre as diversas informações tem mais potencial em incitar o diálogo do que a simples leitura das informações isoladas. E isso é um ponto negativo de Ituita, pois, apesar de as informações estarem visíveis a todos na praça, as relações entre elas estão relativamente veladas, esvaziando consideravelmente o potencial de incitar o diálogo entre os moradores. Por fim, ainda sobre a complexidade da interface, apesar de Ituita ter abertura para que os moradores a atualizem, propondo novas perguntas para o questionário, fato é que a estrutura desenhada por nós é um tanto quanto fechada de modo a dificultar a proposição. Voltando à situação hipotética apresentada há pouco, para a mulher criar perguntas sobre transportes alternativos ela deveria estar atenta em subdividir a pergunta nas três escalas (rua, bairro e cidade), e, além disso, conferir se as possíveis respostas 'verdes' correspondem a algo positivo, assim como as 'vermelhas' a algo negativo. De todo modo, são muitas regras que acabam por especificar

demais o tipo de pergunta. A interface, desse modo, exige muito do engajamento do participante, tanto para fazer uma leitura mais aprofundada das informações como para propor novas perguntas. Esses obstáculos relacionados à complexidade da interface acabam por enfraquecer seu potencial em incitar questionamentos substanciais e até mesmo seu uso contínuo e autônomo por parte dos moradores. Talvez o funcionamento da interface (sua programação) pudesse ser mais simples, facilitando a aproximação das pessoas para que, a partir das interações, a interface ganhasse complexidade gradativamente, articulando cada vez mais moradores.

Uma segunda evidência sobre a falta de engajamento dos moradores é em relação aos temas e às perguntas do questionário. Apesar de abordarem o espaço (as perguntas consideravam as escalas urbanas e as respostas eram georreferenciadas) e os problemas sociais existentes (como o trânsito e o lixo), tais temas e perguntas serviriam em qualquer contexto urbano, sendo um tanto quanto genéricas. O contrário seria propor (ou facilitar a proposição por parte dos moradores) temas e perguntas condizentes com aquele contexto sócio-espacial específico, ou seja, temas e perguntas que trouxessem à tona as especificidades de Congonhas que condizem com a produção do espaço urbano e sua relação intrínseca com as relações sociais ali existentes. Uma abordagem sócio-espacial, nesse sentido, é necessariamente contextualizada e, portanto, mais efetiva em estimular diálogos sobre as questões coletivas de Congonhas do que temas universais.

Por fim, o aspecto mais problemático da concepção e funcionamento de Ituita é, a meu ver, a falta de diálogo entre nós, propositores da interface, a Prefeitura e os moradores de Congonhas, tanto durante o processo de concepção quanto nas etapas iniciais do uso da interface. Essa falta de diálogo, de certa forma, é a causa das questões apresentadas há pouco: sem um processo conjunto entre as partes, a interface falha em ser compreendida em seu potencial, tornando-se complexa aos desavisados, e os temas e perguntas abordados acabam por ser desatrelados do contexto cotidiano da cidade. Assim, ao invés de pressupor que a simples existência de Ituita bastaria para engajar os moradores, seria importante entender a interface como uma das partes constituintes de um processo mais amplo que abrangesse pessoas e grupos já articulados, catalisando, assim, o que eventualmente já estivesse em movimento. Partindo dessa possibilidade, poderíamos lançar mão, desde o início, dos conhecimentos sócio-espaciais já latentes para servir como base para reforçar e impulsionar articulações e diálogos já iniciados. Esse processo poderia incluir encontros com a comunidade, oficinas nas escolas e demais grupos organizados como Igreja, time de futebol, associações de bairro etc., eventualmente fazendo uso de outras interfaces que servissem de base para captar informações e alimentar Ituita continuamente a partir dos próprios moradores.

Se Ituita fosse parte de um processo maior, atrelada ao cotidiano da cidade, talvez os potenciais da interface fossem compreendidos pelos moradores, engajando-os em alimentá-la e usá-la para outros temas, motivos e demandas além dos que prevemos ao projetá-la. Nesse sentido e retomando a situação na qual Ituita foi desligada pela Prefeitura e substituída por imagens de peixinhos, podemos aferir que ou a administração não entendeu o potencial da interface de servir como um canal de comunicação direto com os moradores pelo qual fosse possível trazer à tona as demandas coletivas, ou a Prefeitura entendeu tal potencial e, por isso mesmo, obstruiu a continuidade da interface. Sob a perspectiva de um Estado controlador ao qual, no fundo, pouco interessa o diálogo com os cidadãos, é possível que Ituita tenha sido vista como uma ameaça por possibilitar a articulação dos moradores frente aos problemas da cidade. Como será aprofundado no próximo capítulo, a passividade e a desarticulação da população são algo muito valioso ao Estado moderno capitalista-representativo: quanto mais cidadãos articulados, conscientemente críticos e ativos, mais difícil é governar. De todo modo, se parte da população já estivesse

familiarizada com a Ituita, entendendo seu potencial, talvez o abandono pela Prefeitura fosse contrariado.

Na época em que Ituita foi concebida, as pesquisas do LAGEAR estavam focadas em uma discussão crítica ao fetichismo da tecnologia em instalações urbanas, propondo, então, uma investigação sobre o potencial dialógico das interfaces para além da prevalência do visual. Porém, a partir das evidências apresentadas, fica claro que a lógica do visual prevaleceu sobre a possibilidade de interações dialógicas. Apesar do germe da pesquisa atual estar ali — no fundo, estávamos buscando formas de incitar e catalisar uma cidadania ativa e contínua que questiona, dialoga e propõe —, foi ingenuidade da nossa parte ignorar que sem engajamento não há diálogo e muito menos mudanças por meios democráticos. Importante salientar, porém, que o diálogo com os moradores poderia ter ocorrido tanto durante o processo de concepção como também após sua construção. Mesmo hoje, com a mesma estrutura física inicial, Ituita tem um claro potencial em servir como uma interface dialógica desde que seja atrelada a dinâmicas já existentes em Congonhas. O importante é, em uma próxima oportunidade, entendê-la como parte integrante de um processo maior. Nesse sentido, a concepção da próxima interface, proposta no contexto do meu mestrado, foi influenciada diretamente por Ituita. Se em Congonhas não demos atenção necessária à articulação prévia e/ou já existente dos moradores, em Catas Altas essa questão foi central, como veremos a seguir.

2.1.2 R.I.C.A.: interface em Catas Altas–MG

Baseado nas evidências tanto positivas quanto negativas que vieram à tona durante a experiência em Congonhas, meu trabalho de mestrado[47], intitulado *Do discurso ao diálogo: interfaces físico-digitais no espaço urbano para a retomada da esfera pública*, partiu da hipótese de que, para a criação de uma interface efetiva em incitar o diálogo sobre as questões de interesse coletivo, é necessário um processo atrelado às pessoas do grupo sócio-espacial em questão. Em resumo, o trabalho buscou, por meio de uma pesquisa-ação, propor uma interface físico-digital com viés sócio-espacial, tendo como horizonte a retomada da esfera pública, a partir do conceito formulado pela filósofa Hannah Arendt.[48] Para a autora, a esfera pública é o mundo comum entre as pessoas onde é possível agir politicamente, causando mudanças de forma democrática. Na modernidade, porém, a esfera pública entra em declínio uma vez que interesses privados passam a invadir o domínio público, com a ascensão da esfera do social, impedindo a ação política. Pensar em cidades democráticas e justas significa, sob essa visão, delegar poder às pessoas de forma que considerem a *pluralidade* inerente a elas e que estejam dispostas a *desprivatizar* seus interesses no domínio público. O objetivo da pesquisa era, portanto, mobilizar o máximo de pessoas de distintos círculos sociais e incitá-las a dialogar sobre assuntos que fossem além dos interesses individuais, isto é, que fossem desprivatizados e colocados sob a ótica do coletivo.

Para tal, foi realizada uma pesquisa-ação em uma pequena cidade no interior de Minas Gerais chamada Catas Altas. Minha aproximação de Catas Altas se deu logo no início do mestrado quando, no estágio docência, participei de uma disciplina de graduação para o primeiro período do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFMG junto com outros quatro professores, incluindo minha orientadora. Conhecida como "Ateliê Integrado de Arquitetura" (AIA), a disciplina propõe aos alunos

[47] ARRUDA, *Do discurso ao diálogo*, 2014.

[48] ARENDT, *A condição humana*, [1958] 2011.

a imersão durante alguns dias em alguma comunidade de pequeno porte — como Catas Altas, em 2012, e Glaura, em 2015 — para a construção de intervenções interativas efêmeras que salientem particularidades sócio-espaciais da comunidade. Antes de projetar a intervenção para algum espaço específico, os alunos investigam durante alguns dias o contexto da comunidade a partir dos próprios moradores por meio de entrevistas semiestruturadas. Após o contato com a população e a problematização dos dados coletados, cada grupo escolhe um local para, então, conceber e construir uma intervenção interativa aberta ao público.[49]

A experiência de AIA em Catas Altas (e em Glaura, em 2015) foi importante tanto para os alunos quanto para nós, professores e pesquisadores. Para os alunos, no sentido de que se depararam, logo no início do curso, com uma situação que não condiz com a imagem do arquiteto como criador isolado, que concebe de cima para baixo sem, de fato, conhecer o contexto, impondo sua cultura. Para nós, pesquisadores, foi importante, pois nos possibilitou conhecer um pouco do cotidiano da comunidade a partir dos próprios moradores. Essa aproximação inicial foi o suficiente para termos indícios de desarticulação entre os catas-altenses diante de questões como a presença das mineradoras Vale e Samarco, que, apesar de gerarem empregos, consomem a paisagem da qual a comunidade depende para o turismo e empregos autônomos. Essa e outras complexidades observadas na comunidade, somadas à escala reduzida que facilita o feedback da comunidade durante a pesquisa, foram suficientes para a escolha de Catas Altas como o campo para minha pesquisa de mestrado.

Sendo assim, durante nove meses foram propostas estratégias participativas variadas com o objetivo não só de articular pessoas interessadas em discutir sobre a cidade, mas de conhecer ao máximo as relações sócio-espaciais do lugar sob a perspectiva dos próprios moradores. Inicialmente foi proposta uma oficina de fotografia[50] que possibilitou a formação de um grupo de jovens interessados na pesquisa. A partir daí todo o processo foi determinado em decorrência das demandas e vontades do grupo. Foram realizadas uma oficina de edição de vídeo (para a produção de um documentário sobre as memórias dos moradores), uma oficina de panfletos (com questionamentos sobre as complexidades do local), além de entrevistas semiestruturadas e questionários associados com o mapa da cidade.

Das inúmeras atividades realizadas, gostaria de destacar uma que foi construída com o grupo de jovens que, reclamando da falta de atividades coletivas em Catas Altas, propuseram um circuito de cinema de rua chamado Catas Cine Clube (CCC). Por meio de uma página do Facebook, os moradores indicavam filmes que gostariam de assistir e, a partir das três primeiras indicações, votavam tanto no filme quanto no local onde a sessão seria realizada. Se nas primeiras sessões o público era restrito ao grupo de jovens articulado anteriormente, com o tempo o circuito de cinema ficou popular, chegando a ter um público de cinquenta moradores em uma das sessões que exibiu um filme nas paredes externas da Igreja Matriz. Assim, o Catas Cine Clube funcionou com uma 'desculpa' muito efetiva para articular moradores de distintos círculos sociais, criando situações graças às quais eu pude conversar e conhecer pessoas que até então não sabiam da pesquisa em desenvolvimento. O sucesso foi tal que acabamos por criar, com o apoio da Prefeitura, um *kit de cinema de rua* que continha um projetor, caixas de som e os cabos de conexão necessários, o qual qualquer morador poderia solicitar na Prefeitura para propor uma sessão no espaço público

[49] BALTAZAR et al., Estrutura cibernética para aprendizagem, 2015.

[50] A oficina de fotografia já havia sido realizada em outros formatos, com o mesmo objetivo, pelos pesquisadores do MOM–UFMG

(figura 4). O *kit de cinema de rua* foi usado inúmeras vezes sem a minha presença, mostrando que, quando há interesse, é possível que as pessoas se articulem coletivamente de forma autônoma.

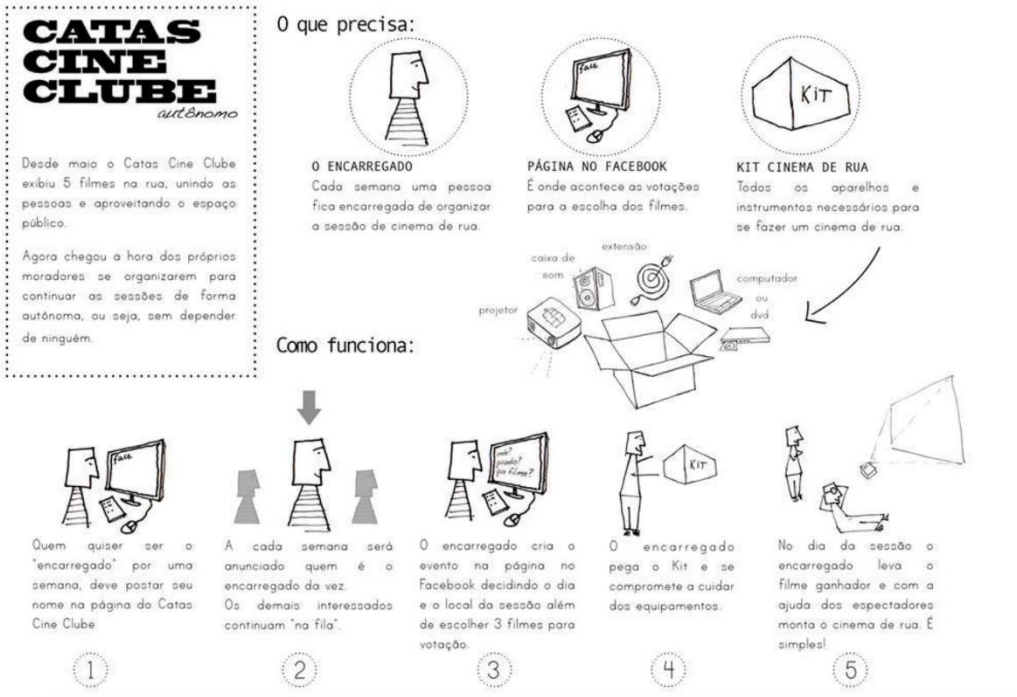


Figura 4 — Panfleto sobre o funcionamento do Catas Cine Clube.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2013.

Após a realização das atividades em conjunto com os moradores, o passo seguinte foi conceber uma interface que devolvesse às pessoas as informações coletadas até então, a fim de incitá-las a desprivatizarem seus interesses e dialogarem sobre as relações da cidade como cidadãos. Para Catas Altas foi construído o protótipo de uma interface chamada R.I.C.A. (Rede de Ideias Catas Altas): uma estrutura ambulante com um mapa da cidade que pode ser iluminado pontualmente e regionalmente em decorrência da resposta dos moradores a perguntas sugeridas em um painel digital. Após indicar no mapa o que as perguntas sugerem (onde mora, lugar malcuidado, região que nunca frequenta, região mais bonita etc.) o usuário aciona uma *webcam* que registra o resultado. No final de cada dia, um mapa-síntese é publicado on-line com todas as respostas, evidenciando as opiniões dos moradores (figura 5).

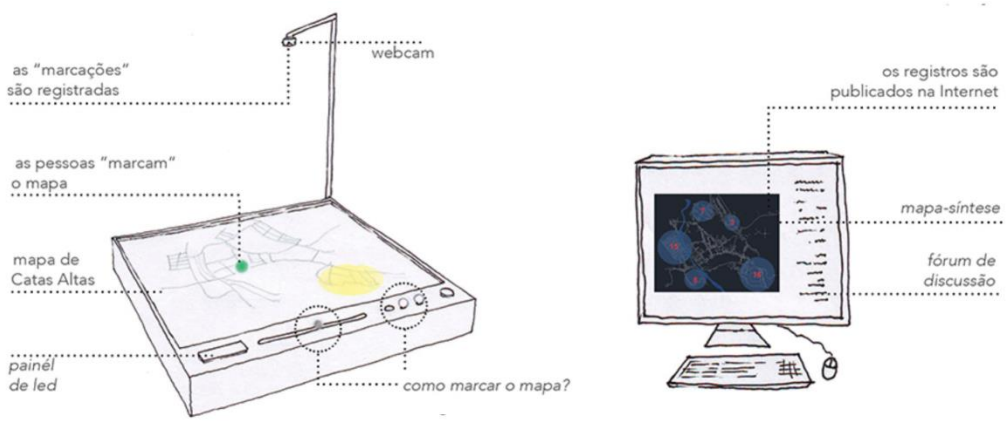


Figura 5 — Funcionamento da interface R.I.C.A.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2013.

As perguntas no painel digital foram elaboradas a partir das informações levantadas anteriormente e selecionadas visando a evidenciar as contradições e/ou correlações entre as respostas, incitando o diálogo sobre a realidade sócio-espacial da cidade. Além disso, assim como em Ituita, novas perguntas poderiam ser sugeridas pelos moradores pela Internet.

R.I.C.A. foi construída com materiais baratos, usando tecnologia simples como LEDs e sensores de movimento e de ímã (figura 6).



Figura 6 — A interface R.I.C.A. e seus componentes.

Fonte: Acervo pessoal, imagens de 2013.

Para marcar as respostas pontuais, foram criadas bolinhas iluminadas a partir de esferas de desodorante *roll on* com uma base de cortiça para manterem-se em pé e com um simples circuito na parte interna: pilhas, um LED e um sensor de mercúrio que abre ou fecha o circuito em decorrência da sua posição. Dessa forma, as bolinhas ficam desligadas até que o participante interaja: ao virá-las, com a base de cortiça para baixo, os LEDs acendem e as bolinhas podem ser dispostas no mapa. Ao todo são três bolinhas, cada uma com LED de cor distinta. Já para marcar as regiões, foram dispostas seis lanternas embaixo do mapa, cada uma iluminando uma região da cidade. O mapa foi gravado em um acrílico especial que retém a luz, diferentemente dos acrílicos comuns. É possível acionar uma lanterna por vez, manipulando uma esfera de ímã que se encontra em uma canaleta de madeira. Na canaleta estão embutidos seis *reed switches* (sensor que abre circuito quando próximo de um ímã), de forma que, com o movimento da esfera imantada, as lanternas acendem, uma por vez. Com isso, cada participante pode marcar uma região e até três

lugares pontuais, dando flexibilidade às perguntas. Por fim, após responder o que o painel de LED sugere, o participante aciona a *webcam* que armazena a imagem do mapa iluminado em um microcomputador chamado *Raspberry Pi* para compor o mapa-síntese.

Aproveitando o sucesso de público do Catas Cine Clube, o protótipo de R.I.C.A. foi testado durante algumas sessões de cinema em espaços públicos de bairros distintos, bem como na escola municipal de Catas Altas. Durante cinco dias de teste, a interface foi usada por mais de oitenta moradores, ficando evidente o seu potencial em incitar as pessoas a refletirem e problematizarem as relações sócio-espaciais da cidade. Se na Internet não houve diálogo a partir dos mapas-sínteses como esperado, ao vivo, enquanto as pessoas interagiam com o mapa da cidade, aconteceram diálogos entre moradores que até então não se conheciam, amadurecendo ideias sobre a cidade até aquele ponto não refletidas. Um exemplo que mostra esse potencial da interface aconteceu no segundo dia de teste, quando o painel de LED pedia para o participante marcar sua casa e, em seguida, marcar um lugar que deveria ter "mais atenção do poder público". Uma jovem marcou sua casa no mapa, localizada no bairro Vista Alegre, o mais periférico (espacial e socialmente) da cidade e depois escolheu como uma região carente de atenção do poder público o bairro Vila Rica, onde se encontra a estação de tratamento de esgoto da cidade, curiosamente o bairro mais rico de Catas Altas. Na mesma hora uma mulher que acompanhava falou: "Não! Eles (os moradores do Vila Rica) já têm tudo! Você tem que marcar o nosso bairro, que é todo malcuidado e esquecido!". A menina refletiu um pouco e argumentou que, independentemente da localização, a estação de tratamento de esgoto precisava ser reformada, pois é problema de todos e propôs que a outra moradora interagisse com a interface para explicitar sua opinião.

Esse exemplo mostra que, apesar de R.I.C.A. ter sido concebida de cima para baixo — eu defini como seria —, do ponto de vista da interação ela possibilita um exercício cidadão, de baixo para cima, indicando um passo em direção à autonomia dos moradores sobre os assuntos da cidade. Dessa forma, a interface proposta foi um produto do meu conhecimento (técnico, metodológico e teórico) em conjunto com o conhecimento dos moradores sobre o cotidiano da cidade. A experiência de R.I.C.A., ainda que de forma tímida, trouxe apontamentos para a problematização de questões coletivas a partir dos próprios interessados, sem a cooptação por agentes externos. Destaco aqui algumas evidências do potencial de R.I.C.A. para articular as pessoas de distintos círculos sociais em torno de diálogos sobre assuntos de interesse público que rebatem diretamente na presente pesquisa.

Primeiro, destaco que R.I.C.A. mostrou como seu visual espetaculoso e a interação lúdica podem ser usados a favor do engajamento. Suas peças coloridas e seu aspecto excêntrico (ainda mais inserido no contexto de uma pequena cidade histórica) atraíram os moradores, que, curiosos, se aproximavam para entender o que aquilo significava. Assim, de modo mais efetivo do que Ituita, R.I.C.A. foi além da prevalência do visual, uma vez que, a partir do caráter espetaculoso e das informações expostas, incitou a interação dialógica entre as pessoas. O segundo ponto importante de R.I.C.A. foi sua itinerância. Por ser facilmente transportada, a interface foi usada em todas as regiões da comunidade, abrangendo participantes de diferentes círculos e classes sociais, isto é, considerando na maior medida possível a pluralidade social daquele contexto, essencial para qualquer processo democrático.

O terceiro ponto é em relação à abordagem sócio-espacial da interface. Diferente de Ituita, R.I.C.A. abordou questões inerentes àquele contexto específico, ou seja, as perguntas sugeridas pela interface não eram apenas sobre a espacialidade ou sobre problemas sociais, mas sobre a interseção existente entre a produção do espaço decorrente da socialização das pessoas e vice-

versa. Tanto as perguntas como a interface foram pensadas para responder algumas complexidades levantadas anteriormente de modo que não serviriam em outro contexto. É possível notar o caráter sócio-espacial de R.I.C.A. a partir do conjunto de perguntas que ela propõe: ao invés de questionar apenas quais os lugares malcuidados da cidade, a interface solicitava, por exemplo, que o participante marcasse sua casa e a região que menos frequenta no dia a dia. Dessa forma, o conjunto das respostas e a relação entre elas deu abertura para inúmeras interpretações, tais como: moradores da região mais rica supõem que o bairro mais pobre é o mais malcuidado mesmo sem frequentá-lo; moradores do bairro mais pobre frequentam todas as regiões da cidade enquanto os moradores do bairro mais rico só frequentam o centro; e assim por diante. Desse modo, é possível afirmar que o viés sócio-espacial da interface e a facilidade em relacionar as informações expostas incitou diálogos problematizadores entre os participantes, um dos primeiros passos essenciais para a construção de uma postura crítica frente à própria realidade, em direção a uma emancipação cidadã. Nesse sentido, R.I.C.A. trouxe indícios de um processo de autoaprendizagem pautado na problematização da própria realidade.

Por fim, a experiência em Catas Altas evidenciou que parte do sucesso de R.I.C.A. se deu ao Catas Cine Clube, ou seja, dependeu de um processo para além da interface. Se inicialmente o cinema de rua era uma desculpa para encontrar e conversar com os moradores ao fim, as sessões de cinema serviram como uma situação ideal para os moradores conhecerem e usarem a interface. Ou seja, diferentemente de Ituita, R.I.C.A. não foi uma interface isolada, mas atrelada a uma articulação prévia. Essa evidência serviu como uma pista importante em relação ao engajamento contínuo da interface, que foi fortemente considerada na presente pesquisa.

Apesar das evidência positivas em relação ao seu potencial em incitar o diálogo entre os moradores, R.I.C.A. não garante a continuidade das discussões que levanta, isto é, para continuar funcionando, ela dependeria da minha presença, ferindo, assim, um dos principais propósitos de uma interface.[51] Mesmo que tenha existido um processo anterior à sua concepção e mesmo com o sucesso do cinema de rua, não há garantia de uma articulação contínua entre os moradores que pudesse manter, alimentar e atualizar as informações da interface a partir das próprias demandas. A impressão é que os potenciais da interface eram claros só para mim, e não para os participantes. Eles consumiram o que foi proposto, mas não vislumbraram a importância nem outras formas de se usar a interface: o que mais poderia ser perguntado? O que os moradores gostariam de investigar? Será que algum grupo já existente em Catas Altas gostaria de usar a interface para outros fins? Sendo assim, R.I.C.A. mostrou a importância de se considerarem as questões daquele grupo sócio-espacial para gerar diálogos, o potencial de interfaces no espaço público em atingir grupos plurais, mas, apesar de indicar os caminhos de um processo de autoaprendizagem coletiva, dando alguns passos em relação à Ituita, falhou em incitar uma participação contínua.

2.1.3 Considerações e rebatimentos na presente pesquisa

As duas experiências anteriores influenciaram diretamente a presente pesquisa. Ituita trouxe à tona o potencial de interfaces no espaço urbano em atingir um público plural, mas, por outro lado, deixou clara a importância de se pensarem estratégias para o engajamento das pessoas. Além disso, trouxe à tona o cuidado necessário para que as informações abordadas sejam dispostas de modo a facilitar

[51] KAPP et al., Architecture as critical exercise, 2008.

a leitura e as relações entre elas. Já a experiência com a R.I.C.A., por sua vez, influenciou a presente pesquisa em dois pontos principais. Primeiro, ao mostrar que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser consideradas, mas não devem ser, necessariamente, o foco: o mais importante são pessoas engajadas e, para tal, é possível que a tecnologia seja necessária ou não, dependendo do processo e do contexto. Sendo assim, a pesquisa atual é menos tecnocrática: reconhece os potenciais das tecnologias, mas o foco, no fim, é propor situações baseadas na troca de conhecimento técnico e cotidiano, a fim de incitar o diálogo problematizador entre as pessoas. Segundo, a experiência com R.I.C.A. mostrou que, por mais que uma interface considere o contexto na qual está inserida, dificilmente será autossuficiente se não houver junto a ela um processo contínuo de alimentação, engajamento e atualização da parte dos participantes. Por mais que o cinema de rua tenha apontado para essa direção, ele foi um processo um tanto quanto desatrelado da interface, ou seja, era um apoio ao uso, mas não uma parte constituinte, de modo que funcionava sem a R.I.C.A. e vice-versa. De todo modo, o ponto de partida da atual pesquisa é, portanto, menos finalístico do que na experiência em Catas Altas, pois parte do entendimento de que, se o objetivo é o exercício cidadão de um determinado grupo sócio- espacial, é necessário pensar interfaces com finalidades distintas que funcionem como elementos constitutivos de um processo contextual amplo e indeterminado, capaz de incluir diferentes demandas e engajar os participantes de forma contínua.

Assim, o ponto de partida em Glaura para a investigação de interfaces como elementos catalisadores de uma cidadania ativa foi orientado por alguns apontamentos pautados nessas experiências prévias. São eles: aprofundar o conhecimento sobre as relações sócio-espaciais do grupo em questão, preferencialmente a partir dos próprios moradores; devolver tais informações de forma clara e explorando as possibilidades de cruzamentos entre elas (menos parecido ao que foi feito em Ituita e mais próximo do que foi apontado por R.I.C.A.); estar atento ao fato de que um possível caráter espetaculoso da interface tem sua importância no engajamento inicial, mas o foco deve ser nas interações das pessoas entre si e com as informações; considerar o potencial de uma interface no espaço público para alcançar o máximo de pessoas, refletindo a pluralidade inerente ao contexto em questão; e, por fim, estar atento ao fato de que uma interface isolada, ou seja, desatrelada das dinâmicas já existentes tem poucas chances de ser usada continuamente e de forma autônoma.

Nosso objetivo inicial em Glaura, portanto, foi conhecer e aprender sobre aquela realidade sócio-espacial. Isso significa investigar, junto aos moradores interessados, as contradições presentes no cotidiano do distrito, quem são os atores que se destacam na comunidade e os distintos agrupamentos e articulações já existentes. Assim, no próximo item será feita uma apresentação do distrito a partir das interações que tive com os moradores, dos resultados de um questionário aplicado em quase metade das casas e da análise das audiências relacionadas à iminência da chegada do condomínio aos arredores do distrito.

2.2 Glaura

2.2.1 A aproximação de Glaura

Após as experiências em Congonhas com Ituita e em Catas Altas com R.I.C.A., a presente pesquisa teve seu pontapé inicial já em campo — no caso, em Glaura. A comunidade foi escolhida após uma experiência em 2015 nos mesmos moldes que em Catas Altas, ou seja, por meio do "Ateliê Integrado de Arquitetura", disciplina de graduação que já foi apresentada com mais detalhes anteriormente e da qual, na ocasião, eu participei como professor substituto. As atividades da disciplina em Glaura aconteceram durante dois semestres, com duas turmas de graduação distintas, com o objetivo de conhecer as complexidades sócio-espaciais da comunidade para projetar e propor uma intervenção urbana interativa. A partir da experiência no decorrer do ano, os demais professores e eu conversamos com inúmeros moradores, incluindo pessoas da Igreja, da escola, da associação de bairro, moradores de fora que passam apenas os fins de semana e aqueles que nasceram e moram em Glaura desde então.

Esse contato foi suficiente para nos mostrar que a comunidade é socialmente fragilizada frente a problemas como o descuido com o patrimônio, a sua descaracterização com a chegada de moradores de fora nos últimos anos e, principalmente, tendo em vista a iminência da construção de um condomínio de luxo com novecentos lotes nos arredores de Glaura (triplicando o número de casas existentes), sendo que atualmente a comunidade já sofre com problemas estruturais básicos como falta de água e esgoto sem tratamento. Apesar dos problemas iminentes, a comunidade não aparentou ter uma articulação entre os moradores, ainda que possam sofrer consequências sociais graves em um futuro próximo.

Importante salientar que, uma vez que o objetivo da pesquisa é incitar diálogos que problematizem a realidade sócio-espacial em direção a uma cidadania ativa e constantemente engajada, interessam-nos mais os contextos nos quais os problemas são relativamente velados do que contextos com questões urgentes e pontuais. Caso houvesse algum problema reconhecido pelos moradores como central a ser discutido, a investigação seria enviesada para uma questão específica, dando um caráter finalístico, do tipo 'precisamos resolver o problema 'X''. Ainda que a questão do condomínio, por exemplo, seja preocupante, ela está em um futuro incerto, de modo que os moradores não lidam com isso como algo urgente. Assim, Glaura surgiu como uma comunidade cujos moradores, apesar de existirem questões sócio-espaciais contraditórias e latentes, ainda não as reconhecem como problemas reais, sendo, portanto, uma oportunidade de, via interfaces, trazer à tona tais questões para incitar a problematização pelos habitantes.

De todo modo, após essa primeira aproximação da comunidade por meio da disciplina de graduação, Glaura foi escolhida como campo de experiência para um projeto de pesquisa-extensão, coordenado por Ana Paula Baltazar, que tem como objetivo a construção de um método coletivo de assessoria técnica com interfaces. Entendendo que uma diferença crucial entre assistência e assessoria técnica é a presença de pessoas engajadas e conscientemente críticas sobre a própria realidade, a intenção de investigar interfaces para o diálogo problematizador se mostrou fortemente relacionada com a pesquisa sobre assessoria, como será discutido no item 2.3. Assim, em conjunto com os demais pesquisadores iniciamos a pesquisa em campo, tendo como primeiro objetivo conhecer a realidade sócio-espacial da comunidade e, ao mesmo tempo, articular os

moradores interessados em discutir as características, virtudes, problemas e contradições de Glaura.

O contato com os moradores nesse primeiro momento nos aproximou dos membros da Associação de Moradores que se mostraram animados em colaborar com a pesquisa. Após algumas conversas informais, foi marcada uma reunião na qual apresentamos o contexto geral da pesquisa e falamos sobre o objetivo de mobilizar os moradores em torno das questões sócio-espaciais de Glaura. Durante a conversa, um dos presentes falou que a própria Associação tinha interesse em conhecer mais a comunidade, pois nos últimos anos houvera muitas mudanças mediante a chegada dos moradores de fora, por exemplo. Então, conjuntamente, surgiu a ideia de construir e aplicar um questionário tipo censo[52] na comunidade, de forma que os resultados serviriam para nossa pesquisa e para a própria Associação de Moradores.

Para construir o questionário, partimos de perguntas gerais presentes no censo do IBGE que abordam as características dos moradores (sexo, idade, cor ou raça, alfabetização, rendimento mensal), a composição dos domicílios (número de moradores, relação de parentesco com o responsável) e características dos domicílios (condição de ocupação, número de cômodos, escoadouro do banheiro ou do sanitário, abastecimento de água, destino do lixo etc.). Além dessas perguntas, que servem a qualquer grupo sócio-espacial, decidimos incluir no questionário assuntos específicos de Glaura a partir dos indícios de como é o modo de vida da comunidade e de algumas complexidades sócio-espaciais que havíamos observado anteriormente. Alguns dos assuntos abordados foram: a relações entre vizinhos, incluindo os moradores 'de fora'; as produções caseiras (alimentos, criação de animais, artesanatos etc.); relações de troca/venda entre os moradores; relações de dependência com as cidades próximas; relações de trabalho; sobre os momentos de descanso e festas populares da comunidade; sobre a relação dos moradores com a própria moradia (se já reformaram ou se pretendem reformar, se já se mudaram e onde moravam); sobre os rios (qual a relação atual e no passado com os cursos d'água); sobre água, esgoto e lixo (se há tratamento e para onde vão); relações da população com o turismo; e, por fim, sobre o empreendimento da EPO (se sabem sobre e qual a opinião). Com mais de setenta perguntas — tanto quantitativas quanto qualitativas —, o questionário teve o objetivo, então, de confirmar ou refutar algumas hipóteses iniciais sobre a comunidade, bem como descobrir outras relações e contradições a partir dos próprios moradores.

Após algumas rodadas de teste e refinamento das perguntas, a versão final do questionário foi aplicada durante dois dias, com a colaboração dos alunos de uma disciplina isolada para a graduação chamada "Levantamento sócio-espacial em Glaura", ofertada por Ana Paula Baltazar, da qual participei como professor colaborador. Das 315 casas existentes em Glaura (158 no Centro e 157 no Campo, região localizada a dois quilômetros), foram aplicados 151 questionários (70 no Centro e 81 no Campo). Assim, o questionário abrangeu 47,9% das casas contabilizadas, correspondendo a 44,3% das casas do Centro e 51,5% das casas do Campo. Aqui não nos interessa apresentar todos os resultados, mas uma seleção daqueles que mais contribuem para evidenciar as particularidades do cotidiano dos moradores. Assim, a seguir será apresentada uma leitura sócio-espacial de Glaura a partir das conversas, entrevistas, reuniões com a Associação de Moradores e de alguns resultados do questionário. Essa leitura crítica das relações em Glaura é, de certo modo, a base desta pesquisa, pois foi a partir dela que foram construídos os pressupostos que guiaram a concepção das interfaces iniciais.

[52] Vale ressaltar que a pesquisa censo do IBGE não tem dados separadas dos distritos, apenas do município de Ouro Preto como um todo.

2.2.2 Uma leitura sócio-espacial de Glaura

Glaura é um dos treze distritos de Ouro Preto, tem aproximadamente dois mil habitantes e surgiu durante a crise da fome de 1700–1701, quando a população de Vila Rica, em desespero, partiu em busca de terras férteis na região. Nessa época ficou conhecida como aldeia Santo Antônio, mudando o nome para Casa Branca em 1727 e para Glaura em 1943, como homenagem ao escritor nascido em Ouro Preto, Manuel Inácio Alvarenga, autor de um poema que narra o amor entre um poeta e uma pastora, chamada Glaura. Apesar da mudança do nome há quase oitenta anos, muitos moradores da comunidade ainda se referem à região central do distrito como Casa Branca. É ali que está o conjunto histórico da comunidade com parte do calçamento original, fontes d'água, casas antigas e a Igreja Matriz, construída entre 1758 e 1764, tombada pelo IPHAN em 1962.

A Igreja Matriz (figura 7) é o cartão-postal da comunidade e está implantada no centro de um grande terreno gramado, formando duas praças laterais — uma com apenas uma árvore com um balanço muito usado pelas crianças, e a outra sombreada por árvores altas e robustas, com um banco em torno da maior de todas e um ponto de ônibus que é mais usado por senhores que jogam baralho do que por pessoas à espera do transporte público.



Figura 7 — Igreja Matriz de Glaura.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Em frente à Igreja, existe um largo que é o principal ponto de encontro dos moradores e é onde acontece a maioria das festas populares de Glaura, por vezes com palco e barraquinhas de comida (figura 8). Nesse sentido, a Igreja, para além das missas e do seu espaço interno, é um elemento central para a comunidade, pois a maioria das festividades da comunidade são católicas.

Assim, a Igreja e seus eventos acabam por ser um dos poucos momentos de coletividade para os moradores, junto com os jogos de futebol. Mesmo aqueles moradores que não são católicos acabam por se reunir com os demais nas festas mais populares que têm música, bingo, comida e apresentações culturais como a dança das fitas. Contudo, alguns meses após o início da nossa pesquisa, a Igreja Matriz foi interditada por problemas estruturais e as missas passaram a acontecer no salão paroquial, logo em frente (figura 9).



Figura 8 — Foto aérea do centro de Glaura.

Fonte: Acervo do LAGEAR, imagem de 2015.



Figura 9 — Salão paroquial em dia de missa.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Em certa ocasião, uma senhora comentou conosco que, com a mudança do local das missas, menos pessoas passaram a frequentá-las, de modo que, se, antes, havia uma socialização ao fim da

missa, quando as pessoas conversavam na praça ou no bar, agora os poucos presentes voltam para suas casas logo em seguida. A preocupação quanto ao desengajamento dos fiéis, contudo, não é de agora, pois a chegada, nos últimos anos, das igrejas neopentecostais acabou por diluir a população, ainda mais que tais igrejas se localizam nas regiões mais afastadas do centro, facilitando o acesso de boa parte da população.

De todo modo, mesmo com a Igreja fechada, o largo central de Glaura ainda é o principal ponto de encontro: ali há um bar, o posto de saúde da comunidade, um anexo da Escola com computadores e uma pequena biblioteca, o Salão Paroquial e algumas casas, incluindo a de uma senhora que vende doces caseiros, um dos mais famosos de Glaura (figura 10).

O bar cumpre seu papel de local de encontro: ali se reúnem, desde a manhã, pequenos grupos de homens mais velhos que assistem à televisão. Já nos fins de tarde, não é raro encontrarmos casais, alguns jovens e famílias com crianças correndo entre as mesas. O dono do bar, aparentemente mal-humorado, na verdade gosta de bater papo e não demora para mostrar aos eventuais turistas um papel plastificado com o poema que inspirou o nome do distrito. Há poucas opções de comida, sendo mais comum encontrar nas estufas salgados fritos como quibes, pastéis e coxinhas. Sobre as coxinhas de frango, há uma polêmica: o outro bar do centro, localizado a poucos metros dali, vende uma coxinha que ficou muito famosa entre os moradores e turistas. Como muitas pessoas chegavam ao bar em frente à Matriz perguntando pela famosa coxinha que, na verdade, é do outro bar, o dono passou também a vender coxinhas, instaurando uma competição velada pela 'melhor coxinha'. Porém tal competição vai além da coxinha: enquanto o bar localizado no largo é dos atleticanos e do time de futebol de Glaura, o bar das coxinhas 'originais' é dos cruzeirenses e do time de futebol do Campo, região mais afastada de Glaura. De todo modo, ambos os bares estão sempre abertos e acabam por ser os lugares de mais movimento do distrito, e, não por acaso, é onde normalmente ficam os cachorros de rua que, excluindo um ou outro, aparentam ser bem alimentados e cuidados. No inverno, por exemplo, não é raro nos depararmos com alguns deles de roupinha de frio. Depois de conversar com algumas pessoas, entendemos que, pelo fato de os animais serem bem cuidados em Glaura, é comum pessoas de outros lugares abandonarem seus cães na região.

Voltando ao largo em frente à Igreja, ao lado do bar há o posto de saúde que, além de servir à população, por vezes também funciona como um ponto de encontro entre senhoras que querem bater papo e passar o tempo. Logo ao lado do posto, há uma casa que vende doces caseiros, sendo os canudos de doce de leite os mais famosos.

Certo dia, batemos na porta para comprar doces e, muito simpática, a senhora que os fabrica nos informou que estava sem doce de leite pois "os bezerros encontraram a vaca", de modo que não pôde tirar o leite. Essa atitude que, respeitando o tempo dos animais, demonstra uma despreocupação com a produtividade e com o lucro a todo custo também ficou evidente em relação ao dono do bar das coxinhas 'originais'. Em certa ocasião ele nos falou que um morador lhe pediu que fizesse uma grande quantidade de coxinhas pois haveria uma festa no final de semana. Incomodado, ele respondeu que não, pois sua produção era restrita a um certo número diário de coxinhas que correspondia tanto à quantidade de trabalho que ele e sua esposa estavam dispostos a ter como também ao tanto de dinheiro de que eles precisam para viver bem. Essas duas atitudes, de certo modo, evidenciam um estilo de vida no qual o ganho econômico não é colocado em um pedestal, como se fosse o único elemento importante de uma vida digna.

Além dos doces e coxinhas, em Glaura há também moradores que produzem velas artesanais, cestos de vime e vendem verduras, legumes e ovos produzidos nos próprios quintais. Dos produtores que conhecemos gostaria de destacar dois.



Figura 8 — Mapa de Glaura com principais locais.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2020.

O primeiro é um senhor que, além de produzir cestos de vime, tem em sua casa objetos antigos, fotos e jornais relacionados a Glaura e região; e a outra moradora é uma senhora, conhecida como Dona Boneca, que, além de produzir doces no próprio quintal com tachos de cobre, tem uma coleção de ferros de passar e luminárias antigas além de inúmeras máquinas de escrever. São moradores que produzem a identidade de Glaura ao fabricarem seus produtos e, ao mesmo tempo, preservam a história do distrito com suas coleções de objetos, fotos e arquivos.

Ainda no centro histórico, poucos metros à frente da Matriz está o galpão da Associação de Moradores onde ocorrem reuniões, assembleias, festas, aulas de dança para a comunidade e algumas atividades da Escola, que fica do outro lado da rua (figura 10). No período da nossa pesquisa, a administração mudou duas vezes em meio a polêmicas, criando uma clara polarização entre os moradores. Parte deles reclamava que a nova administração da Associação tomava decisões sem dialogar com a população, enquanto a administração, por sua vez, reclamava da falta de interesse dos moradores em participar das reuniões.

De todo modo, tanto a administração antiga quanto a atual foram muito receptivas com a gente, sempre solícitos e abertos a ceder o espaço, bem como dispostos para conversar sobre a pesquisa. Como foi citado anteriormente, foi a partir de algumas reuniões com eles que o questionário foi demandado, por exemplo. Além disso, os membros da Associação foram nosso elo mais estreito no início da pesquisa, sendo a partir deles que nossa rede de relações se tornou mais densa.

Quase em frente ao galpão, do outro lado da rua, está a Escola Municipal Benedito Xavier, onde estudam as crianças e adolescentes da região, incluindo alguns distritos e subdistritos próximos a Glaura (figura 11).



Figura 111 — Escola Benedito Xavier.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019

A Escola, desse modo, é uma amostra de moradores de toda a região, abrangendo as distintas realidades que vão do maior distrito de Ouro Preto (Cachoeira do Campo) a subdistritos praticamente rurais como Maciel e Bandeirinha. Se, por um lado, o fato de os alunos virem de diversas regiões possibilita a troca de conhecimentos sobre realidades próximas mas distintas, por outro, a má situação das estradas é um problema pois, em dias de chuva forte, muitos alunos são incapacitados de chegar à escola.

De todo modo, além de uma amostra das distintas realidades sócio-espaciais da região, a Escola também é uma amostra das gerações de moradores da região, uma vez que os pais de muitos dos alunos também estudaram ali, incluindo algumas professoras. No mais, a escola tem problemas de infraestrutura, como falta de acesso à Internet e uma quadra de esportes que está em construção há mais de dois anos (figura 12), restando aos alunos usarem uma quadra pública durante os recreios que fica do outro lado da rua.



Figura 142 — Quadra esportiva da escola, com as obras paradas.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Assim, em frente à Escola e ao lado do galpão da Associação de Moradores, há a quadra usada pelos alunos e também um campo de futebol. Enquanto o campo é bem cuidado, usado para treinos dos times locais e para campeonatos com os demais times da região, a quadra usada pelos estudantes encontra-se com o piso esburacado e traves enferrujadas (figura 13).

O descuido com a quadra é tanto que por vezes os alunos têm que expulsar os cavalos que ficam ali. O espaço ao redor da quadra, mesmo deteriorada, é muito usado pela escola em dias de comemorações como na festa junina, quando as barraquinhas e a fogueira são ali montadas, que é também onde acontece a quadrilha. Logo atrás da quadra, com acesso apenas a pé, há um dos cemitérios (o outro, menor, se encontra na rua da Escola, um pouco mais à frente) e a ruína da sede de uma antiga fazenda, chamada Braço Livre, que é reconhecida pelos moradores como um importante símbolo da história do distrito (figura 14). Alguns alunos costumam dar uma escapada no recreio para brincar e tirar fotos nas ruínas.

No mais, a região central tem uma agência de correios que, por vezes, encontra-se fechada sem motivos aparentes, uma pequena mercearia e um mercado de médio porte que, segundo os moradores, atende bem às necessidades, apesar do preço um pouco mais alto que os mercados das



Figura 163 — Quadra pública deteriorada em frente à Escola.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.



Figura 154 — Ruína da antiga fazenda Braço Livre.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

cidades próximas. De todo modo, a chegada desse mercado trouxe muita comodidade à população, já que antes os moradores precisavam ir até Cachoeira do Campo para comprar produtos básicos. Sobre os serviços, nos últimos anos acompanhamos a abertura e, logo depois, o fechamento de dois restaurantes com preços populares que poderiam servir tanto aos turistas quanto à própria

população. O único que se mantém aberto há mais de três anos é um restaurante que funciona numa casa reformada que, pelo preço e tipo dos pratos e bebidas, é claramente voltado para os turistas e para os moradores 'de fora'.

As ruas de pedra, com calçadas estreitas e normalmente sem recuo das casas, são calmas e silenciosas. Uma caminhada atenta pelo centro é o suficiente para perceber certa discrepância entre dois tipos de casas. Entre a maioria das construções que são simples, mesmo quando coloniais, com janelas voltadas para a rua e quintais à vista, destacam-se algumas casas de grande porte, reformadas ou construídas há pouco tempo, com acabamentos modernos e isoladas por muros altos. As diferenças entre esses dois tipos de moradia denunciam algo: há alguns anos, principalmente após o asfaltamento de uma das estradas que dá acesso a Glaura, acontece uma lenta 'invasão' de pessoas interessadas em ter uma 'casa de final de semana' em um lugar como aquele que, além de tranquilo, tem terrenos e casas à venda por preços baixos se comparados aos das cidades grandes. A chegada, aos poucos, dos moradores de fora fez com que algumas famílias vendessem suas casas e se mudassem para áreas mais periféricas de Glaura, como para o Campo, causando um esvaziamento do Centro em dias de semana ao ponto de não haver mais barulho de crianças na rua, como nos relatou uma senhora que sempre morou nele.

Resgatando alguns resultados do questionário que foi aplicado em mais da metade das casas de Glaura, é possível aferir alguns impactos negativos em relação aos moradores 'de fora'. De todas as casas do Centro, 39% são de segunda moradia, usadas normalmente nos finais de semana. Somadas aos 17,7% de casas fechadas, sem uso, o centro pode ter, portanto, 56,7% de suas casas sem ninguém durante os dias de semana. Isso significa uma comunidade vazia, com menos encontros e usos do espaço público. Apesar de não haver um atrito assumido entre os nativos e os moradores 'de fora', as respostas ao questionário apontam outros impactos negativos relacionados às casas 'de fim de semana' e à falta de infraestrutura em Glaura. Dos 71,5% dos moradores que têm reclamações sobre a água, 78,7% o fazem em relação à falta constante de abastecimento. Dos moradores do Centro que afirmaram saber o porquê da falta de água (65%), quase metade deles (45%) veem como uma das principais causas a chegada dos moradores de fora aos finais de semana, pois, além do consumo do dia a dia, não são poucas as casas com piscinas e grandes jardins, o que demanda muito uso d'água.

Alguns dos antigos moradores dessa região de Glaura, parte deles por terem vendido suas casas, se mudaram para uma região a dois quilômetros de distância do Centro chamada Campo, já citada anteriormente. Além das casas, nessa região há um bar, um açougue, dois pequenos centros evangélicos, uma capela, um campo de futebol e uma pequena praça triangular que serve como ponto de carona. Dispostas em uma rua central com algumas bifurcações, a maioria das casas ali não tem características coloniais e foi construída há poucos anos ou ainda está em construção. Alguns resultados do questionário confirmam que a região apresenta maior precariedade das moradias (19,8% das casas de alvenaria não têm revestimento) se comparadas às do Centro (apenas 8,6% das casas). As diferenças entre o Centro e o Campo existem também em relação ao esgoto: ainda que seja um problema geral do distrito (55,6% das pessoas têm reclamações), no Campo o número de insatisfeitos é bem maior (70,4% versus 38,6%). Em relação ao esgoto, vale a pena destacar que, apesar de existir uma rede da Prefeitura, não há tratamento tanto no Centro quanto no Campo, de forma que o destino do esgoto ainda são os rios, principalmente o Rio das Velhas. Se em São Bartolomeu, distrito próximo a Glaura, há tratamento de esgoto e o mesmo rio é usado pelos moradores e turistas, em Glaura a falta de tratamento impossibilita o uso do rio e seus afluentes.

De todo modo, apesar da distância e das diferenças entre as regiões, as relações sociais entre os moradores do Centro e do Campo são muito estreitas, funcionando como dois bairros de uma mesma comunidade: além de compartilharem a mesma Associação de Moradores, os moradores de Campo dependem da região central para irem ao mercado, ao posto de saúde ou, no caso dos católicos, às missas. Além disso, não são poucos os casos de moradores do Campo que trabalham nas residências de segunda moradia no Centro, fazendo faxinas e cuidando dos jardins quando as casas estão fechadas.

Ao passo que Glaura tem sérios problemas de infraestrutura, condizentes tanto com a falta de diálogo entre o Estado e a comunidade quanto com a falta de mobilização entre os moradores, fica claro que a iminência da construção de novecentos lotes em um condomínio de luxo aos arredores pode significar o aumento dos problemas que já existem e, ao mesmo tempo, uma grande ameaça ao modo de vida calmo e tranquilo da comunidade. Assim, no próximo item será apresentada parte do processo relativo à chegada do condomínio no distrito com o objetivo de evidenciar como a população é mantida distante das decisões de interesse coletivo e como o Estado é mais afinado com os interesses de uma elite econômica do que com os próprios moradores. O exemplo das audiências relativas à chegada do condomínio, que aconteceram há quase dez anos, além de trazer à tona outras complexidades sócio-espaciais de Glaura, também traz luz sobre o tipo de cidadania que seria necessário para que um processo desse tipo fosse justo, democraticamente falando.

2.2.3 Entre o desenvolvimento econômico e a tranquilidade: a chegada de um condomínio de luxo nos arredores de Glaura

Desde 2010 há notícias sobre a intenção da empresa EPO Engenharia de construir um condomínio de mil lotes em um terreno de mais de quinhentos hectares localizado ao lado de Glaura. Com o nome *Moradas Casas de Pedra* o projeto situa-se "dentro da zona de amortecimento da Floresta Estadual de Uaimii, com ocorrência de mata atlântica, um dos biomas mais protegidos pela legislação ambiental" e, caso tenha seus lotes todos ocupados, pode triplicar o número de pessoas em Glaura.[53] A possível construção do condomínio gerou desde o início nos moradores — como é possível ver na notícia do jornal *Hoje em Dia*[54] — opiniões divididas entre o medo de se perderem as características do lugar e a esperança de um desenvolvimento econômico para a região.

Desde o anúncio sobre o condomínio, inúmeras audiências públicas foram realizadas com a presença dos empreendedores, dos representantes dos órgãos públicos[55] e dos moradores de Glaura, das quais tivemos acesso a seis atas. Os documentos mostram de forma clara os interesses dos empreendedores e os impasses gerados na comunidade. Da parte dos empreendedores prevalecem três discursos. O primeiro, reforçando que o loteamento do terreno está de acordo com as leis de ocupação do solo do município e que a empresa cumprirá todas as exigências solicitadas pelos órgãos responsáveis. O segundo, relaciona-se ao progresso que o empreendimento trará para a região, gerando empregos tanto durante a construção como após a ocupação pelos moradores, além de aumentar a arrecadação de impostos para o município. Por fim, um discurso muito presente aborda o respeito e a consideração com a comunidade, no sentido de que o projeto tenta

---

[53] EPONINI, Projeto triplica população em Glaura, 2010, s.p.

[54] Ibidem.

[55] COMPATRI (Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural e Natural), COMPURB (Conselho Municipal de Política Urbana) e COMDEMA (Conselho Municipal de Desenvolvimento Ambiental).

amortecer ao máximo os impactos, criando, por exemplo, uma praça pública na intercessão entre o condomínio e Glaura, e restaurando a ruína da antiga fazenda Braço Livre para ser usada como um espaço de exposições e eventos para os condôminos e moradores do distrito. Importante salientar que, dessa forma, os empreendedores tiram proveito do abandono do poder público quanto ao patrimônio da comunidade para criar um discurso que não só camufla os impactos do condomínio mas também, ao mesmo tempo, agrega valor ao empreendimento por "restaurar e cuidar" do patrimônio da região.

Esses três discursos da parte dos empreendedores parecem ser muito bem construídos para o convencimento da população. O primeiro deles, sobre a legalidade da construção do empreendimento, convence por tratar de questões burocráticas que dificilmente seriam compreendidas pelos moradores. Se, de certa maneira, os empreendedores têm o conhecimento aprofundado das leis, inclusive para achar possíveis brechas, de outra os moradores têm pouco conhecimento suficiente para questionar e debater de igual para igual com aqueles. Já o segundo discurso, sobre a geração de empregos, é convincente quando, retomando os resultados do questionário, quase 40% dos trabalhadores da comunidade trabalham ou na construção civil (16,6%) ou com trabalhos domésticos (18,8%) — ou seja, grande parte dos moradores teria emprego garantido, seja durante a construção, seja após a ocupação do condomínio. Já o terceiro discurso, sobre o respeito do empreendimento com a comunidade e com o patrimônio, é efetivo, pois, se, por um lado, provavelmente ninguém é contra a preservação da ruína, por outro, uma comunidade na qual 44,3% dos moradores não têm conhecimento sobre o processo em curso de tombamento do patrimônio em Glaura e 58,9% não sabem o que é patrimônio material e imaterial não aparenta ter uma consciência crítica sobre as relações em jogo. Assim, se, em certo sentido, há o discurso de que a chegada do empreendimento trará progresso, noutro deveria haver uma discussão densa e crítica sobre os impactos no patrimônio não só material, mas também imaterial da comunidade. Saber sobre a riqueza patrimonial da região e o valor que isso significa poderia ser usado a favor da comunidade nas negociações com a empresa.

Voltando à análise das atas das assembleias, os discursos por parte dos moradores e de alguns representantes da Prefeitura mostram o anseio das pessoas em relação aos possíveis impactos frente aos problemas ambientais e estruturais já existentes, bem como ao estilo de vida característico da comunidade. Sobre os impactos relacionados aos problemas de infraestrutura, destacam-se os questionamentos já apresentados no item anterior, concernentes ao escasso abastecimento d'água e à falta de tratamento do esgoto na região. Alguns moradores presentes às reuniões questionaram que, se nenhuma melhoria substancial em relação à infraestrutura for feita, os cursos d'água ficarão mais poluídos do que já estão e os problemas de abastecimento de água serão acentuados. Além disso, alguns apontaram para um possível problema em relação ao aumento de carros nas vias de acesso a Glaura, que, mesmo sem o fluxo do condomínio, já apresentam problemas de engarrafamento nos finais de semana e em horários de pico.

Porém as maiores preocupações apresentadas diziam respeito aos impactos no estilo de vida calmo da comunidade frente à futura chegada tanto dos trabalhadores para construir o condomínio, como dos moradores após a conclusão das obras. A mão de obra externa é um problema conhecido em pequenas comunidades que recebem por um período um grande número de trabalhadores sem vínculo com o contexto, podendo iniciar atritos com a comunidade, tais como poluição sonora, uso de drogas e até prostituição infantil como nos foi relatado por moradores de Catas Altas, durante meu mestrado, quando a cidade abrigou dezenas de trabalhadores da Samarco, empresa mineradora da região. Existe também o medo do impacto após a ocupação das

casas do condomínio: como o empreendimento não é voltado para a população de Ouro Preto e receberá quase o dobro do número de moradores de Glaura, temem-se impactos no cotidiano impossíveis de serem calculados.

A partir das discussões apresentadas nas atas, fica a impressão de que a população tem apenas duas opções: ou escolher pelo desenvolvimento econômico, ou manter a paz do dia a dia, como se não houvesse inúmeras possibilidades de negociação entre essas duas opções extremas. Nota-se, assim, certa impotência por parte dos moradores em propor, debater, argumentar e questionar o que os empreendedores apresentam. Há uma grande assimetria entre as partes, principalmente no que concerne à mobilização e ao acesso às informações. Se, de certo modo, os empreendedores estão muito bem articulados entre si e com parte dos representantes do Estado, de outro os moradores têm pouca articulação entre si e menos ainda com a Prefeitura e com os órgãos responsáveis. Além disso, os empreendedores têm profundo conhecimento das legislações e processos burocráticos, assim como acesso a muitas informações e levantamentos, de maneira que os argumentos dos moradores sempre aparentam ser desinformados e pautados no 'achismo'. Com isso, como vimos na introdução deste trabalho sobre a reunião dos moradores com os representantes responsáveis pela reforma da Igreja, os termos técnicos, o conhecimento sobre legislação e as burocracias do Estado acabam por refutar com facilidade as opiniões e os questionamentos dos cidadãos, que, desse modo, sentem-se impotentes ao ponto de não verem motivos para se engajarem no processo.

As audiências entre os empreendedores, órgão públicos e comunidade aconteceram entre 2011 e 2013, de forma que, quando nos aproximamos da comunidade com os alunos de graduação, em 2015, ficou claro que muitos moradores não tinham informações sobre o andamento do processo, de tal forma que o condomínio parecia ser assunto do passado. Retomando os resultados do questionário, apesar de 79,4% já terem ouvido falar do condomínio, apenas 16,5% dos moradores ficaram sabendo das audiências públicas. Da parte dos empreendedores, quanto menos os moradores estão articulados e informados, melhor. Por outro lado, a existência das audiências, por si só, é importante para validar o processo. Caso sejam questionados no futuro, eles têm o argumento de que tudo foi conversado e debatido com a comunidade. De todo modo, apesar das dúvidas sobre o futuro do empreendimento, há um documento de Licença de Instalação emitido em 2014 pela Secretaria de Estado de Meio Ambiente que concede aos empreendedores seis anos para cumprir uma série de condicionantes para terem a licença de construção, tais como a apresentação de relatórios relacionados a programas e projetos acerca dos impactos ambientais, de educação patrimonial, estudo de mão de obra da região etc. Ou seja, não obstante existam indícios do andamento do processo, tais condicionantes precisam ser realizadas até o fim de 2020.[56] De qualquer forma, independentemente de quando e se o condomínio vai sair do papel, a falta de informações sobre o processo enfraqueceu o pouco que havia de mobilização da comunidade sobre o assunto.

Com o futuro incerto, as questões trazidas pelo condomínio revelam como o poder público lida com os interesses da população e dos empreendedores. Na já referida matéria jornalística de 2010, o então prefeito de Ouro Preto reconhece a preocupação da comunidade, mas afirma que a "posição da Prefeitura é compatibilizar patrimônio cultural e natural com o desenvolvimento urbano", enquanto o secretário municipal de Patrimônio e Desenvolvimento Urbano entende que

[56] Nesse contexto de dúvidas, eu dei entrada ao pedido de vistas ao processo na Prefeitura de Ouro Preto duas vezes, mas não tive acesso aos documentos.

a região tem vocação para o turismo, de forma que "não há como evitar que Glaura cresça".[57] Algumas questões são latentes e deveriam ser problematizadas, principalmente pelos moradores, como: desenvolvimento e crescimento para quem e a que custo? O que a população realmente quer e precisa? O que poderia ser acordado com os empreendedores? Como os impactos poderiam ser amenizados? O que a população de Glaura poderia obter em troca?

Esse contexto no qual o Estado é mais efetivo para os interesses do capital do que para os interesses dos próprios cidadãos, como se o progresso monetário fosse garantia de justiça social, traz consigo a urgência da uma articulação constante entre os moradores, em um processo de autoaprendizagem coletiva sobre a própria realidade. Assim, informados e conscientemente críticos sobre as demandas que podem ter e, sobretudo, sobre as relações opressoras às quais estão submetidos, os moradores poderiam dialogar de igual para igual, fazendo proposições correspondentes às demandas formuladas coletivamente por eles mesmos. Estou falando, assim, de uma cidadania ativa que é formada por pessoas não só *participantes*, mas, sobretudo, por pessoas *engajadas* em uma prática cidadã cotidiana e coletiva para além dos momentos urgentes pontuais. Falo, portanto, de um horizonte ideal no qual as pessoas sejam emancipadas e autônomas, ou seja, que não dependam das regras e dos agentes externos para ditarem, de cima para baixo, o que precisam e quais as opções possíveis. É necessário, por conseguinte, pensar formas de incitar e manter um engajamento contínuo e consistente, que possa assegurar que a população esteja preparada para lidar com situações distintas, repensando a cada momento as demandas e estratégias para supri-las. A necessidade de uma postura engajada e ativa, para além da simples presença e participação, é um dos pontos de partida desta pesquisa e será discutida no próximo item.

2.3 Mudanças de perspectiva

Como foi citado anteriormente, nossa chegada a Glaura tinha dois caminhos em vista: o da presente pesquisa, ou seja, a investigação de interfaces para o diálogo problematizador, tendo como horizonte uma cidadania ativa (correspondente à democracia radical); e uma pesquisa-extensão coordenada por Ana Paula Baltazar com o objetivo de investigar um método de assessoria técnica com interfaces. Apesar de aparentemente serem dois caminhos distintos, há uma tangente importante entre as duas investigações. Assim como não há cidadania sem pessoas minimamente mobilizadas em torno das questões coletivas, também não há assessoria técnica. A discussão sobre as diferenças entre assistência e assessoria técnica foram cruciais para o entendimento da centralidade do engajamento, para além da participação, quando o objetivo é a autonomia e emancipação das pessoas.

Assim, no próximo item discutirei e tensionarei os dois tipos de atuação (assistência e assessoria técnicas) a partir dos conceitos-binômios comunicação–extensão; heteronomia–autonomia e embrutecimento–emancipação, argumentando que, para um processo justo e democrático, não basta a boa intenção do proponente, seja ele o Estado, seja ele um pesquisador extensionista, como no nosso caso. Em seguida, entendendo que o que possibilita ou impede a assessoria é a presença de cidadãos ativos, mobilizados em torno da própria realidade sócio-espacial, discorrerei criticamente sobre as distintas ideias de participação, argumentando sobre a necessidade de

[57] EPONINI, Projeto triplica população em Glaura, 2010, s.p.

mudança de foco da *participação* para o *engajamento*. Essa discussão é a base para a investigação de um processo de autoaprendizagem coletiva que, mais do que pessoas presentes, precisa de cidadãos engajados.

2.3.1 Da assistência à assessoria técnica

É muito comum no campo da arquitetura e urbanismo profissionais que, não satisfeitos com a atuação hegemônica, normalmente voltada para a classe média e restrita à produção de objetos arquitetônicos pautados principalmente na forma, buscam na assistência técnica uma atuação mais 'social' e responsável. Como o próprio nome assume, a assistência técnica é muito associada ao amparo, ajuda e auxílio do profissional em relação àqueles que normalmente não têm acesso a tais serviços. Há, desse modo, um senso comum de que na assistência o conhecimento técnico é usado de modo mais ético e compromissado com a popularização da profissão do que na atuação hegemônica. Por um lado, é fato que essa atuação possibilita que pessoas que dificilmente teriam acesso ao profissional possam melhorar seus espaços — sejam privados ou coletivos. Mas, por outro lado, essa postura de 'ajuda', missionária, pressupõe uma relação de cima para baixo que reforça a diferença entre o conhecimento institucional e o conhecimento cotidiano, incluindo aí os distintos estilos de vida, gostos e vontades individuais e coletivos. Essa superioridade baseada no conhecimento técnico acaba por criar e manter uma relação de dependência na qual o assistido é colocado em um lugar de passividade, que apenas recebe o que o conhecedor tem a oferecer. Embasada nessa relação na qual um oferece e o outro aceita, ainda mais quando o serviço é prestado "a pessoas que não dominam o mesmo conhecimento e que, socialmente, ocupam um lugar pior",[58] a assistência reforça relações heterônomas, embrutecedoras e antidialógicas, sendo fortemente relacionada à lógica da representação, ou seja, de natureza antidemocrática e pautada no controle.

Partindo da ideia de que autonomia (*auto–*, "o próprio"; e *nómos*, "lei") é "dar-se a própria lei ao invés de recebê-la por imposição",[59] fica evidente como uma atuação assistencialista reforça uma relação heterônoma (*hetero–,* "diverso, diferente"; e *nómos*, "lei") na qual os assistidos ficam sujeitos às leis dos técnicos, delegando a eles não só as decisões sobre a solução de certos problemas, mas, inclusive e principalmente, a definição de quais são os problemas em questão. Os assistidos estão, no fundo, sujeitos não só à imposição dos conhecimentos do outro mas também às *vontades* do outro, como se as possíveis demandas de um grupo fossem restritas à abrangência de um conhecimento técnico específico. Um técnico, nesse sentido, poderia argumentar que seu trabalho é justamente ajudar um grupo de pessoas sem autonomia, ou seja, já que não podem responder por si mesmas (pois não têm o conhecimento necessário), pouco restaria a essas pessoas senão a assistência. Esse argumento reforça a autonomia do técnico — que já está em posição de superioridade — ao mesmo tempo que justifica a imposição dos seus saberes aos assistidos, aceitando, assim, o caráter heterônomo do processo. Uma diferença central entre a assistência técnica e um processo verdadeiramente atento à autonomia dos envolvidos está na abertura para que as pessoas mesmas problematizem e definam suas *vontades*, ainda que não estejam claras a priori. Isso significa abrir mão do controle do processo por parte do proponente e criar canais de diálogo entre os conhecimentos, investigando de modo processual quais as vontades de um lado e

[58] KAPP, Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica, 2018, p. 222.

[59] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006, p. 69.

como o conhecimento técnico em questão pode ou não as responder. Um grupo autônomo, nesse sentido, não precisa saber o que o técnico sabe, mas, antes de tudo, precisa reconhecer as vontades coletivas para demandar tal conhecimento, caso seja necessário.

Por ser um processo que, ainda que com as melhores intenções, acaba por manter a distância hierárquica entre os conhecimentos, a assistência técnica, além de heterônoma, também é embrutecedora no sentido apresentado por Jacques Rancière.[60] Ao ignorar o conhecimento 'do lado de lá', o técnico é responsável por um processo violento que, no fundo, impede que as pessoas sejam mais, isto é, que as pessoas investiguem por elas mesmas seus próprios problemas e tenham claras as opções disponíveis para resolvê-los. Noutras palavras, um processo que impede que as pessoas saibam o que querem e o que podem querer. Um processo que inibe o desenvolvimento do outro, pautado pela superioridade de um conhecimento e/ou pelo rebaixamento do outro, nada mais é do que um processo opressor.[61] Nesse sentido, Rancière argumenta que "o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência",[62] é dizer, a assistência não só não garante a emancipação como pode, inclusive, impedir um processo de autonomia por parte dos assistidos.

O contrário de um processo embrutecedor é um processo emancipatório que lance mão de estratégias para que as pessoas reconheçam suas próprias inteligências, seus próprios saberes para um processo engajado de autoaprendizagem, em direção a um futuro ideal no qual elas possam *soltar a mão* dos técnicos, definindo seus problemas de forma autônoma, podendo recorrer ou não aos conhecimentos institucionalizados. Porém é importante salientar que um processo emancipatório tem mão dupla: a consciência da igualdade das capacidades emancipa não só o conhecedor não técnico como também o técnico. Nesse sentido, se o que outro (não técnico) sabe é considerado no processo — técnicas, vontades, opiniões, modo de vida —, há chances de uma autoaprendizagem não só por parte dos assistidos, ou melhor, assessorados, como também por parte dos técnicos, pois, ao se depararem com contextos e saberes distintos, os conhecimentos técnicos antes engessados precisam ser atualizados constantemente. Ou seja, ignorar o conhecimento do outro é ignorar que o conhecimento técnico é vivo e passível de ser modificado e aprimorado.

O entendimento de que o conhecimento técnico é algo passível de ser aplicado em qualquer contexto, independentemente de quem sejam e como vivem as pessoas em questão, é das principais características do que Paulo Freire chama de "extensão".[63] Para o autor, o ato de estender um conhecimento pressupõe que o que está sendo estendido é estático, colocando as pessoas que recebem em uma posição subalterna e passiva, já que a presença delas pouco influencia no conhecimento propriamente dito. Desse modo, essa relação implica a superioridade do conhecimento que é estendido em relação aos conhecimentos de quem recebe, sendo, no fundo, um processo de invasão cultural, pois, através de conteúdo estendido, cria-se uma relação que "reflete a visão do mundo daqueles que levam" o conhecimento, desprezando as complexidades de quem recebe.[64] Nesse sentido, os invadidos são submetidos a um processo de domesticação, ficando à mercê dos conhecimentos dos agentes externos para situações futuras enquanto os invasores só reforçam os conhecimentos já estabelecidos, pois o que sabem não é confrontado,

---

[60] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015.

[61] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975.

[62] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015, p. 64.

[63] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975.

[64] Ibidem, p. 22.

questionado e problematizado. No fim, não há aprendizado ou, em outras palavras, construção de conhecimento em nenhum dos lados pelo caráter antidialógico do processo.

O contrário da extensão domesticadora é a comunicação que emancipa. Para Freire, ao passo que a extensão conserva o que já se sabe e as relações opressoras já existentes, a comunicação se baseia na troca e no confronto de conhecimentos, buscando a construção de algo novo durante um processo dialógico e problematizador. E esse algo novo o é para todos os envolvidos, pois, como nos lembra Freire, "ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização",[65] é dizer, em diálogo o conhecimento técnico, antes estático, torna-se vivo e contextualizado, enquanto o conhecimento não técnico, antes tímido e ignorado, torna-se visível, relevante e reconhecido.

A partir dessa breve análise, fica claro como a assistência técnica — não por acaso muito comum nas extensões universitárias — reforça relações heterônomas e embrutecedoras por negarem o diálogo inerente a qualquer processo compromissado com a autonomia e a emancipação das pessoas. Nesse sentido, a assistência técnica encontra-se no polo oposto ao da assessoria técnica, uma vez que, no caso desta, a etapa de decisão sobre os problemas em pauta é delongada, dando o enfoque à problematização dialógica da realidade com quem mais conhece o contexto de um determinado lugar: seus próprios moradores. A assessoria técnica, então, em uma colaboração entre os técnicos e não técnicos, investiga certo contexto ao ampliar o imaginário das pessoas sobre as relações sócio-espaciais a que estão submetidas para que elas próprias possam levantar as demandas e tomar decisões de forma autônoma. Enquanto a assistência técnica é associada ao amparo, de cima para baixo, a assessoria questiona essas relações de dominação, apontando "para uma relação sem dominação, ainda que assimétrica",[66] na qual, numa situação ideal, depende de um grupo de pessoas minimamente articulado e conscientemente crítico do contexto em questão para determinar o papel dos técnicos no processo.

Ao tempo que a assistência nega o diálogo por já ter definido como deve ser o processo, a assessoria, pelo contrário, depende de uma relação dialógica entre técnicos e assessorados para existir. E aí temos um ponto crucial na distinção entre as duas atuações: enquanto a assistência técnica se justifica na apatia e falta de autonomia das pessoas, buscando o controle ao negar o diálogo, a assessoria depende de pessoas engajadas para um processo dialógico, tendo que, necessariamente, ser aberta à indeterminação, ou seja, o técnico deve abrir mão do controle sobre o processo. Nesse sentido, a assistência se alinha a uma ideia de produtividade e efetividade pautada no controle — muito próxima à lógica da representação, como será discutido à frente — de modo que quanto *menos participantes* as pessoas forem, melhor; já a assessoria, no outro extremo, se alinha a uma ideia de atualização constante do processo — muito próxima à lógica da democracia radical —, dependendo, necessariamente, de um grupo já articulado e conscientemente crítico do contexto em que está inserido. Noutras palavras, quanto menos controle existe no processo por parte do proponente, mais o processo depende de um tipo de participação que vai além da presença. Depende, nesse sentido, mais do que de participantes, de pessoas engajadas.

---

[65] Ibidem, p. 82.

[66] BALTAZAR & KAPP, Assessoria técnica com interfaces, 2016, p. 5.

2.3.2 Da participação ao engajamento

Para desviarmos de uma análise dicotômica simplista, a famosa *escada da participação popular* de Sherry Arnstein[67] tem extrema relevância nessa discussão por apresentar os tons entre atuações, de um lado, que dependem de pessoas apáticas para que se mantenha o controle sobre o processo, e, de outro, atuações que dependem de pessoas engajadas para responderem por si mesmas. A autora concebe uma escada de oito degraus, sendo que no mais baixo há a manipulação, ou coerção para Marcelo Lopes de Souza[68] — aqui correspondente a processos heterônomos, embrutecedores e antidialógicos — e, no degrau mais alto, há o controle cidadão (ou autogestão para Souza) — correspondendo a atuações nas quais as pessoas, emancipadas e autônomas, recorrem aos técnicos quando for necessário. Para a autora, a autonomia dos participantes é inversamente proporcional ao controle do proponente sobre o processo: na manipulação, há muito controle do proponente, nada de autonomia dos participantes, e, no controle cidadão ou autogestão, há nada de controle do proponente e total autonomia dos participantes.

Nos dois primeiros degraus (manipulação e terapia), a autora aponta para a ausência total de participação, uma vez que as pessoas precisam apenas se fazerem presentes para validarem o processo, ao passo que o proponente tem controle total sobre ele. Em relação a esses degraus, ela afirma que o objetivo dos proponentes "não é permitir que as pessoas participem [...], mas permitir que os detentores do poder 'eduquem' ou 'curem' os participantes",[69] ou seja, são atuações que correspondem ao máximo de embrutecimento e heteronomia com a total ausência de diálogo. Os próximos três degraus (informação, consulta e pacificação) se diferem por, gradativamente, darem espaço para que as pessoas tenham voz no processo. Primeiro, partindo do pressuposto de que as pessoas devem estar minimamente *informadas* sobre o processo; segundo, ao *consultar* os participantes, ainda que sem garantias de que as pessoas serão, de fato, consideradas; e terceiro, ao *pacificar* o processo ou *cooptar* os participantes em um processo com "pouca transparência mesmo que parcialmente deliberativo",[70] dando aos participantes a sensação de estarem realmente interferindo no processo.

Marcelo Lopes de Souza chama atenção para esses três degraus como sendo os mais perversos, pois delegar poder de fala não só não garante o poder de decisão como passa uma falsa ideia de participação. No fundo, as atuações referentes a esses três degraus trabalham para acalmar os ânimos, desviando dos atritos inerentes a processos verdadeiramente dialógicos, e abrindo caminho para uma manipulação velada porém validada. Para Souza, essas três categorias intermediárias da escada "diferem daquelas representadas pelas situações mais autoritárias [...], uma vez que a ilusão de participação e as concessões limitadas trazidas pela simples informação e consulta e, em um nível de sofisticação e complexidade bem maior, pela cooptação, são, elas mesmas, expressões inquestionáveis de heteronomia e de claríssima preponderância e hegemonia ideológica da democracia representativa".[71] Ou seja, esses degraus se alinham fortemente com a representação como instrumento de controle político, pois, se, por um lado, acalma os nervos por considerar que as pessoas têm influência, por exemplo, ao votar, por outro, valida os representantes (no caso, os técnicos) na definição da própria agenda. As pessoas votam, mas não

---

[67] ARNSTEIN, A ladder of citizen participation, 1969.

[68] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006.

[69] ARNSTEIN, A ladder of citizen participation, 1969. No original: "[...] is not to enable people to participate [...] but to enable powerholders to 'educate' or 'cure' the participants".

[70] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006, p. 416.

[71] Ibidem, p. 418.

escolhem quem está em votação. É dizer, as pessoas podem influenciar até certo ponto, haja vista que o que está em questão já está previamente definido. São graus de participação nos quais os participantes podem até influenciar nos *outputs*, isto é, nos resultados, mas nunca nos *inputs*, ou seja, na agenda do que está sendo discutido.[72]

Retomando a reunião relatada no começo deste trabalho entre os moradores de Glaura e representantes do Estado sobre o futuro da Igreja Matriz da comunidade, fica claro como ela condiz, em medidas diferentes, com os três degraus intermediários da Arnstein. Primeiro porque a reunião serviu claramente para *informar* os moradores sobre os processos burocráticos já em curso, segundo porque os representantes *consultaram* a opinião dos moradores, concedendo o poder de fala a eles, ainda que todas as questões levantadas tenham sido rebatidas de forma hierárquica pelo conhecimento técnico, e, por fim, uma vez que a reunião, pelo caráter 'participativo' e 'democrático', tenha sido efetiva em acalmar os ânimos ao passar a sensação de que os moradores eram peças essenciais no processo. Uma questão contraditória desse exemplo é que, ainda que os representantes estivessem dispostos a considerar as opiniões dos participantes, estariam os moradores minimamente articulados e com demandas criticamente construídas para interferir no processo? Esse é o ponto nodal que diferencia os processos relacionados aos degraus intermediários dos últimos degraus da escada de Arnstein. Tanto a *parceria*, quanto a *delegação de poder* e a *autogestão* são tipos de participação que estão além da boa intenção e do bom desenho de um processo participativo por parte do proponente, seja ele o Estado e/ou um grupo de técnicos.

A *parceria* acontece quando "as regras básicas de um processo são estabelecidas por negociação" entre os dois lados e, convenhamos, não há negociação justa entre posições hierárquicas. Retomando tanto as reuniões sobre o futuro da Igreja quanto as audiências relacionadas ao condomínio, como seria possível uma negociação justa se os moradores pouco sabem sobre os processos burocráticos em curso e se, no fundo, pouco sabem o que poderiam querem para ser colocado em negociação? Se nesse degrau já há uma necessidade explícita de articulação e consciência coletiva mínima por parte dos participantes, nos dois últimos degraus essa questão é definidora, uma vez que são "pautados em processos de poder de decisão governados pela maioria dos cidadãos".[73] O penúltimo degrau, *delegação de poder*, pressupõe, como o próprio nome diz, que os participantes tenham o poder de decisão, porém, como aponta Souza, quem delega ainda é o proponente, de modo que "os marcos gerais continuem a ser os da democracia representativa".[74] Ou seja, temos aqui um tipo de participação quase autônoma, pois quem participa ainda participa de algo que depende do proponente para existir.

Por último, há o *controle cidadão* ou *autogestão*, que condiz com a total autonomia coletiva, sendo entendido por Souza "como um sinônimo de democracia radical" uma vez que depende de cidadãos que agem conforme suas próprias regras, prescindindo, portanto, do Estado ou de quaisquer outras relações hierárquicas para responderem por eles.[75] O que o último degrau exige dos participantes, portanto, não é uma participação momentânea, existente apenas em situações de urgência, por exemplo, mas sim uma articulação coletiva prévia relacionada ao exercício cidadão no dia a dia. Em outras palavras, o último degrau necessita mais do que de meros *participantes*, mas de cidadãos *engajados* e articulados continuamente na vivência e problematização da vida coletiva. Esses cidadãos são autônomos e emancipados ao ponto de definirem coletivamente seus

---

[72] MIGUEL, Representação política em 3-D, 2003.

[73] KAPP & BALTAZAR, The paradox of participation, 2012, p. 2.

[74] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006, p. 417.

[75] Ibidem, p. 70.

problemas (criando a própria agenda), podendo lançar mão do conhecimento técnico por meio de uma assessoria técnica, por exemplo. Nesse caso, o técnico teria pouco ou nenhum controle sobre o processo, uma vez que é por meio do diálogo com pessoas articuladas, conscientemente críticas e informadas, que o processo se desdobrará. Assim, podemos afirmar que o último degrau tem mais a ver com quem participa do que com quem propõe o processo participativo. Isso implica que a autogestão ou — por que não? — uma sociedade radicalmente democrática não se constituem de participantes que dependem de uma instância de poder separado para propor algo, mas sim de cidadãos que propõem *e* participam, em um processo de autoconstituição contínuo de cidadania.

Se, de certa maneira, poderíamos afirmar que o último degrau da escada de Arnstein é o nosso horizonte, é preciso dizer que a ideia da escada da participação é um tanto quanto tecnicista, pois a autora, como aponta Huybrechts,[76] dá o enfoque apenas aos processos, desconsiderando a perspectiva do participante. Assim como em outros autores[77], Arnstein discute o papel do proponente frente aos participantes, mas pouco é falado sobre o papel dos participantes frente ao processo, partindo do pressuposto de que a boa intenção dos proponentes basta. Pela lógica de Arnstein, quanto mais alto o degrau, mais dependente o processo é de pessoas participantes. Porém, uma vez que "mais participação não implica necessariamente uma melhor participação"[78] — mais do que participantes, o que importa são cidadãos *engajados*. Se, por um lado, é possível um participante não ser engajado, por outro, todo cidadão engajado está inerentemente disposto à participação. Como aponta Majid Rahnema a palavra participação pode ser facilmente usada de modo manipulativo, pois, se entendermos participação como *fazer parte de algo*, isso não indica se os participantes sabem a quais relações hierárquicas estão submetidos, tampouco se os participantes influenciaram na constituição do próprio processo.[79] Assim, a crítica central à ideia de participação é que, normalmente, ela é associada com a "inclusão de pessoas em um processo já existente em vez de criar estruturas para estimular seu envolvimento direto na formação de novos processos".[80]

Se partirmos do pressuposto de que a autonomia dos cidadãos só é possível uma vez que as condições da participação não sejam "determinadas por regras a priori, mesmo que tais regras sejam aceitas pelos participantes",[81] fica evidente a necessidade de questionarmos a centralidade da palavra *participação*, por um lado, e a importância da palavra *engajamento*, por outro. Dessa maneira, podemos afirmar que a escalada para uma democracia radical (controle cidadão ou autogestão) não é em graus de *mais participação*, mas sim de *mais engajamento*, isto é de pessoas cada vez mais conscientes do porquê de fazerem parte de um processo coletivo e do porquê de precisarem responder por si mesmas. Acaso o engajamento contínuo não seja colocado em questão, continuaremos reproduzindo uma lógica representativa na qual o Estado e os técnicos continuam, ainda que com boas intenções, propondo de cima para baixo processos pseudodemocráticos. Nesse sentido, Paulo Freire é enfático ao afirmar que "a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser:

---

[76] HUYBRECHTS, *Participation is risky*, 2014.

[77] PATEMAN, 1976; TILL, 2005; HAMDI, *Small change: about the art of practice and the limits of planning in cities*, 2004.

[78] HUYBRECHTS, *Participation is risky*, 2014.

[79] SACHS, *The development dictionary*, [1992] 2010.

[80] BALTAZAR et al., An interface for playful interaction and socio-spatial transformation, 2019, p. 214. No original: "Participation is usually associated with including people into existing processes instead of creating structures to stimulate their direct engagement in shaping new process".

[81] KAPP & BALTAZAR, The paradox of participation, 2012, p. 13.

engajamento".[82] Sem engajamento não há libertação, pois ninguém liberta ninguém a não ser a si mesmo.

Após essa breve discussão sobre processos participativos e — supostamente — democráticos, podemos afirmar que pouco importa um processo aberto à participação ativa (ou seja, que pode ser redefinido pelos próprios participantes) se não há um grupo plural de cidadãos conscientes tanto do valor dos conhecimentos cotidianos que têm como também das relações de poder às quais estão submetidos. Como destaca Markus Miessen, "a dificuldade central com a noção romantizada do projeto participativo é que ela assume que todos devem se sentar à mesa para tomar decisões. Porém, esse talvez não seja o interesse geral".[83] Assim, reforçando a necessidade de uma crítica à palavra *participação* e a valorização da palavra *engajamento*, podemos afirmar que não basta ter participantes para que um processo seja democrático (vide os degraus iniciais e intermediários), não basta participar e não influenciar tanto nas decisões quanto na formulação da agenda, e, mais importante, não basta participar se a participação não é *engajada*, pois sem engajamento não há diálogo e sem diálogo não há democracia.

Assim, algumas perguntas centrais numa discussão comprometida com a democracia — radicalmente falando — são: como incitar o engajamento das pessoas em processos relacionados a questões de interesse comum? Como potencializar os engajamentos e articulações coletivas já existentes? Ou, olhando pelo negativo, como desviar dos obstáculos que impedem os indivíduos de agir como cidadãos ativos? Desse modo, no próximo capítulo retomaremos o horizonte da pesquisa, a democracia radical, a fim de argumentar como a palavra *democracia* foi historicamente deturpada, sobretudo, apoiada na ideia de representação. Como será discutido, essa ferramenta política, pensada justamente para manter o povo afastado dos centros de decisões, colabora de forma efetiva para a heteronomia, o embrutecimento e, principalmente, para a apatia das pessoas. Se nosso objetivo é pensar interfaces visando à cidadania ativa, é urgente esclarecer que estratégias da representação nos mantêm à parte e apáticos em relação às decisões coletivas. O objetivo dessa discussão é criar nossos próprios 'antídotos' contra a apatia, que servirão de apoio para a investigação de estratégias para processos de autoaprendizagem coletiva acerca da própria realidade, o que estamos chamando aqui de pedagogia sócio-espacial.

[82] FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, [1974] 2014, p. 78.

[83] MIESSEN, *The nightmare of participation*, 2010, p. 245.

3 DEMOCRACIA COMO HORIZONTE VELADO

No capítulo anterior foi apresentado o ponto de partida da pesquisa que, em resumo, condiz com a necessidade de investigar formas de incitar, reforçar e/ou catalisar uma cidadania ativa contínua, correspondente a uma sociedade radicalmente democrática. Essa necessidade ficou clara, primeiro, a partir da análise das interfaces Ituita e R.I.C.A., quando destacamos que uma interface por si só não garante a articulação cidadã, dependendo de um grupo minimamente articulado e engajado no diálogo contínuo sobre a própria realidade. Em seguida, a leitura sócio-espacial de Glaura trouxe à tona que, apesar das características próprias de uma comunidade de pequeno porte do interior de um país do sul global, Glaura é reflexo do momento político não só no Brasil como no mundo: além de uma clara desconexão entre demandas básicas da população e as decisões tomadas pelo Estado há, concomitantemente, uma clara apatia por parte dos moradores frente aos assuntos de interesse comum. Nesse sentido, quanto mais as decisões do Estado são desconectadas e não condizentes com as demandas da população, mais as pessoas se veem à parte e desinteressadas por assuntos de interesse comum, minando a própria formação das demandas coletivas, que, enfraquecidas, não condizem com as decisões do Estado e assim por diante. Vemos assim o esvaziamento do potencial de uma cidadania engajada e ativa, essencial em uma sociedade democrática. Por fim, na última parte discutimos que um processo de autogestão ou controle cidadão (correspondentes aos últimos degraus da escada de Arnstein) mais do que de pessoas presentes e participantes depende de pessoas engajadas e conscientemente críticas sobre as relações coletivas às quais estão submetidas. Novamente estamos falando sobre a falta de uma cidadania condizente com uma democracia radical, o horizonte desta pesquisa. Como será discutido, apesar de a palavra democracia estar presente no dia a dia, ela não corresponde, no senso comum e na prática, ao que realmente significa. É um horizonte, desse modo, um tanto quanto velado.

Assim, o presente capítulo tem o objetivo de investigar como e por que a cidadania que conhecemos e exercemos é tão distante de uma cidadania ativa e, consequentemente, de uma democracia radical. No primeiro item (3.1), retomarei o horizonte da pesquisa, a democracia radical, para destacar como a ideia original foi banalizada durante a história de tal forma que o imaginário de democracia na modernidade não só não condiz com a democracia radical como é pautado na cidadania passiva, ou seja, em sua antítese. Já no segundo item (3.2), me debruçarei sobre um dos maiores obstáculos da democracia radical, a representação política. A partir de um breve histórico que nos mostra como e com que objetivo a representação foi concebida, destacarei três estratégias usadas pela representação para manter as pessoas distantes das decisões de interesse coletivo. Por fim, no último item (3.3) serão apresentados apontamentos para combater a representação, em direção a uma cidadania engajada, conscientemente crítica, contínua, ativa e, portanto, condizente com a democracia radical.

3.1 A banalização da democracia

A discussão a seguir sobre democracia radical se baseia principalmente no livro *Democracia Radical* do reconhecido teórico americano Charles Lummis,[84] já apresentado na introdução deste trabalho. No capítulo inicial do livro, Lummis deixa claro seu objetivo de destacar que, apesar de a palavra democracia ter um significado simples, ela é constantemente distorcida e usada de modo perverso, sem correspondência com seu sentido original concebido na Grécia Antiga. Assim, o autor argumenta que democracia não é simplesmente um governo apoiado pelo povo, não é uma maneira dos ricos e pobres conviverem bem, não significa permitir que o povo opine e não é sobre uma simples preocupação com o bem-estar deste último. Democracia, para além disso tudo, significa simplesmente "que o povo se governa a si mesmo".[85] Ou seja, radicalmente falando, a democracia é "uma crítica ao poder centralizado de *qualquer* tipo", descrevendo mais um ideal do que "um método para chegar nesse ideal".[86] Se a democracia radical é o poder do povo, ela condiz com uma contínua autoinstituição do que pode vir a ser. Isso significa que é impossível prever um passo a passo e menos ainda vislumbrar como seria uma sociedade democrática para além do fato de que é o povo quem se governa.

A partir do momento que o conceito original de democracia não esclarece o *como*, mas apenas o *fim*, há uma grande abertura para interpretações distorcidas do termo, impedindo que a ideia original esteja no imaginário coletivo como algo possível. Assim, corrompe-se a palavra ao caracterizar praticamente tudo como democrático, como, por exemplo, "instituições representativas, economias de livre empresas, [...] partido leninista, ditadura mediante plebiscito" etc.[87] Nesse sentido, Lummis destaca a dificuldade de encontrar textos sobre a democracia radical, mostrando que, mesmo quando o assunto é abordado, os autores se restringem a argumentar sobre os motivos pelos quais ela é impossível de ser exercida na modernidade. Dentre os argumentos mais comuns contra a democracia radical, destacam-se o alto grau de complexidade das sociedades modernas (incluindo aí a burocracia e a escala dos Estados-Nação) e também uma suposta incapacidade do povo se autogovernar. O que vemos em grande parte dos textos sobre democracia é uma tentativa de convencimento de que é melhor dar poder a uns poucos "capazes e preparados" do que a todos. Assim, Lummis chama à atenção que a maioria dos autores "criticam a possibilidade da democracia radical, mas nunca o próprio Estado Moderno",[88] que, no fundo, condiz justamente com a antítese do que seria uma democracia radical.

Para caracterizar de forma mais contundente o que poderia ser uma democracia radical, proponho retomar à Grécia Antiga e contrapô-la com a cidadania que vivenciamos no dia a dia, muito bem retratada nas reuniões e nos problemas cotidianos em Glaura narrados no capítulo anterior. Apesar de estarem presentes nas urnas a cada dois anos e em reuniões 'participativas' esporádicas, os cidadãos de Glaura, por exemplo, têm pouco ou nenhum poder de decisão sobre assuntos de interesse coletivo. Reféns dos próprios representantes, que, supostamente, sabem melhor como lidar com os assuntos públicos (afinal, são políticos de profissão), na cidadania que conhecemos os indivíduos podem, no máximo, votar em decisões que já estão postas à mesa. Esse tipo de cidadania moderna, pautado na ideia de que política sempre é algo atrelado ao Estado, é

[84] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002.
[85] Ibidem, p. 35.
[86] Ibidem, pp. 38, 35.
[87] Ibidem, p. 25.
[88] Ibidem, p. 41.

lido por Bookchin como uma cidadania formada por "pagadores de impostos" que esperam dos governantes um retorno imediato, "seja para sermos cuidados, protegidos, o lixo removido, a estrada reparada".[89] É uma cidadania passiva que espera do outro (o Estado, no caso) a ação e a efetividade relacionadas aos assuntos comuns, funcionando mais como uma "coleção desagregada de cidadãos privados cujo aspecto público [é] representado por um Estado central distante",[90] alimentando uma apatia generalizada por todo e qualquer assunto tido como coletivo.

Nesse sentido, Bookchin argumenta que um bom cidadão na democracia moderna, capitalista e fundamentada pela representação política, é aquele que "obedece às leis, paga impostos, vota ritualisticamente em candidatos pré-selecionados, e que cuida dos seus próprios negócios",[91] deixando que as decisões relacionadas ao coletivo sejam tomadas por profissionais eficientes e especializados no que é público. Percebe-se que essa forma passiva e dependente do outro para lidar com assuntos de interesse coletivo é fortemente relacionada aos primeiros degraus da escada de Arnstein apresentados no capítulo anterior: por não haver engajamento contínuo prévio, os cidadãos são facilmente manipuláveis e controlados por quem os representa. Quanto mais apatia do povo, maior controle dos governantes. Como seriam as reuniões em Glaura, tanto com o IPHAN como nas audiências públicas sobre o condomínio, se os moradores fossem previamente articulados, informados e críticos o suficiente para debater, de igual para igual, demandando outras possibilidades de desdobramento no processo? Por um lado, seria um caos: muitas opiniões, sugestões, atritos, de forma que demandaria mais tempo e mais trabalho, podendo, inclusive, estourar prazos ou impossibilitar tanto a reforma da Igreja como a construção do condomínio. Mas, por outro, seria um processo de gestão coletiva, correspondendo ao controle cidadão dos últimos degraus de Arnstein, mais próximo ao ideal democrático no sentido radical da palavra: cidadãos engajados, autônomos e emancipados com poder tanto sobre a agenda como sobre os próprios processos de decisão.

Assim como diversos teóricos de democracia aos quais vamos recorrer posteriormente (Castoriadis, Wood, Bobbio, Rancière, Hardt & Negri e o próprio Lummis), Bookchin retoma a Grécia Antiga para pensar a cidadania passiva moderna. Importante salientar que a relevância nessa retomada é menos associada a uma suposta reprodução saudosista — ainda mais que a cidadania ativa dos homens livres era paga pela exclusão de grande parte da sociedade — e mais a, como salienta Bookchin, instigar nossa imaginação sobre o que a cidadania poderia vir a ser. Sendo a civilização que inventou a palavra democracia,[92] os gregos não inventaram o patriarcado nem a escravidão, mas foram os primeiros "a nos dar uma imagem clara de cidadania em qualquer sentido politicamente inteligível do termo".[93] A noção ateniense de política e, consequentemente, de cidadania não era associada à administração institucional e à efetividade de um corpo à parte, mas sim a um processo entrelaçado ao cotidiano, que "fomentava a capacidade dos cidadãos de participar criativamente nos assunto públicos".[94] A política era um processo pautado na capacidade dos cidadãos de fazer propostas, dialogar, questionar as leis etc., correspondendo a uma autoconstituição contínua da sociedade.[95] A política ateniense, radicalmente democrática, desse

---

[89] BOOKCHIN, *Urbanization without cities*, 1992, p. 7.

[90] WOOD, *Democracia contra o capitalismo*, [1995] 2011, p. 189.

[91] BOOKCHIN, *Urbanization without cities*, 1992, p. 9.

[92] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002.

[93] BOOKCHIN, *Urbanization without cities*, 1992, p. 57. Tradução livre do autor: "to give us a clear image of the citizen in any politically intelligible sense of the term"

[94] Ibidem, p. 60.

[95] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012; SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006.

modo, era, ao mesmo tempo, um processo de gestão coletiva e um processo de aprendizado cidadão incompatível com uma separação entre cidadãos e Estado. Nesse sentido, como destaca Lummis, "democracia não significa colocar o poder em outro lugar a não ser onde o povo está", ou seja, em uma democracia radical o povo "se organiza de modo autônomo, em contraposição com o âmbito que é estabelecido e/ou controlado diretamente pelo Estado", entendendo que o povo é seu próprio governo — para além da figura de um Estado separado e centralizador.[96]

A transição entre a cidadania 'original' grega e a cidadania moderna como conhecemos é apresentada de forma esclarecedora pela cientista política Ellen Wood no texto "O demos versus 'nós, o povo': das antigas às modernas concepções de cidadania".[97] Resgatando de forma minuciosa os distintos entendimentos de *povo* e *cidadania* desde a Grécia Antiga, passando pelo feudalismo pré-capitalista até o liberalismo atual, a autora destaca que, se inicialmente na Grécia a cidadania era restrita a um corpo seleto porém ativo — excluindo mulheres, escravos e os estrangeiros do poder cidadão —, a democracia capitalista ou liberal, a seu turno, permite "a extensão da cidadania mediante a restrição de seus poderes".[98] De um lado, um "corpo ativo, mas exclusivo", e, do outro, "um corpo abrangente, mas grandemente passivo, de cidadãos composto pela elite e pela multidão, embora sua cidadania tenha um alcance limitado".[99] Assim, se na Grécia havia uma clara definição de quem era cidadão e os poderes de autogoverno que lhes cabia, na cidadania moderna há uma falsa sensação de igualdade que acaba por anestesiar o povo que, apesar de ter direitos universais, é extremamente impotente e distante em relação às decisões de interesse coletivo.

Wood nos mostra que a cidadania passiva à qual estamos submetidos foi inicialmente impulsionada de forma gradativa e concomitante ao surgimento do capital e da propriedade privada, mas que foi formalmente instituída como um projeto com intenções bem claras pelos Pais Fundadores da Constituição Americana, como será aprofundado no próximo item. Escritos por James Madison, Alexander Hamilton e John Jay, os artigos que compõem o livro *O Federalista* foram peça-chave para definir um tipo de cidadania e democracia que, no fundo, busca "distanciar o povo da política",[100] para proteger e reforçar os poderes das classes proprietárias. Fortemente pautados no pressuposto de que a sociedade moderna é tão complexa que o povo é incapaz de se governar (devendo ser governado por quem é mais 'preparado'), os autores apresentam "diversas maneiras de limitar na prática a democracia de massa".[101] E uma ferramenta extremamente efetiva em manter o povo distante e passivo em relação às decisões coletivas é a representação política: ao invés de uma multidão atuar ativamente como um corpo coletivo que se autogoverna, delega-se o poder de decisão a um seleto grupo de representantes na figura de Estado. Como veremos de modo mais detalhado no próximo item, a representação política é, então, uma ideia de democracia às avessas, afinal, no fundo, busca justamente minar a capacidade dos cidadãos de se autogovernarem, de modo a conter o *caos democrático*.[102] Vemos, assim, uma clara deturpação da ideia original de democracia: de 'poder do povo', passa a significar o poder de alguns poucos que governam em nome de um povo apartado e impotente.

Uma vez que a palavra democracia como conhecemos pouco corresponde ao seu significado original, Bookchin chama a atenção para o fato de que, desse modo, as pessoas acabam por não ter

---

[96] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002, pp. 30, 46.

[97] WOOD, *Democracia contra o capitalismo*, [1995] 2011.

[98] Ibidem, p. 180.

[99] Ibidem, p. 180.

[100] Ibidem, p. 188.

[101] Ibidem, p. 195.

[102] RANCIÈRE, *O ódio à democracia*, [2005] 2014.

material suficiente para imaginar o que poderia ser, de fato, uma sociedade democrática. Sem repertório do que poderia ser uma sociedade além do binômio capitalismo-representação, a ideia de uma cidadania ativa como exercício coletivo contínuo e engajado tornou-se algo inconcebível na sociedade moderna. Alinhado a essa crítica acerca a banalização da palavra *democracia*, Lummis acrescenta que, nesse sentido, um pensamento de emancipação popular fica cada vez mais distante e incompreensível para o povo.[103] Como vislumbrar algo que nem sabemos o que poderia ser? Como imaginar um tipo de cidadania ativa se nosso imaginário é restrito à ideia de um Estado que tem o monopólio dos assuntos políticos? Como vislumbrar uma democracia pautada nos cidadãos se o que conhecemos é uma sociedade dependente e submissa às instituições?

É por essas dúvidas correspondentes à falta de imaginário sobre o que poderia ser uma sociedade verdadeiramente democrática que devemos retomar quantas vezes forem necessárias a democracia radical. Um olhar atento à democracia, no seu sentido radical, traz luz ao fato de que a cidadania da qual a democracia depende é uma prática contínua e cotidiana pela qual há uma autoaprendizagem coletiva tanto sobre a própria realidade quanto sobre a própria prática cidadã. Isto é, o entendimento de uma emancipação cidadã deve partir da ideia de que não há um treinamento prévio para a cidadania e democracia, mas uma prática de aprendizado concomitante. Como ressalta Lummis, nesse sentido, "o poder democrático não chega de cima, [mas] é gerado por um povo em um estado mental democrático e pelas ações que este toma de acordo com esse estado mental".[104] A questão é que, cada vez mais desacostumados com esse "estado mental democrático" precisamos, portanto, de práticas democráticas cotidianas pelas quais poderemos aprender na própria ação sobre o que pode vir a ser uma cidadania ativa.

Ao conjunto de estratégias necessárias para catalisar processos de aprendizado contínuo visando à emancipação cidadã chamarei aqui de *pedagogia sócio-espacial*, como será mais bem detalhado no capítulo 5. Por ora, é importante destacar que, se essa concepção de pedagogia é compromissada com a democracia radicalmente falando, ela deve combater os obstáculos que nos impedem de vislumbrar a possibilidade de uma sociedade verdadeiramente democrática. E, se, por um lado, não há uma fórmula para a democracia radical, por outro, ela tem uma direção muito clara, e a representação trabalha para perverter esse caminho.[105] Assim, partindo do pressuposto de que a representação política funciona como uma antipedagogia para a democracia radical e se o objetivo aqui é investigar estratégias para o engajamento cidadão, no próximo item destacarei características da representação que mantêm as pessoas afastadas e passivas em relação às decisões coletivas. O objetivo, ao fim, é trazer à tona alguns apontamentos para práticas compromissadas com a emancipação cidadã, incluindo aí a concepção de pedagogia sócio-espacial.

3.2 Representação como obstáculo para uma cidadania ativa

Como vimos anteriormente, a ideia hegemônica de democracia na qual 'o poder é do povo' é viva no imaginário da maioria das pessoas, mas não corresponde à ideia original, quando foi criada há mais de dois milênios na antiga Grécia. Apesar da estrutura social excludente e opressora daquele contexto, é inegável que as relações políticas ali presentes são até hoje um dos maiores exemplos de democracia já experimentado: cidadãos ativos que continham o poder da sociedade e do Estado

[103] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002.

[104] Ibidem, p. 53.

[105] Ibidem.

neles mesmos e que "formulavam suas leis, se autogovernavam, tinham seus próprios tribunais".[106] Esse imaginário de uma *democracia real*, baseado em um passado tão distante, é presente até hoje como discurso por parte dos políticos ("viva a democracia!") e como exigência do povo ("queremos mais democracia!"). Nesse sentido, como foi discutido no item anterior, nota-se uma banalização da palavra de modo que, "quando falamos de democracia [...] referimo-nos a regimes surgidos há não mais de duzentos anos, após as revoluções americanas e francesas".[107] As diferenças entre aquela e a democracia como a conhecemos são tantas que é espantoso serem reconhecidas pelo mesmo nome. Se na pólis grega cada cidadão livre respondia por si mesmo em coletividade, hoje, em praticamente todos os estados democráticos, uma maioria delega a uma minoria o poder de tomar decisões acerca de assuntos de interesse público. Assim, o sistema político vivenciado hoje se assemelha muito pouco à democracia grega por um motivo pontual: se lá não havia separação entre cidadão e Estado, hoje essa separação só é possível graças à existência da representação política.

A representação como instrumento político teve inúmeras variações durante a história, como nos mostra Pietro Costa.[108] Passando pela representação medieval (quando a ordem e a hierarquia eram tidas como naturais), pela concepção de Thomas Hobbes (que questiona tal ordem, argumentando que há uma construção consciente da soberania) e pelo Parlamento inglês (quando a representação alimenta a ideia de uma nação política), o autor, para além das distinções entre cada momento histórico, salienta que, independentemente da época, a representação sempre foi estreitamente associada à ordem e à hierarquia. Nesse sentido, o avanço do capitalismo e do poder pela posse culmina em um tipo de representação que acaba por ser usada como ferramenta para selecionar elites. Como nos mostra Wood, o capitalismo cria a separação do poder econômico em relação aos poderes jurídicos, políticos e militares de modo que os privilégios políticos até então são reduzidos ao poder econômico, mais especificamente à propriedade.[109] Essa centralidade de uma elite proprietária é a base de um projeto moderno que usa a representação como aliada para cumprir objetivos muito claros, especificamente em relação à reprodução do poder dessa mesma elite. E manter esse poder significa criar estratégias para manter o povo afastado das decisões, induzindo uma cidadania passiva e apática fortemente dependente dos representantes.

Assim, como instrumento político que possibilita que um grupo minoritário responda por uma maioria, a representação tem em si duas funções contraditórias: ela conecta a multidão ao Estado que governa, ao mesmo tempo que os separa.[110] A conexão sociedade civil–Estado via representação é o que garante, supostamente, a eficiência dos processos democráticos: ao invés de todos responderem por si, o poder de decisão é delegado aos representantes. Já a separação sociedade civil x Estado surge, à primeira vista, como o preço a se pagar pela possibilidade da democracia em seu sentido radical. Como afirma Boaventura de Souza Santos, se, por um lado, a representação resolve bem o problema da escala, por outro, "resolve muito mal o da prestação de contas e o das identidades coletivas",[111] já que, uma vez que a representação unifica a pluralidade[112], toda a complexidade inerente aos grupos sociais deve ser absorvida e respondida por uma seleta minoria, mostrando-se uma tarefa praticamente impossível de ser realizada.

---

[106] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012, p. 110.

[107] BOBBIO, *O futuro da democracia*, [1984] 1986, p. 9.

[108] COSTA, El problema de la representación política, 2004.

[109] WOOD, *Democracia contra o capitalismo*, [1995] 2011.

[110] HARDT & NEGRI, *Multitude: war and democracy in the age of empire*, 2004, p. 244.

[111] SOUSA SANTOS, *A difícil democracia*, 2016, p. 18.

[112] COSTA, El problema de la representación política, 2004.

No artigo "Crisis de representación y constituciones contramayoritarias", Roberto Gargarella retorna aos Federalistas para mostrar que a representação política como a conhecemos foi pensada, antes de tudo, justamente como estratégia para separação entre a sociedade civil e o Estado.[113] Os escritos dos intelectuais norte-americanos responsáveis pelo livro *O Federalista* foram divisores de águas, posto que defendiam a aprovação da Constituição Americana, que, por sua vez, disseminou a ideia da representação mundo afora e, de forma mais incisiva, na América Latina. Segundo Gargarella, a ideia dos Federalistas de representação política partiu da busca pela *imparcialidade* das decisões coletivas. Como mostra o autor, se hoje uma decisão imparcial é vista como consequência de uma profunda discussão entre partes distintas, na época (metade do século XVIII) a ideia de imparcialidade era contrária: quanto mais discussão, maior o risco de decisões falaciosas. Dessa forma, os Federalistas assumem a importância de se desencorajar a discussão coletiva, porque, nas palavras de Madison, "quanto maior o número de membros em uma assembleia, quaisquer que sejam suas características, maior a ascendência da paixão sobre a razão".[114] Essa visão de que o povo (especificamente, a classe sem propriedade) não é capaz de tomar decisões racionais mostra que, para os federalistas, a democracia representativa não se justifica apenas pela sua eficiência, mas principalmente pelo afastamento dos cidadãos das decisões centrais. Nesse sentido, Madison defende o sistema representativo como oposto ao sistema democrático, e não como uma 'segunda opção'. Para ele, a representação é "um bem necessário e superior, frente à incapacidade que demonstra a cidadania na prática da democracia direta".[115] Dessa maneira, como o objetivo dos 'pais fundadores' da Constituição Americana com a representação é "distanciar e cortar os canais de comunicação entre os cidadãos e seus representantes", fica claro que o sistema político em que vivemos busca, direta ou indiretamente, desencorajar o povo de agir ativamente na política.[116]

O entendimento de como o sistema representativo como o conhecemos foi concebido só acentua o caráter contraditório da democracia representativa. Como pode um sistema democrático no qual, supostamente, o poder é do povo ter como objetivo distanciar e separar a população das decisões? A contradição é tão clara que a palavra *democracia* não aparece sequer uma vez na Constituição Americana. Já na Constituição Brasileira há referência à democracia logo no primeiro capítulo: "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição".[117] Gostaria de destacar dois pontos em relação a esse parágrafo: primeiro, a contradição ao reforçar que o povo tem poder via representação, sendo que a representação, como visto, mais separa do que conecta; segundo que, ao citar a possibilidade de o povo exercer o poder diretamente via referendos e plebiscitos, por exemplo, pressupõe-se uma cidadania tal que é justamente enfraquecida pela distância que a representação cria e mantém entre o povo e os centros de poder. Ou seja, os poucos instrumentos de ação direta existentes pouco importam quando os indivíduos, de tão distantes das decisões, são destreinados na prática cidadã. Assim, mais do que uma democratização das ferramentas e instituições políticas, o foco deve ser a democratização da sociedade. Como vimos no capítulo anterior, para um processo democrático, mais do que a simples participação dos indivíduos é

[113] GARGARELLA, Crisis de la representación y constituciones contramayoritarias, 1995.
[114] Ibidem, p. 99.
[115] Ibidem, p. 95.
[116] Ibidem, p. 95.
[117] BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

necessária uma presença engajada e conscientemente crítica capaz de questionar, dialogar e propor outros caminhos em um processo de autoconstituição contínuo.

Um olhar atento a esse projeto de separação entre o povo e o centro das decisões (Estado) confirma que "nada ameaça mais a democracia que o excesso de democracia",[118] e que a representação política é um instrumento feito para conter tais excessos. Como mostram Hardt e Negri, a representação política é um projeto que "serve como um tipo de vacina contra os perigos da democracia absoluta: dá ao corpo social uma pequena dose controlada de domínio popular e, assim, inocula contra os terríveis excessos da multidão".[119] Essa interpretação da representação é compartilhada por Jacques Rancière que, no seu livro *O ódio à democracia*, argumenta que a representação é esse instrumento que instaura a ordem ao reprimir o "reino de excessos" da vida democrática ao mesmo tempo que fortalece o poder do Estado, já que "um bom governo democrático é aquele capaz de controlar um mal que se chama simplesmente vida democrática".[120] Dito isso, podemos afirmar que a crise da democracia que vivenciamos hoje é menos sobre uma insuficiência 'ocasional' das instituições e práticas, e mais sobre uma crise acerca do entendimento de democracia.[121] É uma crise alimentada pela exigência popular de uma suposta democracia — poder do povo — em um sistema político que, baseado na representação, no fundo a nega. É uma crise acerca da desconexão entre sociedade e decisões do Estado em um sistema que preza por e alimenta tal desconexão.

Assim, fica claro que a representação é um dos maiores obstáculos para uma cidadania ativa inerente a uma democracia radical — ou a uma "verdadeira democracia", como Karl Marx discorre em seu famoso texto de 1843 *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*.[122] Para o jovem Marx, uma verdadeira democracia só é possível por meio da "superação da oposição entre Estado político e sociedade civil", afinal a ideia de Estado é antidemocrática em si.[123] Marx entende, nessa linha, que, entre dois polos extremos e contraditórios (sociedade e Estado), não há nada que os possa mediar, de forma que a representação "não serve à democracia, pois ela constitui uma mediação e, como tal, não serve para resolver aquela contradição. Ao contrário, a representação [...] apenas aprofunda a contradição entre Estado e sociedade civil", implicando uma solução falsa e ilusória para o problema.[124] A representação consolida a oposição entre Estado e sociedade civil, reforçando o fato de que "o Estado não reside na sociedade civil, mas fora dela; ele a toca apenas mediante seus 'delegados', a quem é confiada a 'gestão do Estado' no interior dessas esferas".[125] Por meio dos delegados, é dizer, dos representantes, "a oposição não é suprimida, mas transformada em oposição 'legal', 'fixa'".[126] A existência dos representantes valida e mantém a separação que, por sua vez, impede o surgimento da *comunidade*, conceito de Marx que "significa, simultaneamente, Estado e sociedade civil, precisamente por não ser, ao mesmo tempo, nenhum dos dois".[127] Uma vez que a gestão do Estado é confiada aos representantes, pouco resta ao cidadão a não ser acompanhar à distância, de modo que uma *verdadeira democracia* consistiria, então, "no

---

[118] BOBBIO, *O futuro da democracia*, [1984] 1986, p. 26.

[119] HARDT & NEGRI, *Multitude: war and democracy in the age of empire*, 2004, p. 242.

[120] RANCIÈRE, *O ódio à democracia*, [2005] 2014, p. 16.

[121] HARDT & NEGRI, *Multitude: war and democracy in the age of empire*, 2004.

[122] MARX, *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, [1843] 2010.

[123] Ibidem, p. 24.

[124] POGREBINSCHI, O enigma da democracia em Marx, 2007, p. 4.

[125] MARX, *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, [1843] 2010, p. 68.

[126] Ibidem, p. 68.

[127] POGREBINSCHI, O enigma da democracia em Marx, 2007, p. 4.

momento de reencontro entre o indivíduo egoísta da sociedade civil e o cidadão abstrato do Estado".[128]

Porém, apesar do reconhecimento da representação como ferramenta que impede a verdadeira democracia, Hardt e Negri salientam que Marx considerava possíveis 'tons' de representação como estratégia para o gradativo desvanecimento do Estado, usando como exemplo a Comuna de Paris de 1871. Ainda que na Comuna a representação fosse presente, existiam mecanismos que reduziam a separação entre representantes e representados. Dessa forma, a experiência da Comuna explicitou que "cada passo que estreita a separação entre representados e representantes era visto como um passo em direção à abolição do Estado".[129] Assim, o horizonte de uma verdadeira democracia corresponde a um desvanecimento gradativo do Estado e da sociedade civil para o surgimento da 'comunidade', formada, agora sim, por cidadãos ativos, autônomos, emancipados e capazes de se autogovernarem.

Após essa breve discussão das ideias fundadoras da representação, é possível afirmar que *democracia representativa* é um oxímoro,[130] uma dupla de palavras que necessariamente se excluem: se é representativo, não tem como ser democrático, e vice-versa. Democracia é sobre atrito e autoconstituição contínua, representação é sobre eficiência e controle. E esse controle é mantido na separação: quanto mais distantes das decisões, mais desinteressados são os indivíduos, justificando cada vez mais o papel dos representantes.

Mas como a representação consegue manter esse controle velado? Destaco a seguir três características suas que mantêm a separação entre representados e representantes, alimentando uma cidadania apática. São elas: (i) a representação é uma ferramenta de selecionar elites; (ii) a representação inibe a definição de agenda; e (iii) a representação alimenta o desinteresse pelos assuntos comuns. Se nosso horizonte é a democracia radical, tais características devem ser combatidas e consideradas na proposição de uma pedagogia voltada para a cidadania ativa. Importante salientar que tais características da representação não são isoladas e independentes, mas trabalham em conjunto: o fato de existirem pessoas que são 'melhores' em tomar decisões acerca de assuntos de interesse público (i) reforça que os cidadãos não são aptos a tomarem decisões importantes, como a definição de agendas (ii) e, por isso, gera desinteresse generalizado nos assuntos de interesse público (iii).

3.2.1 Representação como ferramenta para selecionar elites

Uma vez que a representação unifica a pluralidade, ela é baseada na ideia de que existem pessoas melhores do que outras para tomarem decisões em assuntos de interesse público. Um problema central nessa questão é que a própria ideia de 'melhor' não é democrática. Como aponta Costa, os critérios de seleção dos melhores levam em consideração, principalmente, a propriedade privada e o gênero.[131] Desde o século XVIII, aponta o autor, "a propriedade é a expressão da racionalidade, da responsabilidade, da ética, da consumação humana de indivíduo, enquanto, ao contrário, a pobreza é sintoma ou o indício de uma capacidade insuficiente de autodisciplina".[132] Em seguida, o "gênero

[128] Ibidem, p. 5.
[129] HARDT & NEGRI, *Multitude: war and democracy in the age of empire*, 2004, p. 251.
[130] RANCIÈRE, *O ódio à democracia*, [2005] 2014.
[131] COSTA, El problema de la representación política, 2004.
[132] Ibidem, p. 30.

é o segundo critério fundamental de seleção dos sujeitos autorizados a autorizar", reforçando que, em uma sociedade machista e do patriarcado, homens brancos e ricos serão compreendidos, majoritariamente, como melhores.[133] Dessa forma, a representação é efetiva em "reduzir a presença popular no governo, reservando-o para homens com características de elite".[134] Assim, se a democracia radical é, no fundo, contra tudo o que hierarquiza e concentra poder, caminhar em sua direção significa lutar contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, o que Boaventura de Souza Santos chama de "três modos principais de desigualdade estrutural nas sociedades modernas".[135]

De qualquer maneira, o reconhecimento de uma elite proprietária como sendo o *povo* mostra uma clara deturpação da palavra que "originalmente significava a maior e mais pobre classe de cidadãos, e a democracia em seu sentido original significava governo por essa classe".[136] As raízes dessa ideia contraditória de uma democracia governada por uma elite na concepção moderna de democracia, como nos lembra Wood, encontram-se no "privilégio aristocrático contra a invasão das monarquias",[137] ou seja, essa ideia vem de uma luta pela liberdade não do povo, mas de uma elite em relação a outra. E, como já foi visto, o que os federalistas fizeram foi reforçar essa ideia, formalizando a continuidade de "uma oligarquia proprietária com o apoio eleitoral da multidão popular",[138] de modo que tal multidão continuasse à parte das decisões em nome de uma elite supostamente mais bem preparada para governar.

A distância entre representantes e representados é pautada, portanto, na ideia de uma elite branca, masculina e proprietária, e é reforçada pela confiança cega no conhecimento técnico. Se na Grécia Antiga a opinião de um técnico só era delegada quando necessário,[139] na modernidade o saber profissional especializado é um instrumento de superioridade[140] que desconsidera opiniões e demandas não técnicas. Dessa forma, os cidadãos pouco têm a argumentar frente a um conhecimento supostamente indiscutível — basta lembrar, por exemplo, as reuniões públicas em Glaura quando, sem conhecimento sobre os processos burocráticos e legais, como no caso da chegada do condomínio, ou técnicos, no caso da reforma da Igreja, os argumentos dos moradores eram rebatidos com facilidade por parte dos representantes. Bobbio, nesse sentido, afirma que a relação entre o conhecimento técnico e a democracia são antiéticas, pois, "se o protagonista da sociedade [...] é o especialista, impossível que venha a ser o cidadão qualquer. A democracia sustenta-se sobre a hipótese de que todos podem decidir a respeito de tudo. A tecnocracia, ao contrário, pretende que sejam convocados para decidir apenas aqueles poucos que detêm conhecimentos específicos".[141]

A aceitação da superioridade de um conhecimento técnico e institucional sobre os demais é reforçada, sem nenhuma intenção de velar tal hierarquia, nos textos dos federalistas. Como nos mostram Hardt e Negri, os autores argumentam que "não é necessário que os representantes tenham conhecimento local detalhado dos representados",[142] uma vez que, em suas próprias palavras, "o objetivo de toda organização política é, ou deveria ser, [...] obter como governantes os

---

[133] Ibidem, p. 30.

[134] MIGUEL, Representação política em 3-D, 2003, p. 130.

[135] SOUSA SANTOS, Boaventura: descolonizar o saber e o poder, 2019.

[136] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002, p. 27.

[137] WOOD, *Democracia contra o capitalismo*, [1995] 2011, p. 178.

[138] Ibidem, p. 185.

[139] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012.

[140] FEDOZZI, *O eu e os outros*, 2008.

[141] BOBBIO, *O futuro da democracia*, [1984] 1986, p. 34.

[142] HARDT & NEGRI, *Multitude: war and democracy in the age of empire*, 2004, p. 244.

homens dotados da maior sabedoria para discernir o bem comum e da maior virtude para promovê-lo".[143] Assim, eles reforçam a ideia de que um conhecimento inerentemente político existe e é essencial para uma democracia, colaborando para uma crença de que os políticos são especialistas da totalidade, como se fossem capazes de responder às mais variadas demandas da sociedade. Para Castoriadis a ideia de um especialista universal "é uma ideia vazia [...] sem nenhuma relação com a verdade", de modo que delegar as tomadas de decisão a um grupo seleto de 'melhores' "é uma das origens possíveis da degeneração da democracia", entendendo como contraponto que, se há um especialista universal, esse especialista é a própria comunidade.[144]

Mas aqui temos um ponto nodal: a representação depende de um poder separado e especializado, pois ela se justifica, majoritariamente, sob o argumento de que, "quanto mais complexa a sociedade, tanto mais dependente de conhecimento técnico seria a administração pública".[145] Desse modo, a existência da representação como a conhecemos tem como consequência o rebaixamento do conhecimento do cidadão comum. A questão, então, se volta para a urgência de encontrar formas de os próprios cidadãos, ao problematizarem a vida cotidiana, reconhecerem seus conhecimentos como centrais na gestão da vida coletiva. Visto sob essa ótica, ninguém melhor para definir as vontades públicas do que os próprios cidadãos. Caso contrário, a dependência do conhecimento técnico e político via representação ou assistência, por exemplo, segue sendo um grande inimigo da emancipação cidadã.

3.2.2 Representação como ferramenta para inibir a formulação autônoma de demandas

Retomando os escritos de Charles Lummis nos quais o autor argumenta como a representação colabora para a banalização do significado original da democracia, ele destaca com ironia como são comuns processos considerados democráticos apenas por possibilitarem que as pessoas opinem.[146] Porém ter espaço de fala não significa necessariamente ter poder, pois de nada vale se as discussões não afetam diretamente as decisões finais. Essa situação corresponde ao que Luis Felipe Miguel chama de primeira face do poder na representação, isto é, o controle sobre as decisões ou, em outras palavras, o controle sobre os *outputs* dos processos.[147] Um exemplo dessa situação é a reunião do IPHAN em Glaura narrada anteriormente: os participantes tinham liberdade para opinar e questionar, mas não havia nenhuma garantia de que suas questões seriam consideradas nas tomadas de decisões.

Entretanto, mesmo quando as pessoas têm voz nas tomadas de decisões, é dizer, quando atuam diretamente nos *outputs*, Miguel argumenta que existe uma segunda face do poder, agora em relação à determinação da agenda. Para o autor, mais importante do que usar a voz para tomar decisões é determinar a agenda política, ou seja, definir quais demandas coletivas devem ser discutidas, servindo de *inputs* do processo. Caso contrário os cidadãos, no máximo, podem interferir em pautas que foram determinadas a priori, reforçando que são os representantes quem têm o conhecimento político capaz de responder não só pelos *outputs*, mas também pelas preferências e demandas da sociedade. Assim, a representação como a conhecemos sugere que o

---

[143] MADISON et al., *Os artigos federalistas*, [1787–1788] 1993, p. 376.

[144] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012, pp. 115, 117.

[145] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006, p. 39.

[146] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002.

[147] MIGUEL, Representação política em 3-D, 2003.

máximo de atuação do cidadão é em relação ao *output* (votando, por exemplo), criando uma falsa sensação de poder cidadão que, no fundo, alimenta uma cidadania passiva, como se o povo fosse incapaz de definir seus próprias demandas e vontades. Nesse sentido, Costa apresenta a terceira face do poder relacionada, então, à manipulação das vontades alheias, trazendo à tona uma das maiores contradições da representação, pois, como nos lembra Castoriadis, "a vontade não se representa".[148]

Uma vez que os interesses e demandas não são dados fixos, "é necessário que agentes coletivos possam produzir suas próprias preferências, a partir do entendimento compartilhado sobre sua realidade no mundo, num processo dialógico".[149] E, para que essas preferências e vontades coletivas apareçam, as relações da vida cotidiana devem ser problematizadas continuamente. Porém essa disposição, inerente a uma cidadania ativa, é minada quando a democracia representativa cria e mantém uma cidadania na qual o indivíduo, acreditando participar efetivamente da política, "está preocupado com quem ganha a eleição, e não como ela é conduzida; ele se preocupa com quem é beneficiado pela legislação, e não com a forma como ela foi aprovada".[150] Ou seja, a representação inibe nos cidadãos a disposição problematizadora da realidade, sendo, então, voltada mais para conservar o que já existe do que para a criação do novo.

Nesse sentido, um processo realmente democrático é aquele que tem "persistência em mudar de forma", relacionando-se ao que Castoriadis chama de processo instituinte, isto é, um processo que introduz, sem parar, novas disposições.[151] Uma vez que a formulação autônoma das preferências é obstruída pelo sistema representativo, estaremos sempre jogando o mesmo jogo, com as mesmas regras, em sentido contrário à natureza indeterminada da democracia radical. Assim, na representação, como afirma Boaventura de Souza Santos, "mudar os representantes pode significar mudar de partidos, mas não mudar os partidos e muito menos mudar o sistema de partidos ou o sistema de organização de interesses".[152] O contrário, em direção a uma sociedade verdadeiramente democrática, seria uma cidadania na qual as pessoas problematizem constantemente sua própria realidade de modo a construírem autonomamente suas demandas coletivas, atuando, assim, não só na formulação da agenda política, como também "sobre os fins, sobre os meios e sobre os próprios canais e esquemas decisórios".[153]

3.2.3 Representação como ferramenta para inibir a formulação autônoma de demandas

Por fim, uma vez que a representação busca a separação entre representados e representantes, ela é muito efetiva em gerar e manter um desinteresse generalizado pelo que é coletivo. Já que na democracia representativa as pessoas delegam o poder de decisão aos "técnicos da totalidade"[154] e, mesmo quando participam, não podem definir a agenda, ou seja, são incapazes de mudar as regras do jogo, o que lhes resta é a sensação de impotência que mina qualquer interesse em fazer

---

[148] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012, p. 136.

[149] MIGUEL, Representação política em 3-D, 2003, p. 134.

[150] ALMOND & VERBA, *The civic culture*, 1963, p. 117. Tradução do autor do original: "He is concerned about who wins the election, not about how it is carried on, he cares about who is benefited by legislation, not about how legislation is passed."

[151] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012, p. 141.

[152] SOUSA SANTOS, *A difícil democracia*, 2016, p. 120.

[153] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006, p. 38.

[154] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012.

parte. Se os indivíduos são alheios e desinteressadas pelo que é público, o próprio sistema representativo se justifica: "se não querem participar, deixem com os representantes que eles sabem o que fazem!". É um ciclo vicioso no qual quanto mais afastadas das decisões as pessoas estão, mais desinteressadas e, por sua vez, mais dependentes dos representantes. Como aponta Miguel, em um sistema no qual o objetivo é a ordem e o controle por uma elite, nada melhor do que a apatia política popular.[155]

A questão da apatia política já foi "apontada pelos clássicos da *polis* antiga como um dos mais poderosos inimigos da *res publica*"[156] e pode ser entendida, no contexto moderno, como sendo atrelada e reforçada pelo interesse privado consequente do capitalismo. Como mostra Rancière, um ótimo remédio para o "excesso de vitalidade" democrático "consiste em orientar para outros fins as energias febris que se ativam na cena política, desviá-las para a busca da prosperidade material da felicidade privada".[157] Sendo assim, fica claro como a representação é atrelada e dependente do capitalismo, fato apontado por diversos autores como Bobbio, que afirma que a representação "tem seu natural terreno de expansão numa sociedade capitalista",[158] e por Boaventura de Souza Santos, para quem a "real" democracia deve ter, necessariamente, uma "intencionalidade anticapitalista".[159] Retornando ao texto de Wood, no qual a autora reconstrói as noções de cidadania durante a história com foco no surgimento e desenvolvimento do capitalismo, fica claro que a democracia moderna capitalista-representativa, por um lado, é reconhecida pelos direitos individuais alcançados na modernidade, mas, por outro, "traz uma conotação de passividade", uma vez que a liberdade prometida pelo capital mina a possibilidade da vontade coletiva.[160] Já que "a ascensão do capitalismo foi marcada pelo desligamento crescente dos indivíduos [...] das obrigações e identidades costumeiras, normativas e comunitárias", resta, assim, uma pseudocidadania que, pautada no imaginário capitalista, é voltada majoritariamente para o progresso individual.[161]

Hannah Arendt, uma das pensadoras que mais se ateve ao problema do privado sobre o público, aponta que o interesse privado, reforçado pelo poder econômico, é uma das características mais problemáticas da modernidade, sendo responsável, inclusive, pelo declínio da esfera pública política.[162] Porém, a partir das ideias de Seyla Benhabib, Adriano Correia contrapõe a visão restrita de Arendt, argumentando que o interesse privado não deve ser negado, pois "impediria o tratamento público de questões privadas, por assim dizer, mas publicamente relevantes".[163] Nesse sentido, ao invés de negar o interesse privado, é preciso lançar mão de estratégias para *politizar* assuntos que têm relevância pública, mesmo que sejam de ordem, a priori, privada. Como mostram Wood e Flinders, um processo de politização é aquele que traz à tona assuntos que até então não foram reconhecidos como de interesse público, tendo como exemplo a violência contra a mulher, que, por anos, foi entendida como problema da esfera privada.[164] Dito isso, não é contraditório presumir que o interesse pelo público pode ser incitado a partir da vida cotidiana e privada dos indivíduos. Dessa forma, a politização de assuntos surge como uma estratégia de conectar as

---

[155] MIGUEL, Representação política em 3-D, 2003.

[156] FEDOZZI, *O eu e os outros*, 2008, p. 11.

[157] RANCIÈRE, *O ódio à democracia*, [2005] 2014, pp. 16–17.

[158] BOBBIO, *O futuro da democracia*, [1984] 1986, p. 11.

[159] SOUSA SANTOS, *A difícil democracia*, 2016, p. 19.

[160] WOOD, *Democracia contra o capitalismo*, [1995] 2011, p. 189.

[161] Ibidem, p. 180.

[162] ARENDT, *A condição humana*, [1958] 2011.

[163] CORREIA, A questão social em Hannah Arendt, 2008, p. 110.

[164] WOOD & FLINDERS, Rethinking depoliticisation, 2014.

pessoas, a partir da vida privada e cotidiana, às questões de interesse comum e vice-versa, sendo isso profundamente atrelado à formação das vontades públicas em um processo democrático.

3.3 Apontamentos para práticas compromissadas com a emancipação cidadã

Retomando a discussão do item anterior sobre a efetividade da representação em inibir uma cidadania ativa, podemos resumi-la da seguinte forma: apoiada na crença de que uma elite formada por homens brancos e proprietários tem a capacidade e o conhecimento da totalidade necessários para governar a multidão (3.2.1), a representação mantém os cidadãos 'comuns' afastados não só das decisões mas também da formulação de suas preferências e demandas coletivas (3.2.2), gerando uma sensação de incapacidade cidadã que acaba por alimentar uma cidadania passiva e individualista (3.2.3). O que esses três pontos têm em comum está de acordo com um dos argumentos mais usados durante a história para justificar a representação: ela é necessária, pois as sociedades modernas são agrupamentos muito grandes e complexos, dependendo, assim, de conhecedores políticos específicos, ao passo que o povo não tem o conhecimento necessário para se governar, delegando, dessa maneira, esse trabalho para seus representantes. Dito isso, podemos afirmar que a dificuldade em vislumbrar uma cidadania autônoma em relação a esse tipo de representação é fortemente pautada em uma suposta falta de conhecimento por parte dos cidadãos.

Se o objetivo desta pesquisa é investigar práticas que têm como horizonte uma cidadania correspondente a uma sociedade radicalmente democrática, tais práticas devem combater a representação como a conhecemos e, uma vez que a representação se justifica na falta de conhecimento dos cidadãos, uma estratégia possível é enfrentá-la por meio de processos de autoaprendizagem coletiva relacionada à vida cotidiana. Ainda que os cidadãos possam não entender as burocracias políticas ou souberem sobre as leis nas quais a vida política se baseia, eles conhecem minimamente o dia a dia do grupo sócio-espacial ao qual pertencem. Assim, de acordo com Marcelo Lopes, para quem "a cidade ainda é, e pode ser cada vez mais uma escola da democracia",[165] apostamos que uma forma efetiva de rebater as estratégias da representação apresentadas acima são processos de autoaprendizagem coletiva acerca da realidade sócio-espacial ou, em outras palavras, uma pedagogia sócio-espacial.

Como já foi apresentado na introdução, apostamos na efetividade de interfaces para tais processos, pois uma boa interface deve funcionar sem a presença de quem a projetou (visando à autonomia das pessoas) e, principalmente, pode ser usada de modos distintos daqueles previstos originalmente, respondendo, portanto, à autoinstituição contínua inerente a um processo democrático. Já a abordagem sócio-espacial se justifica porque, como nos lembra Castoriadis, a dinâmica da vida cotidiana é o elemento central de um aprendizado para a democracia, seja por ser onde as vontades são criadas, seja por ser onde o exercício democrático de tomadas de decisão acontece. Assim, uma vez que "o espaço não é um mero produto das relações sociais, mas sim, também, um condicionador dessas mesmas relações",[166] a abordagem sócio-espacial compreende que as relações mediadas e construídas pelo e com o espaço têm a potência de fazer aflorar o conhecimento necessário para catalisar diálogos problematizadores que, por sua vez, são essenciais para a formação autônoma das vontades coletivas.

---

[165] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006, p. 26.

[166] Ibidem, p. 109.

Assim, no próximo capítulo será narrado o processo de pesquisa-ação em Glaura, de modo cronológico, pois cada decisão tomada é resposta às interações com a população e às evidências positivas ou negativas de cada interface proposta. O objetivo é testar a possibilidade de um processo contínuo que lance mão de interfaces para coletar e expor informações inerentes ao contexto do grupo sócio-espacial, a fim de que a sistematização e a apresentação dessas informações incitem a problematização do contexto sócio-espacial pelos próprios moradores, trazendo à tona questões até então não consideradas 'políticas', ou seja, de interesse comum. Visando a uma prática cidadã engajada e contínua, as interfaces apresentadas a seguir buscam servir de antídotos para a representação, rebatendo as estratégias apresentadas no item anterior da seguinte forma:

(i) primeiro, ao coletar as informações relativas às dinâmicas sócio-espaciais de Glaura, partindo do entendimento de que os especialistas políticos, isto é, os especialistas nos assuntos de interesse comum são os próprios cidadãos. Essas informações podem ser coletadas via entrevistas, via um questionário (como o que foi aplicado em Glaura) ou até mesmo via uma interface cartográfica, por exemplo (ver item 4.2). De todo modo, é importante que a ênfase seja dada no que os próprios moradores sabem, mais do que naquilo que nós, pesquisadores, achamos que sabemos;
(ii) segundo, ao apresentar tais informações a fim de incitar nos cidadãos o diálogo problematizador sobre a própria realidade, em direção à formulação autônoma das preferências coletivas (agenda). Isso significa investigar formas não só de expor as informações coletadas, mas, principalmente, de facilitar a leitura relacional entre tais informações, visando à problematização dialógica coletiva; e
(iii) por fim, visando ao interesse dos moradores acerca das questões coletivas de Glaura, tais interfaces devem registrar as interações e problematizações anteriores, assegurando a continuidade do processo dialógico e problematizador. Desse modo, quanto mais discussões entre os moradores forem registradas, maiores as chances de engajamento coletivo contínuo.

Como ficará evidente no próximo capítulo, uma interface pode responder melhor a um ou outros desses critérios, sendo que o mais importante é que o conjunto delas assegure a continuidade dos diálogos problematizadores. Assim, a finalidade de um processo de autoaprendizagem coletiva é a própria continuidade de processo que instiga a prática cidadã, com cada vez mais pessoas engajadas em se informar, dialogar, delimitar os *inputs* e participar das decisões coletivas. Porém, como já foi discutido a partir da análise das interfaces Ituita e R.I.C.A., partimos do pressuposto de que interfaces isoladas pouco garantem o engajamento, entendendo, portanto, a necessidade de pensar interfaces atreladas às dinâmicas já existentes no contexto em questão. Noutros termos, ao invés de apostar que interfaces por si só podem desencadear o engajamento cidadão 'do zero', apostar que interfaces podem catalisar as articulações e mobilizações já existentes em direção a uma prática cidadã coletiva e contínua.

E, nesse sentido, foi durante o processo de pesquisa que a escola de Glaura surgiu como uma forte aliada para a investigação, explicitando uma grande contradição: se, por um lado, a Escola é o lugar no qual as pessoas estão previamente articuladas em torno do aprendizado (ainda que, de certo modo, por obrigação), como um campo fértil para a problematização contínua da realidade, por outro, é o berço da lógica representativa, pois, como nos apontam Freire e Illich, é por meio da escolarização que somos treinados a aceitar a superioridade do conhecimento institucionalizado e, consequentemente, destreinados para uma participação engajada, afinal um bom aluno é aquele

que aceita e responde bem a instruções pré-estabelecidas.[167] De todo modo, após a narração das experiências em Glaura, no capítulo 5 retornaremos à discussão sobre a possibilidade de uma pedagogia sócio-espacial, argumentando que caminhar em direção a uma sociedade radicalmente democrática significa desviar não só da representação como também lutar contra a escolarização da sociedade.

[167] FREIRE & ILLICH, *La educación: una autocrítica*, [1975] 2013.

4 EXPERIÊNCIA EM GLAURA: INTERFACES PARA O DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR

Retomando o final do capítulo 2, os demais pesquisadores do projeto de pesquisa e extensão sobre assessoria técnica e eu tínhamos em mãos um extenso volume de informações sobre a comunidade de Glaura. Como foi apresentado, tais informações foram coletadas inicialmente por meio de entrevistas e pelo contato cotidiano com os moradores, principalmente durante a disciplina de graduação "Ateliê Integrado de Arquitetura". A partir desse primeiro reconhecimento, foi criado um questionário, demanda dos representantes da associação de moradores à época, que levou em consideração complexidades sócio-espaciais que se destacaram na etapa anterior. Aplicado em quase metade das casas da comunidade, o questionário trouxe à tona uma infinitude de informações, restando-nos a seguinte questão: como fazer uso dessas informações para incitar o diálogo problematizador e politizador nos moradores?

O primeiro passo foi sistematizar as informações, fazendo cruzamentos entre as respostas em busca de dados que, inter-relacionados, revelassem contradições ou questões veladas, a fim de incitar o questionamento por parte da população. Uma vez selecionadas, coube pensar como apresentá-las ao máximo de moradores possível, partindo da necessária pluralidade de participantes que qualquer processo compromissado com a democracia deve ter. Assim, ficou decidido que a primeira interface seria desenvolvida para ser usada durante alguma festa da comunidade, com pessoas dos mais distintos círculos e classes sociais, idades e gênero agrupadas no espaço público.

Em conversa com os membros da Associação dos Moradores, listamos as próximas festas populares e descobrimos que, em poucos dias, aconteceria a Festa Junina da Escola Municipal na quadra de futebol ao lado do galpão da Associação, no centro da comunidade. Era uma oportunidade única: professores, alunos e pais em um contexto festivo, leve e aberto ao diálogo descompromissado. Dessa forma, marcamos um encontro com a diretora da escola com a intenção de ter seu aval para podermos apresentar uma interface durante a festa. Na ocasião, expliquei sucintamente o objetivo de instigar os pais, alunos e professores a discutirem sobre problemas da comunidade, e, prontamente, a diretora se interessou pela ideia e se mostrou aberta a colaborar com o processo. Foi a primeira de várias colaborações.

A seguir, começando pela interface produzida para a Festa Junina, será apresentado o processo de pesquisa em Glaura cronologicamente, entre reuniões, interfaces e eventos na Escola, entendendo que cada uma dessas etapas interfere diretamente na seguinte. As cinco interfaces produzidas serão apresentadas respondendo às seguintes perguntas: quais são os objetivos da interface? Como é a interface? Como foi a ação e o que aprendemos sobre a comunidade?

Ao fim, será feita uma análise crítica de cada interface, considerando seu potencial em coletar informações, em incitar o diálogo problematizador, em registrar as interações e, por fim, em ser usada continuamente pelas pessoas sem a nossa presença.

4.1 Interface das Bolinhas

Quais os objetivos da interface?

A concepção dessa interface partiu de três objetivos específicos:

(i) apresentar as informações coletadas anteriormente, de modo que a relação entre elas incite problematizações acerca dos assuntos de interesse coletivo em Glaura;
(ii) além de apresentar as informações, a interface deve possibilitar que as pessoas atuem, deixando algum tipo de registro, no intuito de alimentar a continuidade das discussões; e
(iii) ter caráter lúdico para 'chamar a atenção' e instigar a participação dos presentes na Festa Junina.

Como é a interface?

Para a interface devolver as informações coletadas anteriormente, primeiro foi necessário selecionar as informações que consideramos mais potentes para incitar problematizações. De todas as complexidades sócio-espaciais até então levantadas, selecionamos três grupos de informações que consideramos importantes de serem relacionados: sobre patrimônio; sobre água, esgoto e rio; e sobre a chegada do condomínio. Entendemos, assim, que a chegada do condomínio sugere reflexões diretas sobre a qualidade e o abastecimento da água e do tratamento do esgoto, bem como a importância do patrimônio, uma vez este é elemento essencial da identidade da comunidade que pode ser colocada em risco. São três assuntos que se complementam e que podem ser complexificados ao serem relacionados (figura 15).

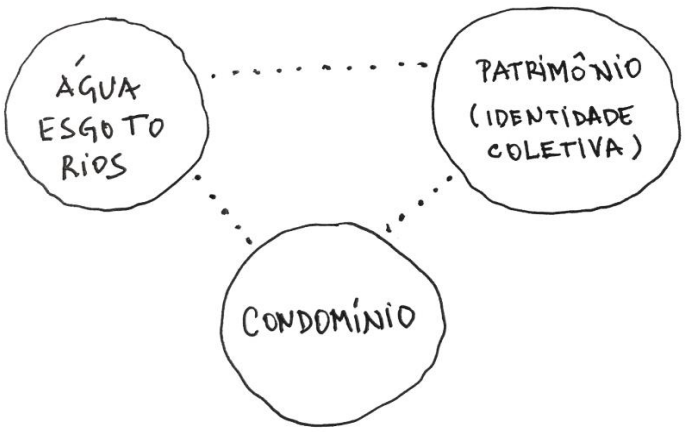


Figura 175 — Temas a serem abordados pela interface.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Dessa forma, foram escolhidas as seguintes informações, coletadas por meio do questionário, a serem publicizadas e relacionadas pela interface:

- 70% dos entrevistados têm algum tipo de reclamação sobre a água;
- 90% dos entrevistados dizem não tratar o próprio esgoto;
- apenas 20% das pessoas que antigamente nadavam no Rio das Velhas ainda nadam hoje em dia;
- 50% dos entrevistados dizem saber o que é patrimônio material e imaterial;
- existem aproximadamente 410 casas na comunidade; e
- o condomínio terá 900 casas.

Mesmo que isoladas, cada uma dessas informações tem potencial para gerar debates: saber que 90% da população tem consciência de que suas casas não têm tratamento de esgoto, por exemplo, é algo alarmante. Porém, ao associar tal informação com o fato de o Rio das Velhas, principal rio da região, não ser usado pela população como no passado, e considerando que a grande maioria da moradores tem reclamações sobre a água, desenha-se um panorama que incita questionamentos mais profundos e complexos, pois isso evidencia como cada problema está conectado e rebate tanto na esfera privada como na pública. Tais problemas relacionados à água mostram-se ainda mais urgentes quando defrontados com a chegada do condomínio, uma vez que a comunidade triplicará de tamanho. Por fim, a constatação de que metade dos moradores da comunidade não sabe o que é patrimônio mostra o despreparo frente à invasão pelo condomínio, que pode afetar diretamente a identidade coletiva do grupo sócio-espacial de Glaura.

A partir dessas informações, surgiu a ideia de propor uma 'brincadeira' de perguntas e respostas: o participante é desafiado a responder a uma série de questões sobre a própria comunidade de forma que as respostas fiquem registradas aos olhos dos próximos participantes. Assim, após responder às perguntas, o participante, além de conferir se escolheu as respostas corretas, pode ver como os demais participantes responderam e, mais importante, pode relacionar as respostas corretas umas às outras. Desse modo, a interface possibilita camadas distintas de interpretação a partir das mesmas informações. Uma coisa é conferir se sua resposta está certa ou não; outra coisa é perceber que a maioria ou a minoria dos participantes respondeu como você. Uma coisa é receber a informação 'X' isoladamente, outra coisa é compará-la com as informações 'Y' e 'Z', e perceber que há contradições ou que uma reforça a outra, por exemplo. O que se busca com essa estratégia das perguntas-respostas, portanto, é criar possibilidades distintas de interpretações a partir das mesmas informações, incitando, assim, a problematização dos temas abordados (figura 16).

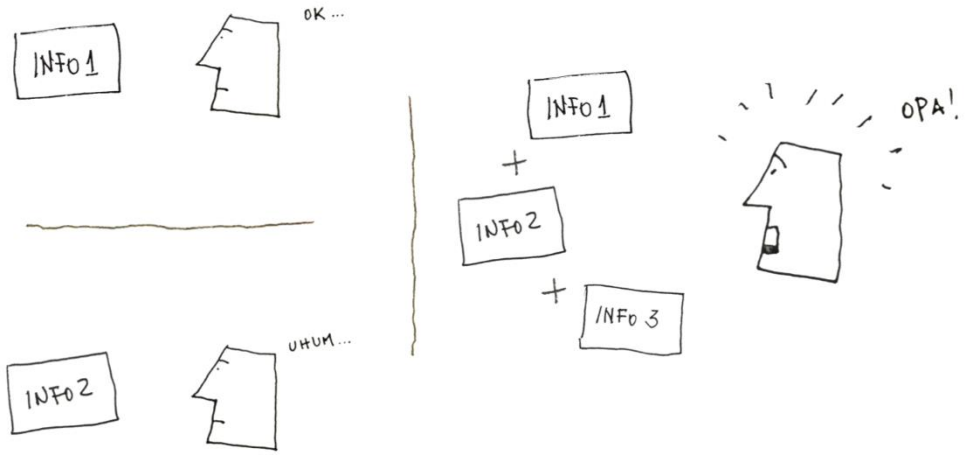


Figura 16 — Insight ao ver as mesmas informações, porém quando relacionadas.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Com as informações selecionadas anteriormente, foram criadas seis perguntas. Ao invés de formular as questões partindo da porcentagem das informações obtidas — por exemplo: "Quantos por cento dos moradores reclamam da água?" —, decidimos tomar como totalidade um conjunto de dez pessoas, isto é: "Em cada 10 pessoas, quantas delas você acha que têm alguma reclamação sobre a água em Glaura?". Dessa maneira, buscamos facilitar o entendimento dos participantes,

afinal é mais fácil imaginar 7 em 10 pessoas com reclamações sobre a água (escala do cotidiano, da rua), do que imaginar 73 pessoas em 100. Assim, as perguntas criadas foram:

1 "Em cada 10 casas, quantas você acha que não tratam o esgoto, poluem o ambiente e acabam afetando o Rio das Velhas?" (Resposta: 9 pessoas em 10 responderam que não tratam o esgoto);
2 "Em cada 10 pessoas, quantas delas você acha que têm alguma reclamação sobre a água em Glaura?" (Resposta: 7 pessoas em 10 têm reclamações sobre a água);
3. "O Rio das Velhas é o rio mais importante da região. Em cada 10 pessoas, quantas você acha que ainda nadam no rio?" (Resposta: 2 em 10 pessoas ainda nadam no Rio das Velhas);
4. Em Glaura, em cada 10 pessoas quantas você acha que sabem o que é patrimônio material e imaterial?" (Resposta: 5 pessoas em 10 dizem saber o que é patrimônio material e imaterial);
5. "Quantas casas você acha que tem em Glaura?" (Resposta: existem aproximadamente 430 em Glaura); e
6. "Quantas casas serão construídas no condomínio?" (Resposta: aproximadamente 900 casas serão construídas).

Com as perguntas em mãos, o próximo passo foi decidir a forma da interface: como expor tais perguntas e que sistema usar para registrar as respostas? Poderia ser um questionário impresso ou uma urna de votos, por exemplo, mas isso seria suficiente para interessar as pessoas a participarem? Como engajá-las em discussões sobre assuntos 'sérios' durante uma Festa Junina? Partimos, então, da seguinte premissa: a interface deveria ser inserida na Festa Junina como se fosse mais uma das atrações. Normalmente, esses eventos têm barraquinhas com brincadeiras como *tiro ao alvo*, *pescaria*, *barraca do beijo* etc. São brincadeiras que, mesmo que individuais, podem ser acompanhadas pelas pessoas ao redor. Desse modo, a interface deveria atrair a atenção do público e permitir que mesmo os que não estivessem participando pudessem acompanhar o processo.

A primeira decisão foi sobre como expor as perguntas: deveriam estar dispostas de forma que pudessem ser vistas à distância. Assim, ficou decidido que cada uma das perguntas corresponderia a uma placa na vertical, havendo, assim, seis placas, uma para cada pergunta. A partir dessa ideia, ficou claro outro potencial: como as placas têm dois lados, a brincadeira poderia se desenvolver em dois momentos — o primeiro, no qual as pessoas respondem às perguntas (parte da 'frente' das placas), e o segundo, quando conferem tanto as respostas corretas como as respostas dos participantes anteriores (parte de 'trás' das placas). Para isso foi necessário pensar um sistema no qual as respostas dadas (parte da frente) fossem acumuladas na parte de trás. Assim, cada placa tem, junto às opções de respostas, buraquinhos pelos quais as pessoas escolhem a resposta que consideram correta inserindo bolinhas de miçanga. As bolinhas inseridas na parte da frente ficam agrupadas na parte de trás, dentro de saquinhos plásticos. Dessa forma, todas as respostas são registradas e acumuladas na parte de trás, junto com a indicação das respostas corretas. Após responder placa a placa, dispostas em um semicírculo, o participante, então, na parte interna, pode conferir as respostas corretas e as respostas dos demais participantes (figura 17).

Mesmo que as informações sejam correlacionadas — todas têm relações umas com as outras — durante o processo de produção da interface sentimos falta de um elemento unificador para catalisar ainda mais a problematização das informações expostas.

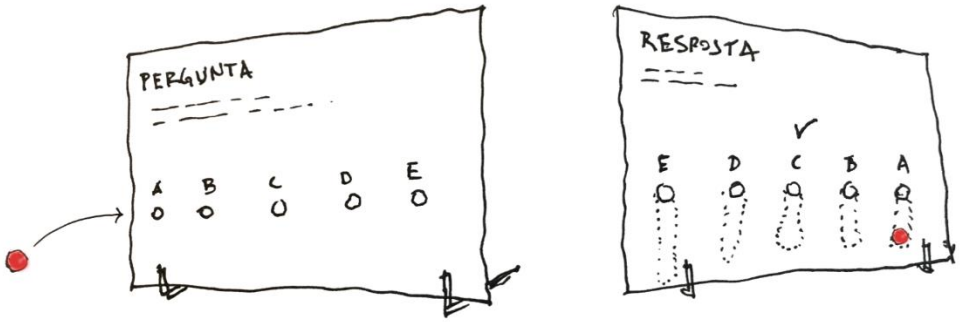


Figura 17 — Frente e verso de uma das placas da interface.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Sendo assim, uma vez que a chegada do condomínio se relaciona diretamente com as demais informações presentes (problemas com a água, poluição dos rios, esgoto e patrimônio), retiramos a placa com a pergunta "Quantas casas serão construídas no condomínio?" e criamos outro elemento: um cartaz na parte interna do semicírculo formado pelas placas com questionamentos relacionados à chegada do condomínio (figura 18).

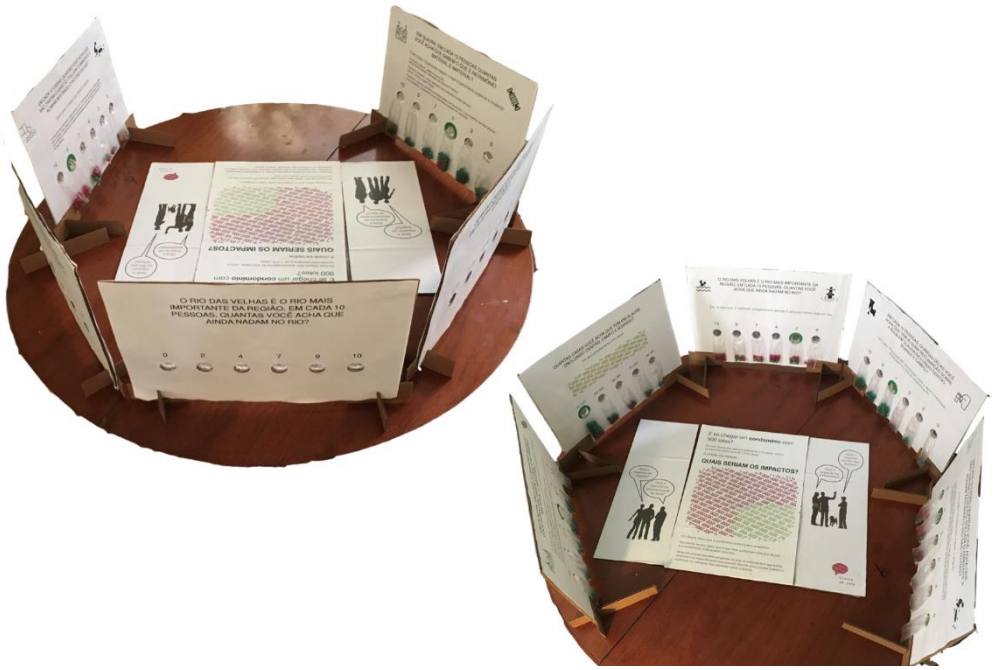


Figura 18 — Interface das "bolinhas" com o cartaz central.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Logo no topo do cartaz, há a pergunta: "E se chegar um condomínio com 900 lotes? Quais seriam os impactos?", junto com uma representação do número de casas de Glaura (casas em verde) em relação ao número de casas do condomínio (casas em rosa). Além disso, o cartaz tem um pequeno texto mostrando os dois lados da moeda: a chegada do condomínio pode trazer o progresso mas também pode acabar com a paz característica da comunidade. Dessa forma, o que pretendemos com o cartaz foi ir além da definição entre ser a favor ou contra o condomínio, e, assim, incitar nos participantes a problematização a partir das informações contidas nas placas. Por fim, o cartaz tem o seguinte texto: "Ninguém precisa escolher progresso ou paz. O importante é

que todos entendam os impactos para que possam discutir com o poder público e continuar no comando das decisões sobre o distrito".

Como foi a ação e o que aprendemos sobre a comunidade?

No dia da Festa Junina, quatro pesquisadores e eu chegamos a Glaura no início da tarde, com algumas horas de antecedência do início da festa, como combinado anteriormente com a diretora da Escola. Marcada para começar às dezoito horas, a festa teve como cenário o gramado e a quadra de esportes que ficam logo em frente à escola e ao lado do galpão da Associação dos Moradores. Apesar de ser amplo e aberto, o espaço precisou de adaptações para a festa acontecer: além de não haver iluminação suficiente, a quadra de esportes, como já comentado, encontra-se degradada com o piso esburacado e as grades destruídas. Sendo assim, durante a tarde alguns professores, com a ajuda de dois moradores, corriam contra o tempo para iluminar o espaço e arrumar a grade da quadra de forma que ninguém se machucasse durante a festa. Ao mesmo tempo, a diretora organizava a equipe para montar as barraquinhas, organizar as mesas e cadeiras, decorar o ambiente e colocar as cervejas e refrigerantes para gelar em dois freezers grandes. Em certo momento, claramente tensa, a diretora falou: "a única coisa que não pode acontecer é ter bebida quente! Se isso acontece, os pais me matam!". Conversando com ela, descobri que a Festa Junina é um dos poucos momentos nos quais todos os pais se encontram, de forma que a comunidade nutre grandes expectativas pelo evento. Assim, antes de decidirmos onde e como montar nossa interface, somamos nossa ajuda ao time dos professores e passamos a auxiliar na montagem da festa.

A poucos minutos do início, a festa tomou forma: na chegada ao gramado, pela rua da escola, havia uma grande fogueira que foi acesa mais tarde. Logo em frente, as mesas com toalhas quadriculadas, bandeirinhas coloridas, um carrinho de cachorro-quente, um carro de som (para a hora da quadrilha) e três barraquinhas: uma para comprar as fichas, outra para pegar bebidas e comidas, e a terceira com a brincadeira da *pescaria*. Decidimos, então, que a barraquinha da interface seria ali, ao lado da pescaria, compondo o ambiente das 'brincadeiras'. A interface foi disposta sobre algumas carteiras escolares, formando uma grande mesa, com a parte de fora do semicírculo voltada para o gramado e com a parte de trás voltada para o limite do terreno. Dessa maneira, nenhum participante se depararia com a parte interna das placas — o que acabaria com a brincadeira. Ao lado de cada placa, uma caixinha de acrílico com várias bolinhas coloridas, e, na parte interna do semicírculo, o cartaz com os questionamentos relacionados ao condomínio (figura 19). Por fim, nossa barraquinha recebeu a decoração da festa: flores de papel e bandeirinhas por todos os cantos.

A festa começou: música tocando, as famílias chegando aos poucos e algumas crianças correndo pelo gramado. Nós cinco, em pé ao lado da nossa 'barraquinha', pudemos observar o olhar de interesse dos passantes ao verem a interface. Porém ninguém se aproximou inicialmente, sendo necessário convidá-los a participar da brincadeira. As pessoas pareciam tão curiosas que a resposta quase sempre foi positiva. O caráter 'estranho' da interface fez com que mais de um jovem se aproximasse com uma ficha na mão, achando que era uma brincadeira paga, como a 'pescaria' ao lado. Aos poucos, quanto mais pessoas participavam, mais os passantes ficavam à vontade para se aproximar. A cada participante foi dada uma instrução rápida, explicando que o objetivo era responder corretamente às cinco perguntas e que os dados foram coletados por meio de um questionário que aplicamos em mais da metade das casas de Glaura. Não foram raros aqueles que lembraram de ter respondido o questionário meses antes. No final de cada rodada, aproveitamos

para conversar com os participantes, ficando claro que nossa aposta em aproveitar a Festa Junina para atingir um público plural se mostrou certeira. Os participantes foram muito variados: além das diferentes idades (crianças, adolescentes e adultos), notamos uma grande pluralidade de profissões e classes sociais. Participaram uma ex-professora de geografia da escola de Glaura, um engenheiro, duas donas de casa, um ex-reitor da Universidade Federal de Ouro Preto, um pedreiro, dois aposentados, uma jovem desempregada, um dono de bar, uma advogada... Dentre os participantes, havia aqueles da comunidade (que moram lá, ou que estavam visitando familiares) e 'sitiantes' (que têm casa em Glaura, mas moram fora, ou que são de fora, mas moram há pouco tempo em Glaura).



Figura 19 — Interface das "bolinhas" na Festa Junina.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

A interface foi usada por aproximadamente duas horas e meia. Ao fim da festa, havia mais de quarenta bolinhas em cada uma das cinco placas. Entretanto, esse número de respostas é menor do que o número de participantes: a maioria das rodadas da brincadeira aconteceu com mais de uma pessoa ao mesmo tempo. As pessoas ficavam mais à vontade em participar acompanhadas, e isso se mostrou muito positivo, pois, na maioria das vezes, o diálogo sobre as questões expostas se iniciava entre eles, sem que nós, pesquisadores, precisássemos dar o primeiro passo. Por outro lado, quando a problematização das informações não acontecia naturalmente entre os participantes, nosso papel foi questionar a percepção deles frente aos dados expostos. Logo no início da

brincadeira, quando respondiam às perguntas em cada uma das placas, as pessoas já teciam comentários sobre a realidade de Glaura. Por exemplo, quando questionados "de 10 pessoas quantas têm reclamações sobre a água?", alguns participantes ironizavam, brincando com frases do tipo "onze pessoas!", mostrando a obviedade dos problemas relacionados à água na comunidade. Contudo, os momentos mais preciosos aconteceram no final dos processos, quando os participantes relacionavam suas respostas às informações corretas na parte interna do semicírculo. Ali surgiram debates calorosos frente aos problemas apresentados, às respostas dadas pelos participantes anteriores, à revelação das respostas corretas e, principalmente, na relação entre todas essas informações.

Essas distintas possibilidades de interpretar as informações foram essenciais para o sucesso da interface. Ao verem as respostas corretas, alguns participantes teceram comentários do tipo "é claro que quase ninguém usa o rio! Não tem tratamento de esgoto na cidade!", mostrando uma possível costura entre as informações apresentadas. As respostas em cada uma das placas mostram que, na maior parte das vezes, os participantes têm clareza sobre os problemas da comunidade. Por exemplo, para a pergunta "Em cada 10 casas quantas você acha que não tratam o esgoto, poluem o ambiente e acabam afetando o Rio das Velhas?", que tem como opções '0', '2', '4', '7', '9' e '10', 78% dos participantes responderam que a maioria dos moradores não trata o esgoto (respostas '7', '9' ou '10' moradores em 10 não tratam). A mesma clareza dos participantes sobre os problemas aparece nas respostas à pergunta "Em cada 10 pessoas, quantas delas você acha que têm alguma reclamação sobre a água em Glaura?". Das opções '0', '2', '5', '7', '9' e '10', 92% dos participantes responderam de '7' a '10', mostrando que não há dúvidas sobre o problema da água (seja na distribuição, seja na qualidade).

Sobre a placa com a pergunta "O Rio das Velhas é o rio mais importante da região. Em cada 10 pessoas, quantas você acha que ainda nadam no rio?", percebe-se que as respostas foram bem distribuídas. Uma das interpretações possíveis, a partir da nossa observação durante a dinâmica, é que muitos participantes ficaram na dúvida sobre o que estava sendo perguntado: alguns responderam achando que o que estava sendo perguntado era "quantos nadavam" e não "quantos ainda nadam". Isso justifica que quase metade dos participantes responderam que muitas pessoas ainda nadam, e a outra metade que poucas pessoas ainda usam o rio. Independentemente da confusão ao responder à pergunta, a resposta verdadeira ('2' pessoas em 10 ainda nadam) surtiu efeito quando relacionada ao problema do tratamento de esgoto.

Sobre a placa com a pergunta "Em Glaura, em cada 10 pessoas quantas você acha que sabem o que é patrimônio material e imaterial?", a maioria das pessoas acertou: metade dos entrevistados afirmaram saber o que é patrimônio material e imaterial. Contudo, importante salientar que durante a dinâmica percebemos que a pergunta não é boa, pois pressupõe que quem responde sabe o que é patrimônio material e imaterial, colocando os participantes que não sabem em uma posição desconfortável. Porém, independente desse problema, o assunto *patrimônio* foi essencial para as discussões ao fim da dinâmica, ainda mais quando relacionado à escala do condomínio, incitando questionamentos do tipo "como preservar nosso patrimônio com a chegada do condomínio?".

Por fim, a placa com a pergunta "Quantas casas você acha que tem em Glaura?" mostrou que a maioria dos participantes tem noção do tamanho da comunidade, já que metade das respostas foram corretas. Apesar dos acertos, a comparação do número de casas existentes com o possível número de casas do condomínio (representadas graficamente no cartaz ao centro da mesa) causou muito impacto nos participantes e foi o principal motor dos diálogos problematizadores que presenciamos.

Apesar de um ou outro participante comentar sobre o progresso esperado com a chegada do condomínio, foram mais comuns comentários problematizadores do tipo: "Olha os problemas que já temos! O que será da paz da comunidade? Como preservar nosso patrimônio?". O condomínio levantou questões que não conhecíamos até então, como o medo da chegada da mão de obra externa necessária para a construção do empreendimento: em casos parecidos, teria havido aumento de uso de drogas e até prostituição infantil nas comunidades. Além disso, surgiram histórias sobre supostos incêndios criminosos com o objetivo de secar as nascentes presentes no terreno do empreendimento. Durante as poucas horas que a interface funcionou, ficou claro que parte da comunidade é interessada e tem bons argumentos contra a chegada do condomínio, mas que há uma sensação de impotência sobre como agir. E, diante dessas discussões, notamos uma diferença nos discursos de quem mora na comunidade e de quem é de fora: normalmente os 'sitiantes' têm posições mais decididas contra o empreendimento enquanto os moradores, de modo geral, veem os dois lados da moeda.

Além do condomínio, um assunto que se fez muito presente nos diálogos foi a água: os moradores mostraram-se cientes da dimensão do problema, comparando por vezes Glaura com comunidades próximas como São Bartolomeu, que tem tratamento de esgoto e de água, com abastecimento constante e o rio usado pela população e turistas. Importante salientar que as discussões sobre *água* foram as que mais se aproximaram da vida cotidiana dos participantes: houve casos de participantes que conectavam um problema individual ("falta de água em casa nos finais de semana! Não tem nem como lavar as roupas!") com o problema comum dos moradores ("temos que fazer algo! Imagina com a chegada do condomínio?").

Ao fim, ficou claro o potencial da interface: pessoas plurais problematizaram os assuntos apresentados e foram além, relacionando-os e trazendo para discussão temas além dos abordados. Não foram raras as situações nas quais os participantes nos indicaram pessoas conhecedoras sobre um assunto ou outro ("Conversa com Fulano! Ele participou das reuniões sobre o condomínio!", "Se quiserem saber sobre as nascentes, só falar com o senhor que mora na casa ao lado do mercado!"). Ao fim tínhamos em mãos mais de vinte contatos de pessoas interessadas na pesquisa ou de *experts* sobre a comunidade. Na ocasião, mais de um participante nos lembrou que aconteceria uma festa religiosa em poucos dias, surgindo, então, a ideia de reapresentar a interface nesse outro contexto.

Sendo assim, na semana seguinte, montamos a interface novamente durante a Festa de Santo Antônio, porém a experiência não foi tão efetiva como na Festa Junina. Um dos motivos foi o número bem menor de pessoas presentes e o clima da festa, que era mais intimista, o que dificultou o engajamento das pessoas em participar. Apesar de ter tido poucos participantes (apenas seis pessoas responderam às perguntas), aconteceu algo interessante: uma das senhoras que se aproximou ficou tão impressionada com as informações que começou a chamar pessoas específicas para conhecer a interface. Foi assim que conhecemos um dos maiores *experts* da comunidade. Animado com a interface, ele nos passou informações sobre o funcionamento das bombas de abastecimento de água, sobre as nascentes que estão secando, sobre moradores que têm objetos, fotos e documentos antigos sobre a história de Glaura etc. Ou seja, mesmo não cumprindo os objetivos iniciais, a interface se mostrou efetiva em atrair pessoas interessadas em discutir sobre Glaura. Todas as informações levantadas, fosse na Festa Junina ou na Festa de Santo Antônio, foram de alguma forma consideradas nas próximas etapas da pesquisa.

Críticas à interface:

Como explicado anteriormente, cada interface será analisada a partir de quatro potenciais: em coletar informações, em incitar diálogos problematizadores e politizadores, em registrar as interações e, por fim, sobre o potencial em ter o uso contínuo, visando a um processo de autoaprendizagem contínuo e autônomo por parte dos moradores.

Sobre seu potencial em coletar informações, a Interface das Bolinhas possibilita o levantamento de novas informações (para além das coletadas anteriormente, via questionário, no caso) em dois momentos: primeiro, a partir do conjunto de respostas dadas (bolinhas em cada uma das placas), e, segundo, a partir dos diálogos que aconteceram durante a dinâmica. Se as respostas nas placas têm potencial em suscitar questionamentos a partir das relações entre si, as conversas ao vivo se mostram muito mais potentes em trazer à luz informações que dificilmente apareceriam em conversas cotidianas, questionários ou entrevistas. Nesse sentido, a interface coleta informações pelas respostas dadas em cada uma das placas, mas, para captar as informações mais potentes, é exigida a presença dos pesquisadores (via anotações). De todo modo, as informações coletadas podem ser usadas em interfaces futuras a fim de alimentar outros diálogos problematizadores e politizadores.

A Interface das Bolinhas tem potencial em devolver informações coletadas anteriormente e vai além: no decorrer de seu uso, mais informações são criadas, ficando registradas para os próximos participantes. Importante destacar que as informações expostas poderiam ser coletadas de outras maneiras além do questionário. O importante é expor informações que sejam condizentes com a realidade sócio-espacial na qual a interface está inserida, sejam elas coletadas por um questionário ou por entrevistas, por exemplo. No caso da Interface das Bolinhas, as informações devolvidas tiveram como fonte os próprios moradores (a partir do questionário), de forma que não têm um caráter técnico: poderiam ser dados exatos e científicos, mas nesse caso trabalhariam a favor de um 'convencimento', de cima para baixo, como se nós, pesquisadores, tivéssemos a verdade. Porém o que a interface faz é o contrário: as informações são sobre a percepção dos próprios moradores. Se é possível falar em uma 'verdade' sobre a comunidade, ela está nas mãos de quem faz parte desse cotidiano. Dessa maneira, a interface devolve informações de modo a destacar e reforçar o que, no fundo, muitos moradores já sabem. Ela, portanto, abre espaço para que o conhecimento cotidiano seja considerado antes do conhecimento técnico, ainda que este não seja ignorado: a partir da articulação em torno dos assuntos abordados, a população pode formar vontades coletivas que, por sua vez, podem exigir conhecimentos técnicos (de nós, arquitetos, ou de quaisquer outros profissionais em um processo de assessoria técnica, por exemplo).

Para além de devolver as informações coletadas anteriormente e possibilitar que novas informações surgissem, a interface se mostrou muito efetiva em incitar diálogos problematizadores e politizadores: não foram raros os momentos em que os participantes dialogavam entre si, indo além de discursos com opiniões definidas, trazendo à tona assuntos que aparentemente não são discutidos no cotidiano. O que vimos durante a Festa Junina foram pessoas construindo argumentos baseados nas informações apresentadas, fazendo conexões entre elas e vendo os distintos lados de um mesmo assunto. É dizer, presenciamos os participantes problematizando a própria realidade e, por vezes, politizando assuntos, isto é, trazendo para a discussão questões de interesse público que por vezes estão veladas.

Destaco aqui algumas características que colaboraram para esse feito. Primeiro, de nada adianta ter uma interface em mãos que incite o diálogo se as pessoas não têm interesse em participar. Nesse sentido, o caráter excêntrico da interface e o fato de ela estar inserida em um

clima amigável e descontraído de uma festa colaboraram para que as pessoas tivessem o interesse e a curiosidade em interagir com a interface e entre si. Além do clima descontraído, o fato de a festa reunir pessoas de distintos círculos sociais colaborou para que os assuntos fossem discutidos a partir de diferentes pontos de vista. Por exemplo, enquanto alguns moradores da comunidade viam a possibilidade de progresso com a chegada do condomínio, a maioria dos sitiantes mostrou uma opinião contrária. Isso é justificável quando sabemos que quase 30% da comunidade trabalha com construção civil e trabalhos domésticos (ver item 2.2.2). A problematização do assunto foi intensificada pelo fato de haver pessoas desses dois grupos distintos.

Outra característica da interface que colaborou para que diálogos problematizadores e politizadores acontecessem foi o tipo de informações abordadas. Os temas apresentados foram selecionados após uma intensa etapa de reconhecimento do grupo sócio-espacial, de modo que são condizentes com a realidade específica de Glaura. Não são temas genéricos, que poderiam ser usados em quaisquer comunidades, mas assuntos levantados e reconhecidos como problemáticos pelos próprios moradores. Dessa forma, a interface catalisa diálogos por apresentar e relacionar temas e informações que fazem parte do imaginário e do dia a dia da comunidade, ou seja, são assuntos que fazem daquelas pessoas parte desse grupo sócio-espacial específico. É fato que várias outras comunidades têm problemas com o esgoto. Mas nenhuma tem o Rio das Velhas sem uso, a iminência da chegada de um condomínio com novecentos lotes e uma Igreja interditada ao mesmo tempo.

Sendo assim, a experiência com a Interface das Bolinhas evidencia que a problematização é estimulada quando as informações apresentadas correspondem diretamente ao contexto em questão, isto é, quando partem de uma abordagem sócio-espacial. Nesse sentido, a interface avança em relação à Ituita: enquanto a de Congonhas lançou mão de temas 'gerais' (lixo, saúde, transporte etc.), dependendo que os participantes construíssem, praticamente do zero, as relações entre os temas, a Interface das Bolinhas apresenta e relaciona as informações contextualizadas, servindo como um 'pontapé inicial' para as discussões. A problematização da própria realidade é um passo importante em direção à formação de vontades coletivas, essenciais para uma emancipação cidadã. A interface, desse modo, ao invés de pressupor que a agenda política daquele grupo já está determinada, isto é, que os problemas dos moradores de Glaura estão postos a priori, induzindo, assim, maneiras apressadas de resolvê-los, incita o imaginário das pessoas para que demandas coletivas sejam construídas. Todavia, apesar dos êxitos da interface, é preciso reconhecer que a nossa presença foi um elemento crucial para que os diálogos tivessem continuidade. Por mais que as pessoas tenham se mostrado interessadas em interagir e, por vezes, iniciassem diálogos entre si, a interface dependeu da presença de 'animadores' para manter e aprofundar as discussões. Desse modo, a Interface das Bolinhas não funcionaria no máximo do seu potencial sem a nossa presença, ferindo um dos maiores objetivos de uma interface, que é ter um uso contínuo sem depender de agentes externos.

Partindo do pressuposto de que uma interface deve funcionar sem depender da presença de quem a propôs, é de extrema importância que o produto das interações seja registrado de forma a suscitar a continuidade de interações futuras em complexidade crescente. Se a interface é capaz de registrar as opiniões e conexões criadas durante seu uso, mais bem contextualizada será em relação à realidade em que estiver inserida, aumentando gradativamente, assim, seu potencial de gerar diálogos problematizadores entre os participantes. A Interface das Bolinhas, nesse sentido, apesar de registrar as respostas dadas nas placas por meio das bolinhas, falha em registrar as informações

mais potentes que apareceram durante os diálogos, ou seja, dependeu da nossa presença para anotar as opiniões, dados, contradições e contatos de pessoas interessadas nas discussões.

Não obstante tenha cumprido aquilo a que se propôs, incitando diálogos problematizadores e politizantes durante a festa, ela é efêmera. Se a pesquisa pretende investigar a possibilidade de processos de autoaprendizagem sobre a própria realidade sócio-espacial, é necessário que esse processo seja contínuo, atrelado ao cotidiano da população e levado a cabo de forma autônoma pelos moradores. E, nesse sentido, a Interface das Bolinhas é incapaz de ser atualizada constantemente e mantida em uso pelos próprios moradores. Mesmo que uma nova versão fosse construída com materiais mais robustos na praça central, a interface dependeria do interesse dos moradores em alimentá-la com perguntas e respostas de forma contínua. Dessa forma, ela repetiria um dos principais problemas da Ituita e da R.I.C.A.: seria uma interface isolada da dinâmica da comunidade. Sendo assim, cabe pensar estratégias para que uma interface (ou um conjunto delas) faça parte e seja alimentada por um processo já existente dentro do grupo sócio-espacial em questão. Uma vez atrelada ao cotidiano da comunidade, as pessoas podem criar suas próprias demandas em relação à(s) interface(s), inclusive dando usos não imaginados pelos propositores. É tendo essa necessidade em mente que a pesquisa em Glaura se aproximou dos estudantes e professores da Escola Municipal, um grupo sócio-espacial que faz parte do grupo sócio-espacial de Glaura, que tem demandas minimamente estabelecidas e atividades contínuas que podem ser atreladas ao processo pedagógico por meio de interfaces.

Por fim, a partir da experiência com a Interface das Bolinhas, gostaria de destacar e reforçar duas questões:

– Quando o objetivo é discutir questões sócio-espaciais, normalmente o uso de mapas é uma das primeiras estratégias a ser considerada, ainda mais no campo da arquitetura e do urbanismo. Porém a Interface das Bolinhas mostrou que é possível incitar diálogos sobre questões sócio-espaciais da comunidade mesmo sem usar mapas. Isso não nega o uso de mapas, mas mostra a possibilidade de se pensarem interfaces de viés sócio-espacial independentemente de ter o espaço físico como elemento principal; e

– A experiência com a Interface das Bolinhas deixa clara a importância de lidar com as informações a serem coletadas ou expostas de forma *relacional*. As pessoas já sabem os problemas que têm (falta de água, por exemplo), de forma que uma interface que busca o diálogo deve sobrepor informações que se conectam, se reforçam ou se contradizem (informação 1 — falta água; informação 2 — principalmente quando os sitiantes chegam para passar o final de semana). Assim, informações que, a priori, são óbvias tornam-se complexas, incitando a problematização dos assuntos e, consequentemente, o pensamento crítico. Os problemas de um grupo sócio-espacial não são isolados e independentes, como se pudessem ser divididos em 'temas', e, portanto, devem ser discutidos a partir das inúmeras conexões e sobreposições entre eles. Sendo assim, a interface também dá pistas sobre um processo de politização: ao problematizar questões sócio-espaciais de forma relacional e complexa, é possível que assuntos 'esquecidos', que não são entendidos como 'pauta' da comunidade saiam da esfera do interesse privado ("sempre falta água na minha casa") para a esfera do interesse comum ("sempre falta água na casa dos meus vizinhos também e isso pode piorar caso o condomínio seja construído. O que pode ser feito?").

4.2 Interface Cartográfica (primeira versão)

A partir da experiência com a Interface das Bolinhas, algumas questões sócio-espaciais de Glaura se destacaram, de forma que decidimos investigá-las mais a fundo, dessa vez usando um mapa como base. Já que o ambiente festivo se mostrou propício para a interação com os moradores, poucos dias depois da Festa Junina voltamos a Glaura com uma interface cartográfica para ser usada durante duas festas religiosas da comunidade.

Quais os objetivos da interface?
A concepção da interface cartográfica partiu de três objetivos específicos:

(i) ter caráter lúdico para chamar a atenção e interessar o maior número de pessoas em discutir a cidade;
(ii) dar continuidade ao processo de investigação das complexidades sócio-espaciais da comunidade, aprofundando assuntos que se destacaram durante a Festa Junina, principalmente sobre os cursos d'água, sobre o patrimônio imaterial e sobre as relações entre moradores-sitiantes; e
(iii) possibilitar que as pessoas informem o mapa e que os registros sejam legíveis para os próximos participantes, complexificando o processo. A ideia, portanto, é que os participantes não só respondam certas questões no mapa, mas que considerem e deem continuidade a partir do que já foi respondido.

Como é a interface?
Após alguns testes de impressão, considerando escala, cores e as informações apresentadas, criamos um mapa de aproximadamente dois metros de comprimento com um metro e vinte de largura impresso em papel manteiga. O mapa abrange três regiões da comunidade: o Centro, o Campo e Soares. Além das ruas e construções, destacamos com cores distintas alguns lugares de referência — como a Igreja, a Escola e a ponte que liga o Centro ao Campo — para facilitar a compreensão dos participantes. Os arquivos que tínhamos em mãos não eram coerentes em relação aos cursos d'água e, já que um dos objetivos era justamente observar se os moradores conheciam as nascentes, rios e córregos, decidimos não colocar os cursos d'água no mapa. Com o este último impresso, criamos uma série de perguntas a serem respondidas pelos participantes, quais sejam:

– Onde mora? Se se mudou, onde morava?
– Quais lugares são importantes para a comunidade?
– Onde há acessos ao rio? Há nascentes? Onde?
– Onde há produção caseira (patrimônio imaterial)?
– Que lugares precisam de mais atenção, tanto do poder público como da comunidade?

As perguntas podem ser respondidas usando três elementos: adesivos circulares coloridos (preto, azul, vermelho, verde, amarelo); linha colorida (verde); e bandeirinhas feitas com palito de dente e adesivo. Dessa forma, as informações ficam registradas durante o processo, facilitando o entendimento geral do mapa e as relações entre as respostas dadas. Os comandos para responder as perguntas foram impressos e anexados ao mapa (figura 20). São eles:

– marque com o adesivo preto onde você mora. Se já morou em outra casa, ligue a casa atual à antiga com a linha verde;

– finque uma bandeirinha em lugares que são importantes para a comunidade;

– marque com o adesivo azul os acessos aos córregos e rios que você conhece;

– marque com o adesivo verde as nascentes que você conhece;

– marque com o adesivo vermelho os lugares que precisam de melhorias;

– marque com o adesivo amarelo os lugares associados ao patrimônio imaterial (produções caseiras, por exemplo).



Figura 20 — Interface cartográfica.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Como foi a ação e o que aprendemos sobre a comunidade?

A interface cartográfica foi usada por dois dias: primeiro, durante a Festa do Caldo em uma sexta-feira à noite, e, depois, durante a Festa da Nossa Senhora do Pilar em um domingo de manhã e começo da tarde. Em ambos os casos, a equipe era composta por quatro pesquisadores.

No primeiro dia montamos o mapa em cima de três mesas emprestadas do bar. Como era noite, escolhemos um lugar debaixo de um poste, junto à calçada. A Festa do Caldo, apesar de conhecida, não teve muito público. Como havia pouca gente, percebemos que as pessoas ficaram um pouco acuadas em se aproximar do mapa. Durante as duas horas em que a interface ficou exposta, apenas oito pessoas interagiram diretamente, mas quase sempre acompanhadas de 'curiosos' que, por vezes, também informavam indiretamente o mapa. De qualquer forma, os moradores que participaram se mostraram muito interessados. Deles, dois se destacaram: o primeiro, um senhor que encheu o mapa de adesivos e bandeirinhas, marcando várias casas com produções caseiras (inclusive com produções de que até então nós não tínhamos ciência), vários lugares que precisam de melhorias e, com a ajuda de um amigo, marcou mais de dez nascentes e indicou os cursos d'água. Nessa hora percebemos que a estratégia de marcar o acesso aos cursos d'água com um adesivo não era boa. Sendo assim, com uma caneta hidrográfica azul, passamos a riscar o mapa a partir das

informações dadas pelos participantes para indicar rios e córregos. Durante a interação com o mapa, esse senhor reforçou uma história que veio à tona durante a Festa Junina: havia relatos de pessoas incendiando as nascentes que ficam no terreno do condomínio. Segundo ele, essa situação já tinha sido denunciada à Prefeitura, mas, até então, ele não sabia de nenhuma retratação a respeito. O homem que o acompanhava disse em tom de revolta: "a EPO [construtora do condomínio] deveria dar essas nascentes para a população ao invés de tentar destruí-las!".

O segundo participante que chamou atenção nesse dia foi um menino de apenas doze anos: diferentemente dos adultos que, normalmente, levaram um tempo para entender o mapa, ele compreendeu a proposta de primeira ao ler a placa com o passo a passo e marcou os lugares sem a nossa ajuda. Questionado sobre como sabia de tantas nascentes, respondeu que gostava de caminhar com os amigos pelo campo e, assim, conhecia muitas delas. Foi a partir do contato com ele que surgiu a ideia de reproduzir a interface cartográfica na escola, como será apresentado posteriormente.

No segundo dia, durante a Festa da Nossa Senhora do Pilar, mais pessoas participaram da interface. A festa começou pela manhã e os moradores chegaram aos poucos enquanto o palco era preparado para um show musical. Ainda pela manhã aconteceu a dança das fitas, manifestação cultural bem reconhecida pelos moradores. Apesar da animação dos adultos que tiravam fotos atrás de fotos, era claro o desconforto dos jovens que faziam a dança, talvez demostrando a desconexão entre um patrimônio que faz mais sentido na memória do que na atualidade. De qualquer maneira, o clima da festa estava mais propício à participação do que no primeiro dia. Nessa oportunidade montamos a interface cartográfica em frente à Igreja, em cima do muro de pedra que delimita o terreno, de frente para o largo. Diferentemente da Interface das Bolinhas, o mapa não chamou tanta atenção do público, talvez pelo seu aspecto técnico: não foram raras as situações nas quais as pessoas se aproximavam para observar e rapidamente se afastavam. Mesmo assim, aos poucos as pessoas participaram e, ao final, vinte e quatro pessoas responderam às perguntas e marcaram o mapa, sendo que várias delas estavam acompanhadas (figura 21).

As estratégias de informar o mapa planejadas inicialmente foram modificadas no decorrer das interações. Percebemos que marcar o mapa com os barbantes, por exemplo, não era uma boa ideia, pois atrasava o processo e deixava o mapa muito poluído. Assim, trocamos os barbantes por traços de caneta hidrográfica preta para interligar as novas às antigas moradias dos participantes. Essa pergunta, inclusive, não foi efetiva: para evidenciar o êxodo causado pela chegada dos sitiantes, seria necessária a resposta de muitos moradores. De qualquer forma, as demais perguntas serviram para levantar algumas complexidades da comunidade que não haviam aparecido até então. Por exemplo: a pergunta que solicitava que as pessoas marcassem com uma bandeirinha um lugar importante para a comunidade evidenciou os lugares mais óbvios como o largo em frente à Igreja e a quadra de esportes mas também destacou lugares que até então não tinham aparecido como relevantes durante a pesquisa, como é o caso da 'Gameleira', um entroncamento com uma árvore que funciona como ponto de carona para os moradores do Campo.

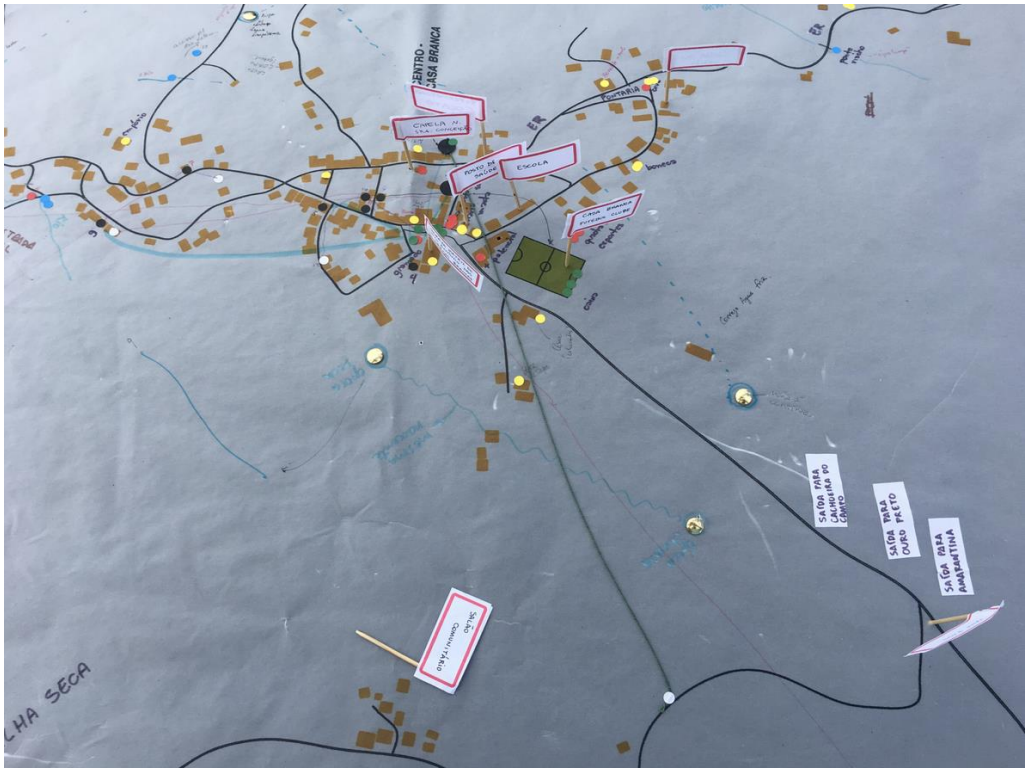


Figura 21 — Interface cartográfica e seus elementos.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Sobre os lugares que precisam de melhorias, destacaram-se a Igreja (fechada e sem data para o início da reforma, à época), a quadra de esportes em frente à escola, uma pequena praça no Centro abandonada com entulhos, e o reservatório d'água da comunidade, enfatizando a insatisfação da população em relação ao abastecimento de água. Sobre o patrimônio imaterial, o mapa ficou repleto de adesivos amarelos: os participantes marcaram inúmeras produções caseiras, tais como doces, velas, bonecas de pano, balaios, queijos etc. No entanto, o que mais chamou a atenção foi como os participantes têm conhecimento sobre as nascentes na região. O mapa ficou repleto de marcações com os cursos d'água e nascentes, porém muitas vezes incompatíveis: alguns moradores tinham certeza da localização das nascentes, mas outros afirmavam que não era ali, exatamente. Assim, o mapa ficou cheio de anotações contrastantes sobre a localização e até sobre a existência das nascentes. Um morador, vendo isso, afirmou que é normal algumas mudarem de lugar em diferentes épocas do ano, podendo ser o motivo da incompatibilidade das informações. De todo modo, ficou evidente que os moradores têm ciência das nascentes, ainda que elas não façam mais parte do dia a dia.

Por fim, duas situações chamaram nossa atenção. A primeira sobre a evidência de que Soares, região mais afastada do Centro, não é reconhecida como parte de Glaura pelos moradores. Isso ficou claro, pois, além de a região não ter marcações ao final da dinâmica, vários participantes mostraram-se surpresos ao verem que Soares estava no mapa. A partir desse momento, a abrangência espacial da pesquisa se limitou ao Centro e ao Campo. Outra situação que nos chamou à atenção durante a dinâmica foi a abordagem agressiva de um morador que se aproximou questionando nossas intenções. Claramente irritado, o homem discursou por vários minutos sobre o perigo que a chegada do condomínio representa para Glaura. Foi assim que percebemos que ele confundiu nosso trabalho, achando que estávamos coletando informações da comunidade para a EPO, construtora do condomínio. Um dos pesquisadores explicou que nossa intenção é justamente

articular a comunidade para lidar, inclusive, com a chegada do empreendimento. Ao fim, o homem se acalmou ao entender que estávamos 'do mesmo lado', mas essa situação evidenciou que não temos controle sobre nossa imagem na comunidade. Apesar desse caso isolado, percebemos que muitos dos participantes se aproximaram por nos reconhecerem da Festa Junina, mostrando a importância e a potência de um processo contínuo em articular pessoas interessadas.

Críticas à interface:

A interface cartográfica se mostrou muito potente para coletar informações que dificilmente se revelariam sem a presença do mapa. Por exemplo, quando questionados sobre as produções caseiras na comunidade, a maioria dos participantes prontamente respondeu "tem a Dona Maria e a Dona Boneca que produzem doces", mas, ao observarem o mapa com atenção, acabavam por se lembrar de outras produções. O mesmo aconteceu com as nascentes: de primeira, muitos se lembravam das mais conhecidas perto do Centro de Glaura, mas, ao explorarem o mapa, recordavam de outras mais afastadas. Ou seja, percebemos que o mapa incita os participantes a pensarem de forma mais aprofundada sobre os temas abordados, uma vez que ele delonga as respostas e traz lembranças de espaços e situações que não são considerados a priori. Apesar da potência da interface cartográfica para coletar dados, notamos alguns casos de moradores que tiveram dificuldade na leitura do mapa, o que pode acarretar conclusões falsas. Nessas situações, acabamos por desviar a atenção do mapa para a conversa sobre os temas. Por fim, assim como na Interface das Bolinhas, muitas das informações importantes precisaram ser anotadas separadamente, já que apenas as marcações no mapa não foram suficientes para abranger tudo o que foi comunicado pelos participantes.

Ainda que a interface tenha sido pensada mais para coletar do que para expor informações, era esperado que os registros dos participantes pudessem devolver informações legíveis para os participantes seguintes. Contudo, como já foi comentado, a estratégia de usar adesivos, fios e bandeirinhas não foi o suficiente para sistematizar com clareza as respostas dadas para os demais participantes, porque o mapa, com o tempo, ficou poluído de anotações e com marcações que só faziam sentido para nós, pesquisadores. Assim, observamos que a falta de clareza na leitura das informações expostas no mapa enfraqueceu o potencial da interface de incitar diálogos entre os participantes. O que aconteceu, por vezes, foi a ajuda entre eles para localizar algo no mapa, porém foram raros os diálogos que problematizaram o que estava exposto. De todo modo, podemos afirmar que assuntos muito relevantes e com potencial para gerar diálogos em outros momentos vieram à tona durante o uso da interface, mais especificamente em relação às águas na comunidade e às produções caseiras. Noutras palavras, a interface cartográfica falhou em incitar o diálogo durante o uso, mas possibilitou que assuntos relevantes para a coletividade e para a identidade da comunidade fossem evidenciados. Mesmo assim, a estratégia de categorizar as informações em adesivos com cores distintas facilitou a sistematização e o cruzamento das informações posteriormente.

Ainda que seja difícil vislumbrar o uso contínuo da interface cartográfica por parte dos moradores, a interface foi efetiva em coletar informações que raramente viriam à tona apenas por meio de conversar informais, cumprindo uma importante etapa de um processo que visa ao diálogo problematizador. Isto é, com a sistematização das informações expostas no mapa, é possível usá-las em outras situações a favor da problematização. Assim, reforço aqui a importância de, em vez de apostar todas as fichas em apenas uma interface, entender o potencial de pensá-las em

conjunto, de maneira que cada uma cumpra com mais efetividade um quesito ou outro necessário para um processo dialógico e problematizador contínuo.

4.3 A aproximação da Escola Benedito Xavier

Ambas as interfaces apresentadas até agora foram pensadas como partes de um processo que pretende engajar o máximo de moradores na problematização da realidade sócio-espacial de Glaura. Entretanto, como já estava evidente a partir das experiências anteriores a Glaura — isto é, com as interfaces Ituita e R.I.C.A. —, se o objetivo é engendrar um processo no qual as pessoas possam usar continuamente uma interface (ou um conjunto de interfaces) em decorrência das demandas cotidianas, é necessário pensar estratégias para que a própria comunidade se aproprie da(s) interface(s). Nesse sentido, entendemos que, no lugar de tentar criar uma articulação do zero, uma possível estratégia é pensar interfaces para catalisar articulações já existentes. Dessa forma, com o uso da interface por um grupo já articulado e com demandas iniciais minimamente definidas, mais pessoas podem entender o potencial da interface e, assim, iniciar outros processos de articulação, inclusive de outros grupos com interesses comuns. Esse é um caminho possível para que as interfaces sejam atualizadas continuamente sem a nossa presença. Então, àquela altura da pesquisa nos deparamos com a seguinte questão: que grupos minimamente articulados em Glaura poderiam alimentar uma interface a partir das dinâmicas cotidianas já estabelecidas?

Inicialmente, aproximamo-nos da Associação dos Moradores, como já foi apresentado, mas, após algumas reuniões e conversas com a comunidade, percebemos que existe uma relação conflituosa entre os representantes e os moradores de Glaura, de modo que o desenvolvimento da pesquisa poderia ser prejudicado. Por um lado, os moradores de Glaura reclamam que os representantes da Associação tomam decisões a partir de interesses próprios, e, por outro, os representantes reclamam que a população de Glaura é apática e não tem interesse em colaborar com a Associação. Com isso, percebemos que a Associação dos Moradores, por ser tão atrelada à lógica da representação, não é um contexto aberto à indeterminação inerente ao processo pedagógico que a pesquisa pretende explorar. Essa situação de instabilidade entre os membros da Associação e os moradores só reforçou o objetivo de propor estratégias para que a comunidade possa criar suas próprias demandas e tomar decisões de forma autônoma em vez de delegá-las a um grupo específico de representantes.

Mesmo assim, foi a partir das conversas com os membros da Associação de Moradores que aconteceu nossa aproximação da Escola Municipal Benedito Xavier, primeiro no contexto do projeto de pesquisa e extensão sobre assessoria técnica, quando foram propostas algumas atividades com os alunos da escola, das quais não participei diretamente, e depois, já no contexto da Festa Junina, quando apresentamos a Interface das Bolinhas. Essas duas situações abriram um canal de comunicação com a diretora da Escola, que se mostrou muito disposta a colaborar com as pesquisas em curso. A essa altura, já estava claro para nós o potencial do trabalho conjunto com a Escola, uma vez que é uma instituição sólida que está na comunidade há anos e que ficará lá por muito tempo. Além disso e mais importante, a Escola é o lugar que formaliza um grupo sócio-espacial específico composto pelos estudantes, professores e servidores em um cotidiano de atividades propício para que interfaces sejam usadas continuamente, podendo ser atualizadas em decorrência das demandas dos professores e, preferencialmente, dos próprios alunos.

O processo narrado a seguir, apesar de ter sido desenvolvido de forma incerta por depender, necessariamente, do engajamento dos alunos e professores, tem um objetivo muito claro desde o início. A experiência na Escola busca propor e testar estratégias pelas quais os alunos se engajem em pesquisar temas relacionados à comunidade e que o produto de tais pesquisas sejam devolvidos para a população: a comunidade informa os projetos e, a partir dos trabalhos dos alunos, é informada de volta em um processo contínuo. Pretende-se, assim, criar estratégias para um aprendizado interessado, contextual e interdisciplinar dos alunos, incitando, ao mesmo tempo, a problematização da realidade sócio-espacial por parte dos moradores da comunidade. Porém, para investigar a possibilidade de um processo contínuo de retroalimentação entre escola e comunidade, é preciso conhecer os alunos e professores, bem como as relações deles com a comunidade; investigar a comunidade com os alunos para que eles mesmos decidam o que querem pesquisar; e articular os professores no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares dos alunos para, enfim, pensar estratégias para devolver os produtos das pesquisas para a comunidade, visando à problematização sócio-espacial.

Assim, com o aval da diretora, na primeira oportunidade fomos conhecer os alunos com o objetivo de apresentar a pesquisa e convidá-los a fazer parte do processo. Nesse dia, com o apoio dos professores, entrei de sala em sala e apresentei a pesquisa para os alunos do quinto ao nono anos. Sucintamente, iniciei a conversa argumentando que uma boa comunidade é aquela na qual as pessoas se encontram e conversam sobre os problemas comuns. Apresentei, em seguida, alguns resultados do questionário, como o problema da água na comunidade, da poluição do rio e do descaso público com a Igreja, falando sobre a importância de levar esses e outros assuntos para que as pessoas discutam os problemas da cidade. Em seguida, falei que eles mesmos poderiam criar projetos a partir desses e de outros problemas, e apresentá-los para os moradores. Para instigar a imaginação, mostrei exemplos de possíveis produtos, tais como documentários, exposição de fotos, entrevistas, matéria jornalística, instalações etc. Deixei claro que o processo é incerto, ou seja, que não tem uma fórmula e que está aberto para que eles trabalhem com o que mais lhes interessa. E para isso o primeiro passo era conhecer ao máximo a comunidade, e, como primeira ação, ficou combinado que eu retornaria na semana seguinte com a interface cartográfica para que eles pudessem informar o mapa a partir do que conheciam sobre Glaura.

Por fim, distribuí um pequeno questionário com o objetivo de mapear onde os alunos moram (já que muitos são de comunidades próximas a Glaura) e de investigar se eles têm celulares com câmera e acesso à Internet para ter uma noção de quais meios teríamos em mãos para o desenvolvimento dos projetos. Ao todo 77 alunos responderam ao questionário, dos quais 71 têm celular (92,9%) e, dentre eles, 48 têm 3G (70,2%) e 63 têm câmera (81%), mostrando que não é um problema pressupor o uso dos próprios celulares para o desenvolvimento das pesquisas, entendendo que os alunos que não têm podem usar o celular do colega. Sobre o acesso à Internet, dos 77 alunos que responderam, 46 têm computador com Internet em casa (59,7%) e 14 deles não têm acesso à Internet, nem em casa nem no celular (18,1%). Esse resultado minou, de certa forma, estratégias que poderiam lançar mão da Internet, pois, além de muitos não terem acesso, a Escola, apesar de ter computadores, não tem conexão à rede. Após esse primeiro contato com os alunos, o próximo passo foi conversar com os professores.

4.4 Primeira reunião com os professores

A primeira reunião com os professores aconteceu na parte da manhã de um sábado letivo, um dos poucos momentos nos quais todos eles podem se reunir, afinal a grande maioria trabalha também nas escolas dos demais distritos de Ouro Preto. Acompanhado de mais um pesquisador, conversamos com quinze professores e com a diretora da escola por aproximadamente quarenta e cinco minutos. O objetivo foi apresentar a pesquisa, propor uma discussão sobre o papel da escola na formação cidadã das pessoas e convidá-los a fazer parte do processo de pesquisa.

Iniciamos a conversa apresentando a pesquisa sobre assessoria técnica, indicando que um processo que visa à autonomia da população depende, necessariamente, de pessoas articuladas, informadas e em diálogo constante sobre as questões de interesse comum da comunidade. Argumentamos, então, que a escola pode e deve ser esse lugar que articula, informa e incita diálogos críticos, mas que, para isso, é preciso levar em consideração a interdisciplinaridade inerente às questões sócio-espaciais e pensar estratégias para que as discussões de dentro da escola reverberem para além dos muros. Nesse sentido, os alunos podem ter o papel principal nesse processo como *agentes que provocam e disseminam discussões*, trazendo da vida cotidiana questões para serem estudadas na escola e devolvendo tais discussões para a comunidade em um processo contínuo de retroalimentação.

Em seguida, projetamos na parede da sala uma lista de assuntos sobre Glaura que mais se destacaram a partir dos trabalhos realizados na comunidade até aquele momento (figura 22), questionando os professores sobre como esses temas poderiam ser atrelados às aulas e usados para a criação de trabalhos interdisciplinares.



Figura 22 — Possíveis temas a serem pesquisados.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Os professores falaram, um a um, quais dos temas poderiam ser (ou já são) abordados nas disciplinas, mas percebemos uma dificuldade geral em vislumbrar como poderiam ser trabalhados interdisciplinarmente. Um professor comentou, com o apoio dos demais, que entende a importância de se pensarem outras formas de ensinar, conectando a escola à comunidade, por

exemplo, mas que, ao fim, o que interessa é se os alunos vão passar no vestibular. Completou que, mesmo que os professores dessem abertura para atividades extracurriculares, não haveria tempo suficiente para cumprir o conteúdo mínimo exigido.

Esse tipo de argumento se fez presente durante todo o processo e mostra como a escola, como instituição, elimina prontamente toda e qualquer ação com caráter indeterminado por se basear fortemente em uma lógica produtivista. Percebemos logo nessa primeira reunião que um dos maiores desafios do processo na escola seria evidenciar aos professores o potencial que uma abordagem interdisciplinar tem em gerar interesse nos alunos e que o interesse é o primeiro passo para uma educação efetiva não só acerca dos conteúdos curriculares mínimos mas também sobre conhecimentos cotidianos que comumente não são considerados na escola.

Continuando a conversa sobre a desconexão entre o dia a dia dos alunos e as disciplinas nas salas de aula, e uma professora comentou um caso no qual um aluno questionou que, ao invés de reciclar ou mandar o lixo para os aterros, uma alternativa é queimá-lo, como seu pai sempre faz no quintal de casa. A professora disse, então, que ficou surpresa como uma prática grave como essa, tão comum na comunidade, não é abordada na escola. Diante dessa situação, preparou uma aula específica sobre os problemas da queimada do lixo, tentando articular os problemas cotidianos dos alunos com as matérias em sala de aula. Aproveitando esse exemplo, reforçamos que nossa pesquisa é resposta a essa desconexão, entendendo que uma abordagem que conecta a vida cotidiana à escola é produtiva não só para os alunos mas também para a comunidade, consequentemente. Finalizamos a reunião falando que, com o apoio e a colaboração da diretora, nos próximos dias voltaríamos à escola para realizar uma série de atividades com os alunos no intuito de levantar temas de interesse sobre a comunidade. Os professores, a seu turno, foram convidados a acompanhar as atividades e dar sugestões de possíveis ações que trabalhem para conectar a escola ao cotidiano de Glaura e vice-versa.

4.5 Interface Cartográfica (segunda versão)

Quais os objetivos da interface?

A primeira ação na escola teve como objetivo principal criar uma situação para conhecer um pouco do cotidiano da instituição, os estudantes e o que eles sabem sobre Glaura. Os demais objetivos são os mesmos da primeira versão.

A interface, então, deveria:

(i) ter caráter lúdico para que os alunos fossem atraídos a participar; e

(ii) possibilitar que o conhecimento relativo a Glaura dos alunos viesse à tona e que tais informações fossem registradas para serem usadas posteriormente no processo de pesquisa sobre a comunidade.

Como é a interface?

Entendendo que mapas são efetivos em levantar complexidades sócio-espaciais variadas, para a primeira atividade na escola decidimos reproduzir a interface cartográfica com algumas alterações. Assim, o mapa foi impresso com cores vivas, indicando as vias, as construções e a quadra de futebol para servir de referência. Dessa vez não consideramos a região de Soares, pois, como comentado anteriormente, ela não é reconhecida pelos próprios moradores como parte de Glaura. Assim como no mapa usado durante a Festa de Nossa Senhora do Pilar, decidimos não revelar os cursos d'água

para não influenciar as respostas dos alunos. Por fim, o mapa contém algumas informações coletadas durante a Festa — mais especificamente, indicações das casas que têm produções tais como doces, balaios, salgados, bonecas etc. — para confirmar se os alunos reconhecem esses lugares e instigá-los a continuar completando-o com as produções que conhecem. Para ter um caráter lúdico, decidimos repetir a ideia de representar as informações por meio de bandeirinhas e adesivos coloridos. Com isso, quanto mais informações, mais atrativo para os participantes.

Os alunos podem informar o mapa de três formas: primeiro, indicando onde moram; segundo, marcando as nascentes ou cursos d'água; e, por fim, indicando locais com produção caseira. Para marcar onde moram, os alunos devem fincar uma bandeirinha com o próprio nome no mapa. Caso o aluno não more em Glaura, ele deve pegar um adesivo circular branco, escrever o nome da comunidade em que mora, colar o adesivo na saída de Glaura que leva à comunidade e, por fim, fincar a bandeirinha com seu nome no adesivo. Para marcar as nascentes ou cursos d'água que conhece, o aluno deve fincar uma 'gota d'água' no local (figura 23). Por fim, para indicar locais com produção caseira (patrimônio imaterial), o aluno deve colar um pequeno adesivo amarelo, indicar um número em ordem e escrever na legenda ao lado o que é produzido ali.

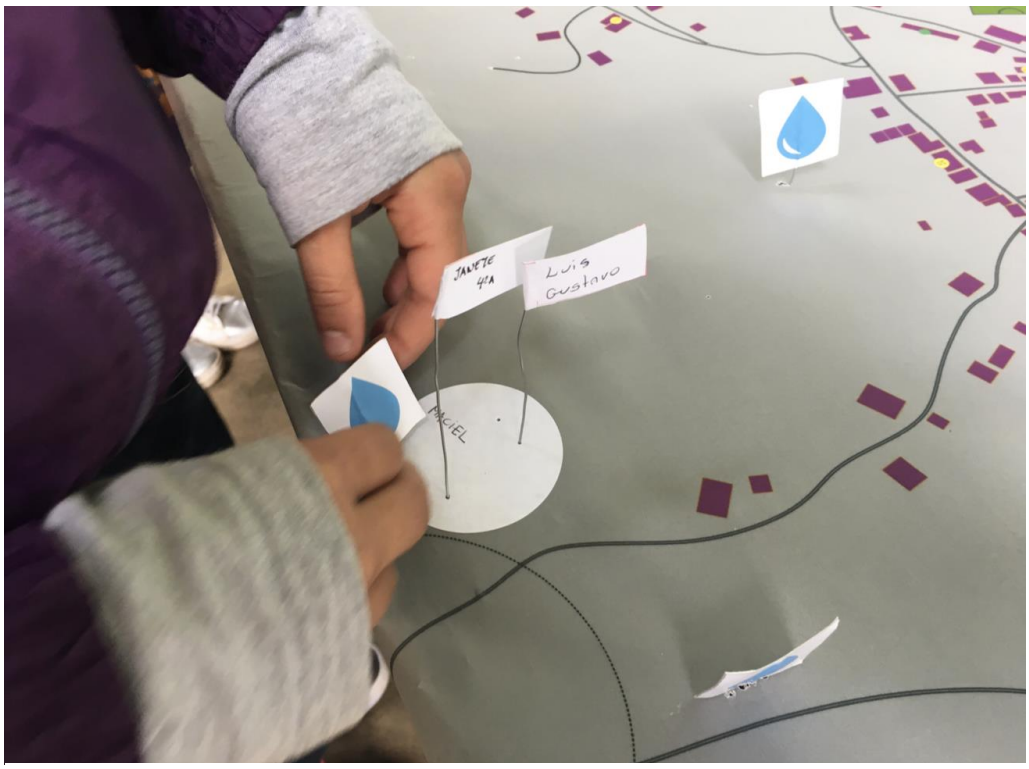


Figura 23 — Interface cartográfica na escola e seus elementos.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Como foi a ação e o que aprendemos?

Para a ação acontecer, foi necessário conversar com antecedência com alguns professores para que liberassem o horário da aula. O mapa foi usado pelos alunos do sexto ao nono anos durante as aulas de Artes, Português e Geografia, e em todos os casos os professores acompanharam a atividade. Inicialmente, eu expliquei aos alunos que o objetivo da atividade era iniciar um processo de reconhecimento sobre Glaura e que o mapa podia ser informado usando os adesivos e bandeirinhas que estavam dispostos ao seu lado.

Ele foi disposto sobre uma mesa no pátio da escola e a primeira atividade foi marcar onde cada aluno mora. As bandeirinhas cumpriram o papel de interessar os alunos, principalmente os mais novos: animados, anotaram os próprios nomes e os dos colegas que não estavam presentes, e fincaram as bandeirinhas no mapa. Além de confirmar que quase metade dos alunos não moram em Glaura, a espacialização das bandeirinhas evidenciou o quanto a Escola de Glaura articula as demais comunidades da região. Durante o processo, eu aproveitei para conversar um pouco com os alunos sobre essas outras comunidades e muitos comentaram sobre as semelhanças com Glaura: lugares calmos, com roças e onde todos se conhecem. Essas informações são importantes, pois o processo de pesquisa deve considerar que nem todos moram ali, mas, por outro lado, pode abordar relações entre as comunidades que mais as aproximam do que as separam. Foi interessante perceber que os alunos, mesmo os mais novos, tiveram muita facilidade em localizar no mapa a direção das comunidades (figura 24).



Figura 24 — Alunos com a interface cartográfica.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Em seguida, eu mostrei as casas marcadas de amarelo, explicando que são lugares que têm produções próprias e pedi para eles completarem com outras produções ainda não mapeadas. Foi necessário pouco tempo para eu perceber que seria impossível coletar todas as informações da forma planejada pelo volume de alunos que, dependendo da turma, chegava a trinta. Sendo assim, ao invés de marcarem no mapa as produções caseiras, deixei uma prancheta ao lado para que anotassem quem produz o que e onde essa pessoa mora. Em todas as turmas, de forma natural, um dos alunos tomou a posição de fazer a lista, formando uma fila com os demais para coletar as informações. Se, de uma maneira, essa estratégia não cumpriu o objetivo de mapear as produções, pois as anotações não foram associadas ao mapa, de outro modo, deu abertura para que os alunos listassem todas as produções que tinham em mente, inclusive das demais comunidades além de Glaura. Foi interessante notar que eles perceberam a chance de publicizar as produções de amigos e familiares, como se a lista fosse um tipo de anúncio. Ali apareceram produções curiosas como

decoração de festas, salgadinhos, chupe-chupe, pizza, croché, ovos de Páscoa, biscoito, costura, picolé, colcha de retalhos, sabonete etc. Ficou claro, assim, que muitos dos alunos convivem com pessoas que têm trabalhos informais para complementar a renda da família, mostrando que as produções podem ser consideradas em algum momento na pesquisa, pois representam tanto os conhecimentos locais como a realidade social dessas comunidades.

Como última etapa da atividade, pedi para os alunos marcarem no mapa com uma 'gota d'água' as nascentes ou cursos d'água que conhecem. Ficou claro que muitos deles conhecem bem a região de forma que o mapa ficou cheio de marcações e anotações complementares já que nem sempre havia acordo sobre as localizações. Durante o processo, percebi a importância de anotar, junto às marcações, o nome dos alunos que conhecem a nascente ou o curso d'água. Com isso poderia, futuramente, procurá-los para dar continuidade à investigação. Nessa etapa, dois dos professores que acompanharam as atividades ajudaram na localização das nascentes, e um deles, uma professora nascida em Glaura, comentou em um tom saudosista que antigamente o rio e as nascentes eram muito mais presentes no cotidiano da comunidade. A interação dos alunos com o mapa em relação às nascentes mostrou que investigar a natureza da comunidade pode ser uma estratégia certeira para engajá-los em pesquisar questões condizentes com problemas atuais de Glaura, como a falta de água e de tratamento de esgoto.

Em todas as turmas, a atividade foi interrompida pela falta de tempo. Ao fim, eu expliquei que a ideia era dar continuidade ao mapa, sendo assim, caso eles tivessem fotos ou vídeos sobre as nascentes ou sobre as produções que anotaram, poderiam enviá-los para mim. Nos dias seguintes, dois alunos me enviaram por WhatsApp fotos e um vídeo de nascentes próximas de onde moram. Uma vez que a atividade não era obrigatória, essa atitude mostrou um interesse genuíno por parte dos alunos. Na sequência, todas as informações coletadas pela atividade foram sistematizadas e transpostas para um mapa digital (figura 25). O objetivo com a digitalização das informações foi manter o registro de forma a facilitar o uso futuro das informações em decorrência das demandas do processo de pesquisa. Ou seja, o mapa digital não é um fim, mas uma ferramenta disponível para ser usada, caso seja necessário. A pesquisa, assim, mantém seu caráter de experimentação: a atividade com o mapa teve seus objetivos específicos como conhecer os alunos e levantar o que sabem sobre Glaura, mas teve abertura às descobertas e a possibilidades de usos futuros não determinadas a priori.

Por fim, a partir dessa atividade com a interface cartográfica, emergiu uma questão importante de ser destacada: quanto mais novos os alunos, maior foi o número de interessados em fazer parte; ao passo que, quanto mais avançada a turma, mais alunos ficaram à parte, sem se aproximar. Se no sexto ano todos os alunos participaram da atividade de alguma forma, no nono ano quase metade dos alunos ignorou a interface. Esse desinteresse crescente dos alunos proporcional aos anos de escola é destacado por Ivan Illich como uma das características da escolarização que será discutida de forma mais aprofundada no próximo capítulo.[168] Para ele, a escolarização é um processo institucionalizado pautado na instrução e na imposição que nega o fato de que o aprendizado se dá, necessariamente, atrelado à participação plena. Assim, a experiência escolar treina as pessoas a acreditarem que o aprendizado só se dá pela instrução, de maneira que a obediência tem muito mais efeito para um suposto sucesso escolar do que o interesse e a curiosidade. Dessa forma, quanto mais escolarizada a pessoa, mais dependente de instruções e imposições ela se torna.

[168] ILLICH, *Celebração da consciência*, [1969] 1975; *Sociedade sem escolas*, [1970] 1979.

O interesse escolarizado é o de cumprir obrigações; se não é obrigatório, não há motivos para participar. A partir dessa constatação sobre o desinteresse dos alunos que é reforçado e reproduzido pela escolarização, fica claro que um processo pedagógico voltado para a emancipação deve ser pensado como um antídoto da escolarização criticada por Illich. Tendo isso em mente, o processo de pesquisa na escola seguiu sendo balizado por estratégias que, no lugar de apostarem na instrução e na determinação do processo, buscassem incitar o imaginário, o interesse e a curiosidade das pessoas.

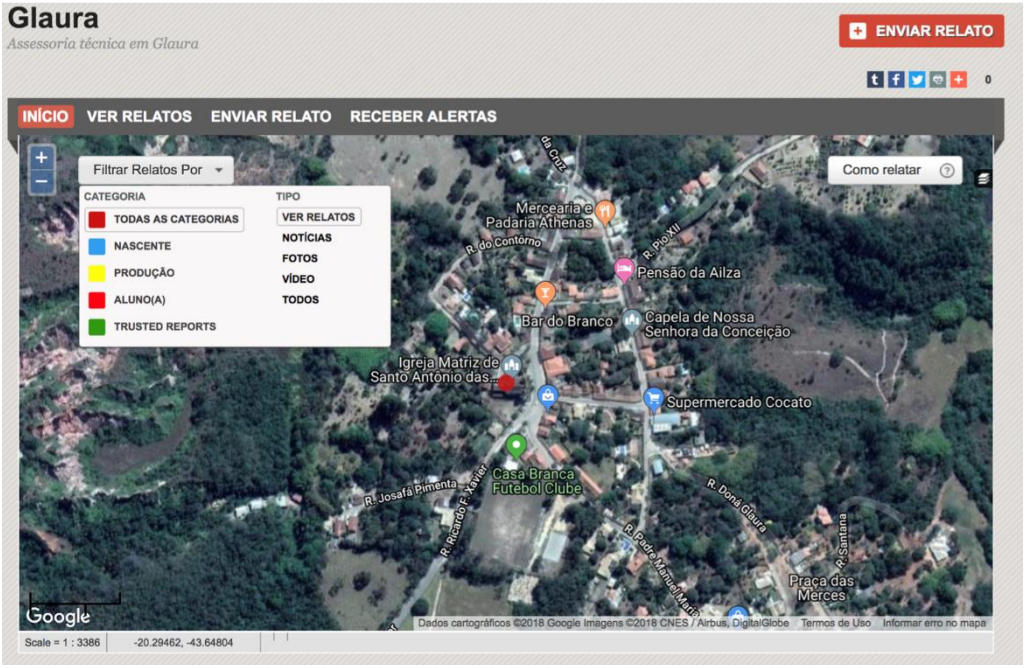


Figura 25 — Mapa digital com as informações coletadas.

Fonte: Acervo do LAGEAR, imagem de 2018.

Críticas à interface

As críticas a essa interface já foram apresentadas anteriormente, porém cabe destacar as diferenças observadas no contexto da escola. Primeiro que a interface se mostrou muito potente em coletar informações variadas, servindo como uma boa estratégia inicial de articulação dos alunos em torno das questões da comunidade. Segundo que, assim como a interface cartográfica usada na Festa, o mapa na escola não se mostrou potente para devolver informações, ou seja, mesmo que por vezes os alunos tenham confirmado ou negado a posição de uma nascente, por exemplo, os registros das interações anteriores pouco influenciaram as interações seguintes. Terceiro que, se, por um lado, a interface foi incapaz de incitar diálogos problematizadores entre os alunos, por outro, ela criou uma situação propícia para que informações sobre Glaura e região viessem à tona de forma natural. Em outras palavras, não incitou a problematização durante seu uso, mas possibilitou que informações importantes aparecessem, e estas podem ser usadas em outro momento da pesquisa. Por fim, assim como aconteceu durante a Festa, a interface cartográfica falhou em registrar as informações de forma clara, isto é, as informações no mapa ficaram confusas e quase ilegíveis, de forma que foi necessário sistematizar as informações após os usos.

Apesar das críticas à interface cartográfica, a atividade possibilitou uma aproximação do cotidiano da Escola, de maneira que, pela primeira vez no processo de pesquisa em Glaura, foi vislumbrou-se a possibilidade do uso contínuo de alguma interface futura. Por ser uma instituição estabelecida com atividades constantes que articula professores e alunos em torno de temas

variados, a escola tem em si o potencial de alimentar continuamente um processo, baseado em interfaces, que colete e devolva informações, registrando os produtos e incitando a problematização da realidade de Glaura não só dentro mas também fora da Escola.

4.6 Segunda reunião com os professores

A segunda reunião com os professores aconteceu, assim como da primeira vez, em um sábado letivo na parte da manhã e estavam presentes doze membros do corpo docente, a diretora, quatro pesquisadores e eu. Se daquela outra vez havíamos sido nós, os pesquisadores, quem nos apresentamos, nessa reunião o foco foram os professores: além de conhecê-los um pouco mais, o objetivo da reunião foi entender os problemas e potencialidades da escola a partir da perspectiva deles. Essa aproximação é essencial para que o processo seja o mais dialógico possível, uma vez que são as demandas, incômodos e opiniões sobre o cotidiano coletivo dos atores, isto é, alunos, professores e, de modo geral, os moradores de Glaura, que definem, em diálogo com o objetivo da pesquisa, as etapas do processo de investigação.

Para explicitar a visão dos professores sobre a escola no curto período de tempo que tínhamos disponível, propusemos uma dinâmica inspirada no Teatro Imagem de Augusto Boal.[169] O método visa à substituição da lógica do discurso pela lógica da ação: os participantes devem se comunicar apenas com gestos para criar uma cena estática, uma 'imagem', que responda algumas perguntas sobre o assunto abordado. Boal propõe que o assunto posto seja questionado de três formas: primeiro em relação à realidade (no nosso caso: "Como é a realidade na Escola?"); segundo em relação a um ideal (no nosso caso: "Como seria a realidade ideal na Escola?"); e, por fim, em relação à transição entre o real e o ideal (no nosso caso: "A partir da realidade, o que seria necessário para alcançar o ideal na Escola?"). Sendo assim, após explicarmos as regras, iniciamos a dinâmica dividindo o grupo em dois para aumentar as possibilidades de discussão.

Para a primeira pergunta ("Como é a realidade na Escola?"), as cenas de ambos os grupos representaram a escola como um ambiente no qual muitos dos alunos são desrespeitosos e, por vezes, agressivos. Um dos grupos deu ênfase na atitude desatenta e desinteressada dos alunos, atribuindo o problema ao uso do celular na sala de aula. Para a segunda pergunta ("Como seria a realidade ideal na Escola?"), ambos os grupos representaram uma escola com aulas fora das salas, nas quais os alunos são interessados, comportados e participativos, ao passo que os professores são respeitados pelos alunos e têm salários melhores. Por último, sobre como transicionar da realidade a esse ponto ideal, os professores destacaram a importância da família em educar bem seus filhos, a necessidade da união entre alunos e professores, e, por fim, representaram a ausência do telefone celular como elemento-chave para uma escola ideal.

A partir das respostas dos professores, eu gostaria de destacar alguns pontos importantes que definiram a continuidade da pesquisa. Primeiramente, pela diferença entre a representação da realidade e de um ideal da Escola, fica claro que os professores prezam pela ordem e pelo controle ao mesmo tempo que reivindicam uma participação ativa e interessada dos alunos. Porém, como já foi discutido no segundo capítulo, há uma contradição explícita entre controle e participação plena: controle pressupõe determinação e não há nada mais indeterminado do que a participação verdadeira. Para uma pessoa participar de forma atenta e contínua, ela deve ter, antes de tudo,

[169] BOAL, *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, 1975.

interesse no processo. E um processo que preza pelo interesse dos participantes deve ser aberto à indeterminação, sendo, então, necessariamente contrário à lógica do controle. Dessa forma, ordem e controle não só não garantem como também são obstáculos para o interesse, a curiosidade e a participação engajada dos alunos. A lógica do controle ignora que as pessoas têm interesses distintos, conhecimentos prévios distintos, habilidades e ritmos distintos. Sendo assim, considerar a pluralidade dos alunos significa entender que a ordem pode existir de outra forma além da imposição. É preciso, então, repensar que ordem é almejada: uma ordem imposta e determinada, porém com alunos passivos e desconectados ou uma ordem aberta à indeterminação, que se restabelece constantemente, porém com alunos ativos e participativos? Nesse sentido, é curiosa a postura dos professores contrária ao uso do celular, pois, visto de outra forma, o aparelho pode ser um elemento usado a favor do interesse e da participação. Ao invés de demonizar a realidade, é preciso enxergar o potencial no que já está posto: a maioria dos alunos tem celular e pode usá-los para fazer vídeos, fotos, áudios, pesquisar, mandar e receber arquivos etc. Mas, novamente, para enxergar e se valer do potencial do celular, por exemplo, é necessária uma disposição mínima para o indeterminado.

Por fim, a dinâmica trouxe à tona um assunto que se fez presente em vários momentos na escola: a importância da família no processo educacional. Percebemos que os professores, de modo geral, atribuem a desobediência dos alunos à má educação dada em casa. Esse discurso reforça um ciclo vicioso e entrópico no qual a escola e a família são vistas como polos contrários, e não como partes complementares que têm os alunos como ponto comum. Ao invés de aproximar a família da escola de forma burocrática como acontece nas reuniões dos pais ou nos eventos comemorativos nos quais os pais são apenas espectadores, é necessário pensar estratégias para não só aproximar mas atrelar as dinâmicas cotidianas e familiares às da escola. Dessa maneira, os alunos podem ser agentes que articulam a vida cotidiana e a vida escolar, dando abertura para um aprendizado informado pela realidade e para uma vida cotidiana informada pelo conhecimento escolar. Assim, família, comunidade e escola podem ser entendidas como partes integrantes de um mesmo processo que tem como horizonte uma educação contextualizada e emancipadora em vez de uma educação embrutecedora e isolada dentro dos muros.

A reunião foi essencial para a continuidade da pesquisa, pois nos alertou sobre a necessidade de mostrar aos professores o potencial que atividades fora da sala de aula e atreladas ao cotidiano da comunidade têm em engajar os alunos. Para isso, contudo, é preciso ir contra a lógica do controle, dando abertura para o interesse dos alunos e, portanto, à indeterminação do processo.

4.7 Interface das Molduras

Quais os objetivos da interface?

Após a reunião com os professores, ficou claro que as próximas etapas da pesquisa na escola deveriam responder principalmente ao desinteresse generalizado dos alunos e à desconexão entre escola e comunidade. Com isso, o objetivo principal da interface apresentada a seguir é criar situações para que os alunos produzam materiais sobre a comunidade de forma que os professores possam vislumbrar o potencial de atividades fora da sala de aula em interessar os alunos sobre questões cotidianas que podem ser abordadas interdisciplinarmente nas salas de aula.

Sendo assim, para a concepção dessa interface foram definidos os seguintes objetivos específicos:

(i) a interface deve incitar ações fora da sala de aula, fazendo a conexão comunidade-escola, possibilitando que o conhecimento dos alunos sobre a comunidade venha à tona;

(ii) a interface deve lançar mão do uso dos celulares dos alunos, mostrando que podem ser usados para engajá-los em torno de assuntos cotidianos que podem ser abordados na escola; e

(iii) a interface deve instigar a produção de materiais que possam servir de base para ações futuras, incitando o diálogo problematizador, politizador e interdisciplinar. A interface, desse modo, deve ser entendida como uma das etapas de um processo mais amplo.

Como é a interface?

Essa interface foi fortemente inspirada pela Oficina de Fotografia, dinâmica criada e usada pelos grupos de pesquisa MOM e LAGEAR para levantar questões sócio-espaciais em determinados contextos. No caso, a Oficina de Fotografia consiste em uma caminhada delongada pelo espaço em questão, durante a qual os participantes tiram fotos de situações ou lugares que consideram relevantes. Após a caminhada, as fotos são projetadas a fim de incitar conversas sobre as relações sócio-espaciais. A diferença entre a Oficina de Fotografia e a Interface das Molduras é que, neste caso, os participantes devem fotografar as situações a partir de algumas categorias, por meio de molduras.

Assim, a Interface das Molduras é composta por seis molduras de papel-cartão coloridos pelas quais os alunos podem tirar fotos — usando os próprios celulares — de objetos, pessoas ou situações da comunidade (figura 26). Cada moldura tem uma legenda na parte inferior que indica que a foto tirada deve representar: (1) uma qualidade da comunidade; (2) um problema da comunidade; (3) algo que seja de todos; (4) algo que seja de ninguém; (5) alguém ou a casa de alguém que saiba muito sobre Glaura; e, por fim, (6) um lugar com algum tipo de produção caseira. No caso da última moldura (6), considerando que há distintas produções na comunidade, ao final da legenda "aqui se produz" há um conjunto de adesivos sobrepostos que podem ser destacados. Dessa forma, o participante escreve no adesivo o que é produzido — por exemplo "Aqui se produzem *doces*" —, tira a foto do lugar, destaca o adesivo, e a moldura pode ser usada novamente. Para facilitar o uso das molduras pelos participantes, cada peça de papel-cartão tem dois lados, cada um com uma das seis categorias. Desse modo, um kit da Interface das Molduras contém três peças, cada uma com duas categorias, somando, assim, seis molduras ao todo. Por fim, cada categoria tem uma cor específica para facilitar a sistematização e visualização das fotos após a dinâmica.

Há uma diferença entre as quatro primeiras e as duas últimas categorias. As molduras (1), (2), (3) e (4) foram pensadas para gerar contradições e incitar problematizações a partir das fotos tiradas. Ou seja, busca-se a complexidade inerente a lugares e situações cotidianas que podem ser, ao mesmo tempo, um problema e uma qualidade para a comunidade, e que também podem ser entendidas como sendo de todos e/ou de ninguém. As molduras (3) e (4), nesse sentido, buscam incitar reflexões sobre o público e o privado, dando abertura para se pensar a responsabilidade dos cidadãos sobre questões positivas ou negativas da comunidade. A ideia de instigar o diálogo a partir das contradições entre as informações expostas veio da Interface das Bolinhas, que se mostrou potente para gerar diálogos problematizadores a partir de informações complementares e/ou contraditórias, como foi discutido alguns itens atrás. Assim, a Interface das Molduras aposta mais no potencial problematizador da relação entre as fotos do que nas fotos isoladas. Por exemplo, mais do que entender a Igreja da comunidade como uma 'qualidade', é importante entender que

ela também pode ser um 'problema', uma vez que está interditada, representando, assim, o descaso do poder público com o patrimônio da comunidade.



Figura 26 — Interface das Molduras.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

No mesmo sentido, uma praça descuidada com bancos quebrados e lixo depositado nos cantos pode ser entendida como sendo "de todos" e, por isso, precisa de atenção da comunidade, como também pode ser entendida como sendo "de ninguém" e, por isso, encontra-se abandonada. O objetivo com as primeiras quatro molduras, portanto, é possibilitar que as inúmeras situações e os lugares de Glaura sejam colocados em relação, evidenciando possíveis contradições, semelhanças, coerências e disparidades, estimulando, assim, a problematização da realidade da comunidade a partir do olhar dos alunos (figura 27).

As molduras (5) e (6), por sua vez, foram pensadas para coletar novas informações sobre os *experts* da comunidade e sobre as produções caseiras, razão pela qual o objetivo é distinto daquele das quatro primeiras, que buscam a problematização via contradição e complementação das informações. Além disso, essas duas últimas molduras foram pensadas para evidenciar para os professores e alunos que as molduras podem ser usadas para fins pontuais e específicos, e não tão 'abertos' como as quatro primeiras, podendo, nessa linha, ser adequadas em decorrência da demanda das matérias dadas em sala de aula.

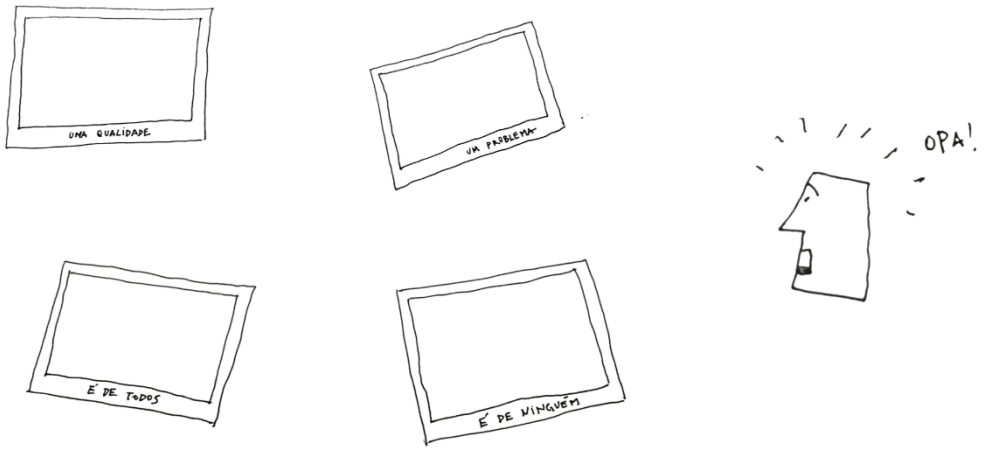


Figura 27 — Insight a partir da relação entre as fotos tiradas com as molduras.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Por fim, antes de descrever como foi a experiência com os alunos usando a interface, gostaria de pontuar que inicialmente a ideia com a Interface das Molduras era permitir que os alunos as levassem para casa para investigarmos a possibilidade de criação de uma ponte entre família-comunidade-escola, para que as discussões pudessem partir da relação entre o privado e o público, em direção à politização de assuntos. Entretanto, pelo grande número de alunos e pela dificuldade logística em organizar os horários para encontrá-los, a dinâmica seria por demais complexa naquele momento. De todo modo, foi decidido que as molduras seriam usadas durante as aulas, em grupos.

Como foi a ação e o que aprendemos?

A experiência com a Interface das Molduras aconteceu em três momentos distintos. O primeiro foi a dinâmica em si, quando os alunos foram às ruas com as molduras e celulares em mãos. O segundo momento se deu quando as fotos tiradas foram organizadas e sistematizadas, por mim, a partir das contradições ou coerências entre si. Por último, o terceiro momento foi quando a sistematização das fotos foi apresentada para os alunos, a fim de instigar questionamentos e interessá-los em assuntos da comunidade que pudessem ser trabalhados futuramente de forma interdisciplinar.

A dinâmica com a Interface das Molduras aconteceu com as turmas do sexto ao nono anos no período de uma aula, ou seja, em cinquenta minutos. A atividade só foi possível por causa do apoio do professor de Artes, que organizou o calendário e cedeu o horário de duas aulas, uma para a dinâmica e outra para a conversa posterior a partir das fotos sistematizadas. Como as turmas têm em média trinta alunos, além de mim e do professor de artes foi necessária a presença de mais dois pesquisadores para que os grupos não ficassem demasiadamente grandes, o que dificultaria tanto o uso das molduras como a observação dos comentários dos alunos durante a caminhada. Antes da dinâmica, conversei com os demais instrutores esclarecendo que o objetivo era deixar os alunos livres e que o nosso papel era o de lembrá-los de tirar as fotos e, quando necessário, incitar conversas sobre a comunidade. Pedi que, caso houvesse conversas interessantes, eles as anotassem para depois me relatarem. Para a dinâmica abranger o máximo das ruas da comunidade, dividimos o mapa do Centro de Glaura em quatro e levamos cada parte impressa para ficar com cada um dos grupos.

Em cada uma das turmas, os alunos foram divididos em quatro grupos e foi solicitado que usassem apenas um dos celulares para facilitar a transferência das fotos após a atividade. Antes de irmos às ruas, foi explicado que a única regra era tirar as fotos usando as molduras sem medo de ter

um 'certo' ou um 'errado': a ideia de qualidade e de problema, de que algo é de todos ou de ninguém é subjetiva e cabe a cada um interpretar à sua maneira. Sendo assim, foi distribuído um kit da Interface das Molduras por grupo e ficou combinado que todos deveriam se encontrar dali a meia hora na frente da escola.

A experiência foi intensa, um tanto quanto caótica e muito útil para conhecer mais sobre os alunos e a comunidade. De modo geral, os alunos participaram com interesse, tirando fotos, fazendo piadas, brincando e conversando sobre a escola, os professores e, indiretamente, sobre o dia a dia da comunidade. Logo depois da primeira rodada, nós, instrutores, percebemos que seria melhor não delimitar os trajetos às regiões definidas anteriormente, pois em quase todos os casos os alunos, logo no início da dinâmica, já tinham em mente alguns lugares que gostariam de fotografar, independentemente de estar ou não na região do grupo. Sendo assim, da segunda rodada em diante o trajeto foi livre e determinado pelas vontades do grupo, como foi o caso de um grupo de meninas que quis ir até uma nascente que fica próxima à escola (figura 28), ou de um grupo que quis ir até a ruína da antiga fazenda Braço Livre que, como já foi apresentado, está inserida no terreno do futuro condomínio.



Figura 28 — Grupo de alunos durante a dinâmica com a Interface das Molduras.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Foi interessante observar as conversas entre os alunos ao decidirem coletivamente quais fotos deveriam ser tiradas e a partir de quais molduras. Um exemplo foi em relação a uma lata de lixo: alguns entenderam que o objeto representa uma qualidade, pois sem ele o lixo estaria no chão; já outros entenderam a lata como uma representação de um problema, pois o lixo é um problema em si e que, ao menos, deveria ser separado para reciclagem. O mesmo aconteceu inúmeras vezes em relação à decisão sobre o que é 'de todos' e o que é 'de ninguém' — por exemplo, em relação às ruas e calçadas, à Igreja e até aos cachorros de rua da comunidade. Todavia, se, por um lado, houve discussões que problematizavam situações cotidianas da comunidade, por outro, percebemos que, por vezes, as fotos eram tiradas de forma quase aleatória, como se para cumprir uma 'tarefa' burocraticamente. Sendo assim, as fotos não podem ser tomadas como o fim, como se fossem uma verdade em si, mas sim como elementos de um processo, que podem catalisar as próximas etapas, incitando mais discussões e servindo de base para outros desdobramentos.

A atitude burocrática presente em diferentes níveis em quase todos os grupos pode ser relacionada com a falta de costume que alunos têm de participar de atividades sem ordens específicas. Foram muito comuns situações nas quais eles perguntavam se *podiam* tirar foto de

algo, com receio se estaria 'certo' e dentro das regras. Nosso trabalho foi encorajá-los a agirem sem depender do nosso aval. Ao fim das dinâmicas, os demais instrutores relataram que, além de um interesse geral dos alunos, não houve nenhum problema de disciplina. Porém, assim como foi comentado itens atrás quando os alunos usaram a interface cartográfica, percebemos que, quanto mais velhos os alunos, menos participativos e interessados eram: se o grupo dos mais novos conversava comigo e entre si, fazendo perguntas, tirando fotos e discutindo sobre qual caminho seguir, os mais velhos, especificamente o grupo do oitavo ano, ficou um tanto quanto alheio à atividade.

Ao fim de cada rodada, os demais instrutores e eu anotamos o número do celular que foi usado para que os alunos, mais tarde, quando tivessem acesso à Internet, nos transferissem as fotos. O passo seguinte, então, foi organizar as fotos recebidas e sistematizá-las de forma a salientar possíveis contradições, semelhanças, coerências e disparidades entre elas, a fim de, ao apresentá-las aos alunos, estimular a problematização da realidade sócio-espacial de Glaura.

Ao todo recebemos mais de noventa fotos e apenas um grupo não as enviou. Com esse material foram criados mais de quinze agrupamentos, relacionando fotos do mesmo lugar ou situação, porém com molduras distintas, ou fotos com a mesma moldura de lugares e situações distintas. Destaco a seguir alguns desses agrupamentos que mostram como a interface possibilitou que o olhar dos alunos sobre a comunidade destacasse questões de Glaura muito potentes para serem problematizadas.



Figura 29 — Fotos da Igreja a partir de distintas molduras.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2018.

Um primeiro destaque é em relação à Igreja: a principal construção de Glaura foi fotografada por todos os grupos que passaram por ela durante o trajeto e foi interpretada tanto como uma qualidade, quanto um problema e como sendo de todos (figura 29). Se a Igreja é a principal representação do descaso do poder público com a comunidade, a moldura de "problema" também foi usada para evidenciar outros tipos de descaso com o que é público, como no caso dos Correios, que, à época, estava fechado e com o edifício degradado, e também no caso da quadra de futebol em frente à Escola, que, apesar de ser muito usada, está com o chão, as traves e grades destruídas. Contudo, se, de certa maneira, tanto os Correios como a quadra são "de todos", ou seja, bens públicos, apareceram também casos de descuido de propriedades privadas, como uma casa que desabou durante uma forte chuva e de um terreno baldio malcuidado (figura 30). Nesse último caso, um dos alunos comentou: "o cara não cuida do próprio terreno e fica juntando rato!".

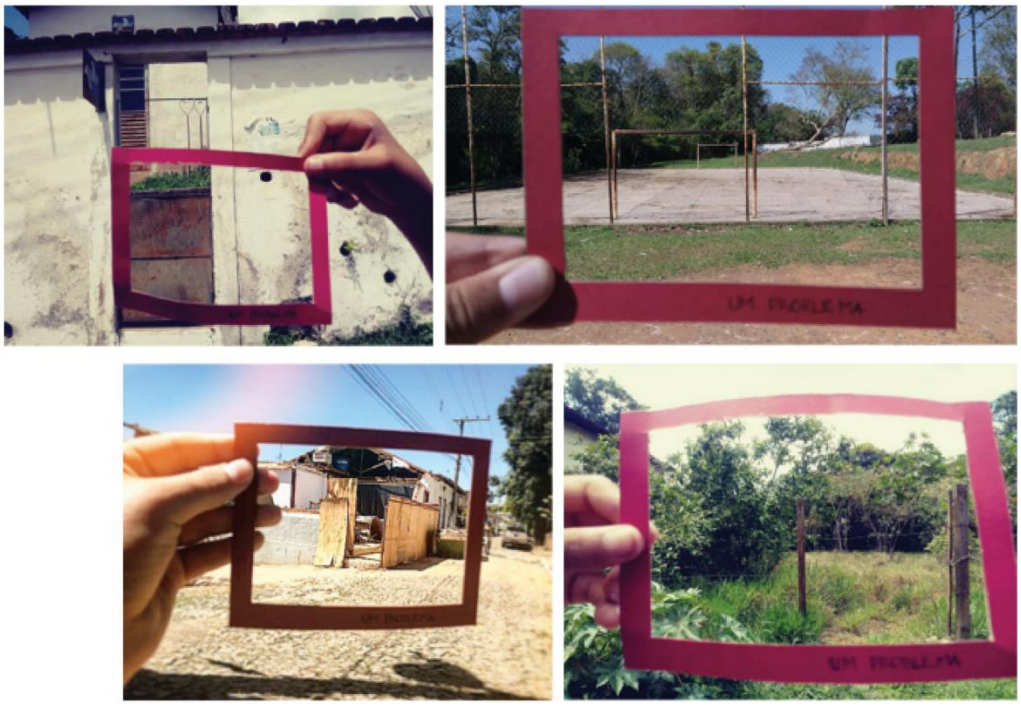


Figura 30 — Fotos de lugares abandonados.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2018.

A moldura de "problema" também foi usada por praticamente todos os grupos para mostrar o incômodo dos alunos com o lixo da comunidade. Além de inúmeras fotos denunciando lixo nas ruas e em terrenos baldios, duas se destacaram: a primeira que mostra um 'santinho' de política jogado ao chão, levantando a questão que o problema é tanto o lixo quanto a política em si, e a segunda, usando a moldura de "qualidade", que mostra um grupo de garis trabalhando (figura 31). Essa última foto é muito potente, pois explicita o outro lado da questão do lixo ao mesmo tempo que valoriza um tipo de trabalho que raramente é reconhecido.



Figura 31 — Fotos relacionadas ao lixo na comunidade.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2018.

A moldura de "qualidade" foi a mais usada, sugerindo que as pessoas têm maior facilidade em elogiar do que em criticar algo. Das qualidades levantadas pelos alunos, entre fotos da Igreja, de casas coloniais e de uma antiga fonte esculpida em pedra, um elemento se destacou: as árvores frutíferas (figura 32).

Salvo um grupo ou outro, todos tiraram fotos das jabuticabeiras e pés de amora que estão espalhadas pelas ruas de Glaura. Isso foi uma surpresa, pois, desde o início do processo de pesquisa na comunidade, foi a primeira vez que o assunto veio à tona. Ao tirar as fotos, os alunos pegavam algumas frutas e seguiam o trajeto, comendo e compartilhando com os colegas. Não obstante serem consideradas pela maioria como uma "qualidade", as árvores frutíferas também foram lembradas como sendo "de todos" apesar de, na maioria das vezes, estarem em terreno privado. Além disso, em um caso específico, uma jabuticabeira foi fotografada através da moldura "aqui se produz...." de forma que os alunos completaram "aqui se produz *jabuticabas".* Esse caso é importante, pois mostra que mesmo essa moldura, voltada para um objetivo mais específico, tem abertura para distintas interpretações.



Figura 32 — Fotos das árvores frutíferas.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2018.

Um dos maiores potenciais observados das molduras foi o de evidenciar diferentes interpretações dos alunos sobre os mesmos objetos. O melhor exemplo foi no caso dos diferentes tipos de moradias da comunidade: mais de um grupo usou a moldura de "qualidade" para fotografar casas recentes de grande porte, muradas, vedadas com vidros temperados e com aspecto luxuoso. Por outro lado, foram fotografadas na mesma quantidade casas antigas de pequeno porte, abertas para as ruas, construídas com materiais comuns e com aspecto simples e típico das construções antigas do interior de Minas Gerais (figura 33).

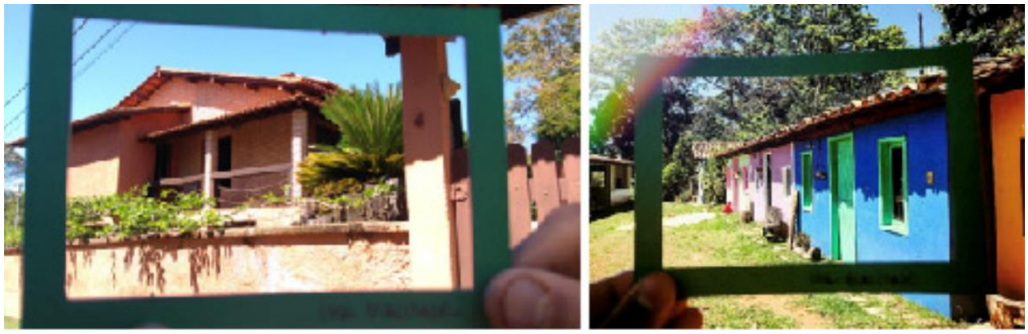


Figura 33 — Distintos tipos de casas em Glaura.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2018.

Em um dos grupos que fotografou ambos os extremos, eu era o instrutor e observei a seguinte situação: uma menina, usando a moldura de qualidade, fotografou uma casa grande, claramente

luxuosa e desconectada com o contexto da comunidade, e um menino, incomodado, pediu a moldura e o celular, e fotografou uma casa simples e descuidada ao lado, a qual também funciona de oficina, dizendo: "essa é simples, mas pelo menos serve para consertar os carros".

A moldura "é de todos", por sua vez, foi usada para fotografar majoritariamente espaços públicos, como praças e ruas, espaços institucionais como o cemitério e o posto de saúde, bem como para fotografar o supermercado da comunidade. A relação dos alunos com o mercado chamou atenção, pois não foram poucas as fotos — fosse usando a moldura "é de todos", fosse usando a moldura de "qualidade" —, mostrando certo orgulho da comunidade com um mercado que, apesar de estar em uma comunidade pequena como Glaura, oferece uma grande variedade de produtos, funcionando também como loja de utilidades gerais. Como já havia aparecido em entrevistas e conversas anteriores, antes desse supermercado ser construído a população precisava ir até Cachoeira do Campo ou Itabirito para fazer compras mais específicas.

A moldura "é de ninguém" foi a que mais gerou dúvidas nos alunos, sendo usada a partir de distintas interpretações. Por exemplo, houve fotos de jabuticabeiras, claramente mostrando que se "não é de ninguém", é de todos, podendo ser aproveitadas pela população; houve fotos de algumas casas abandonadas e de uma praça malcuidada que também apareceu como uma qualidade e como sendo de todos, e, ainda, como já comentado, houve fotos dos cachorros de rua que, apesar de não terem donos específicos, são alimentados e cuidados por alguns moradores do Centro. Por fim, as últimas duas molduras, sobre locais com produções caseiras e sobre os *experts* da comunidade, não levantaram informações que já não haviam aparecido anteriormente na pesquisa, porém serviram tanto para confirmar o que já sabíamos como também para mostrar que os alunos conhecem bem a comunidade. Sobre a moldura "aqui mora alguém que sabe muito de Glaura", chamou à atenção que tiraram foto do coveiro da comunidade, que se mostrou muito amigo dos alunos, indicando que pode ser um personagem importante para possíveis desdobramentos da pesquisa.

Após a sistematização das fotos, foi criado um arquivo digital com os agrupamentos para serem apresentados em uma roda de conversa com os alunos. O objetivo com essa apresentação foi instigá-los a questionarem e problematizarem a realidade sócio-espacial da comunidade, vislumbrando a possibilidade de engajá-los em pesquisar alguns dos temas que vieram à tona a partir das fotos. Para alimentar ainda mais o imaginário dos alunos, as principais fotos foram impressas para serem espacializadas em um mapa impresso e fixado sobre placas de isopor.

A roda de conversa aconteceu no pátio da escola durante uma manhã, com cada uma das turmas por vez, no horário das aulas de Artes. Sentados em semicírculo e voltados para a projeção das fotos na parte interna do muro da escola, os alunos foram questionados a cada agrupamento apresentado: "Vocês concordam que é um problema? Por que é uma qualidade? É de todos ou de ninguém? O que poderia ser feito?". Por mais que instigássemos a problematização, no geral não houve discussões muito aprofundadas. Os alunos estavam acuados e, apesar de prestarem atenção nas fotos, não ficaram à vontade para expor suas ideias. Acredito que isso tenha acontecido principalmente pelo fato de não haver comentários certos ou errados, de forma que até mesmo os alunos mais interessados ficaram inseguros de dar suas opiniões. A naturalização da ideia de que sempre há uma resposta correta e que ela deve cumprir a expectativa do professor é uma característica da escolarização que engessa os diálogos livres e descompromissados entre os alunos. Isso ficou claro, pois notamos que muitos 'cochichavam' comentários com os colegas ao lado, mas não ficavam à vontade para expor a ideia para todo o grupo. Apesar disso, houve um ou outro momento de discussão coletiva, sendo que uma delas se destacou.

Quando foram apresentadas as fotos das casas mais luxuosas e mais simples como sendo, ambas, uma qualidade de Glaura, os alunos começaram a discutir se havia ou não uma contradição. As discussões foram significativas, pois evidenciaram o problema da delimitação dos interesses privados e como eles rebatem no público: por um lado, os alunos concordaram que, se pudessem escolher, teriam preferência por morar em uma casa grande e luxuosa, mas, por outro, também concordaram que as casas mais simples formam a identidade de Glaura, sendo, assim, mais 'importantes' para a comunidade. Nas discussões foi abordada também a questão dos muros que não são comuns nas casas mais antigas e que impedem que as pessoas fiquem nas janelas, observando as ruas e conversando com os passantes.

Apesar das conversas não terem sido densas como o esperado e de terem acontecido poucas problematizações a partir do que foi apresentado, acredito que o fato de as fotos terem sido devolvidas para os alunos incitou a sua imaginação em relação à conexão inerente de todos aqueles temas apresentados. A exposição de todas aquelas fotos mostrou que as 'coisas' fotografadas fazem parte de Glaura ao mesmo tempo e não são questões isoladas: o descaso público com a Igreja tem relação, seja direta ou indireta, com as praças abandonadas e com a questão do lixo nas ruas que, por sua vez, traz à tona a questão dos trabalhadores da comunidade como os garis e a preservação das nascentes, e assim por diante.

Após a roda de conversa, os alunos foram convidados a referenciar no mapa as fotos impressas (figura 34). Essa dinâmica foi rápida e um tanto burocrática, já que alguns alunos tomaram a frente, excluindo a possibilidade de participação dos demais, porém foi essencial por um ponto específico: mostrou que algumas das complexidades sócio-espaciais não cabem, necessariamente, em um mapa. Um exemplo disso foi em relação às fotos com os cães de rua: uma vez que eles são relacionados, ao mesmo tempo, à socialização da comunidade — pois há uma rede de moradores que cuida dos cães — e à espacialidade da comunidade — já que os cães vivem especificamente no Centro, onde essas pessoas moram —, podemos afirmar que os cães de rua de Glaura compõem as relações sócio-espaciais da comunidade. Apesar disso, as fotos com os cachorros não tinham um lugar específico no mapa. Os cães de rua fazem parte da realidade sócio-espacial de Glaura, todavia não podem ser referenciados especificamente a uma ou outra espacialidade 'mapeável'. Claro que o assunto poderia ser relacionado ao mapa, por exemplo, destacando as casas de quem cuida dos cães, porém o potencial do assunto é maior do que um tipo ou outro de mapeamento.

Além das fotos dos cães, outras não tinham lugar no mapa, tais como fotos das ruas sujas de lixo e dos garis trabalhando. Novamente: teríamos como mapear tais assuntos, porém localizá-los em um mapa não só não catalisaria discussões como, inclusive, poderia tolher a possibilidade de revelar outras relações além das diretamente espaciais.

Críticas à interface:

A dinâmica a partir da Interface das Molduras, o processo de sistematização das fotos e a apresentação delas para os alunos serviram como um processo catalisador de reconhecimento tanto sobre a realidade dos alunos como sobre outras camadas da comunidade de Glaura. Não foram raros os destaques que vieram à tona por meio do olhar dos alunos via as molduras que não tinham aparecido até então durante a pesquisa. Desse modo, a Interface das Molduras se mostrou muito potente para coletar novas informações, servindo como uma estratégia que pode ser reproduzida em outros contextos de pesquisa e extensão, inclusive com outros grupos além de alunos, por exemplo, ainda mais se considerarmos que as legendas podem ser trocadas em decorrência do contexto e do interesse dos participantes. Porém, se, por um lado, a interface se

mostrou potente em captar informações, por outro, ela depende de uma dinâmica à parte para devolvê-las aos participantes. Mesmo que a experiência da roda de conversa não tenha sido satisfatória, o potencial das fotos de servir como base para problematizações e questionamentos futuros não deve ser ignorado. Dessa forma, como comentado no início deste item, a Interface das Molduras deve ser entendida não como uma interface isolada, mas como uma interface necessariamente integrante de um processo maior. Tal processo deve suprir o que a Interface das Molduras não cumpre, isto é, devolver as informações coletadas, incitando o diálogo nos participantes. A tentativa de criar essas outras interfaces integrantes da Interface das Molduras será apresentada nos próximos itens.

Apesar da dependência que a Interface das Molduras tem de outros processos para gerar diálogos, fato é que, dentre as interfaces apresentadas até então — e talvez de todas aquelas apresentadas neste trabalho —, ela é a que tem maior potencial em ser modificada a partir das demandas dos usuários e, consequentemente, de ser usada sem a presença de quem a criou. Para a Interface das Bolinhas (4.1) ser usada continuamente pelos moradores a partir das próprias demandas, por exemplo, seria necessário que as pessoas criassem perguntas e possibilidades de respostas compatíveis com a interface, isto é, as perguntas e respostas devem ser adaptadas especificamente para a estrutura da interface. Não é qualquer pergunta nem são quaisquer tipos de resposta que funcionariam. Já a Interface das Molduras pode ser facilmente modificada a partir do interesse dos participantes: basta mudar as legendas e sair às ruas com os celulares nas mãos.

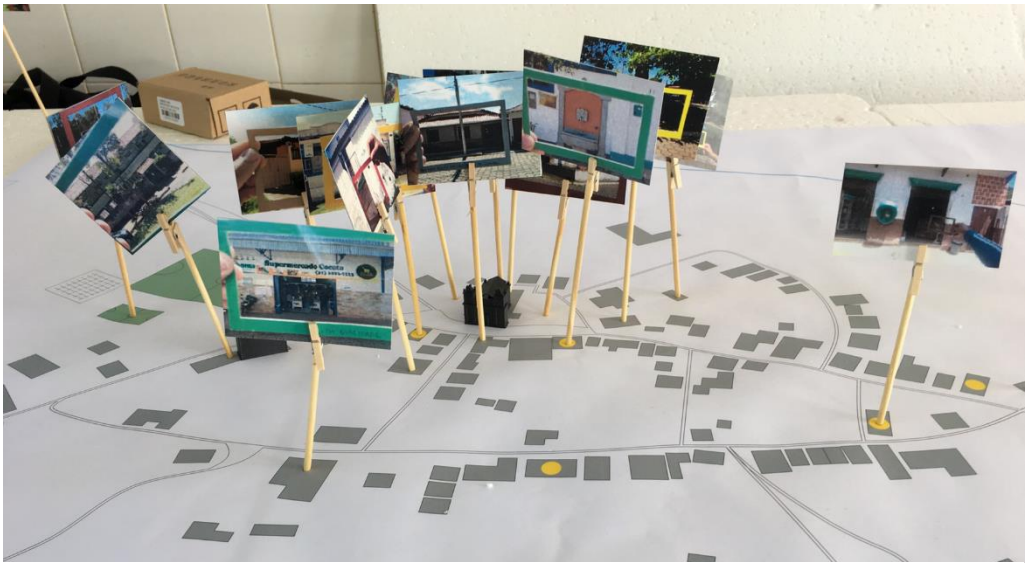


Figura 34 — Fotos tiradas pelos alunos, referenciadas no mapa de Glaura.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Por fim, é possível afirmar que a interface das molduras cumpriu dois dos três objetivos iniciais: (i) possibilitou ações fora da sala de aula com abertura para a conexão comunidade-escola, (ii) trazendo à tona o conhecimento dos alunos sobre a comunidade a partir do uso celulares. Resta encontrar formas de (iii) lançar mão do material produzido para instigar o diálogo problematizador, politizador e interdisciplinar não só entre os alunos mas também na comunidade de Glaura.

4.8 Terceira reunião com os professores

Após as dinâmicas com as molduras, a etapa seguinte foi apresentar o material produzido para os professores, com o objetivo de mostrar a possibilidade de trabalhos escolares nos quais os alunos possam pesquisar o que lhes interessa a partir da realidade sócio-espacial em que estão inseridos. A terceira reunião com os professores aconteceu em três partes: na primeira, para instigar o imaginário deles sobre outras formas de ensino, apresentamos parte de um documentário chamado *Quando sinto que já sei*, de Antonio Sagrado Lovato,[170] que mostra a experiência de algumas escolas não convencionais pelo Brasil; na segunda parte, apresentamos o que foi feito com os alunos até então no âmbito da pesquisa; e, por fim, propusemos uma conversa para saber se eles acreditam na aproximação entre escola e comunidade, e, caso positivo, como isso poderia acontecer. Por causa da incompatibilidade dos horários, o encontro com os professores aconteceu em dois momentos, cada um com um grupo diferente.

O documentário *Quando sinto que já sei*, lançado em 2014 e financiado coletivamente por meio de uma plataforma on-line, apresenta dez exemplos de escolas brasileiras não convencionais a partir do olhar tanto dos diretores e professores quanto dos próprios alunos.[171] Como o filme tem aproximadamente setenta minutos, editamos uma versão compacta de apenas quinze minutos para adaptar a apresentação ao tempo da reunião. Para criar essa versão, selecionamos cenas que salientam a possibilidade de a escola ser um lugar prazeroso no qual os alunos querem estar, que assume que o conhecimento acontece no ritmo individual e que depende, acima de tudo, do interesse dos alunos, sendo voltada, assim, mais para a lógica de projetos interdisciplinares do que para a pura transmissão de conhecimentos. Dentre os exemplos presentes no documentário, demos atenção às escolas que têm forte integração com a comunidade, que consideram os moradores e o cotidiano como elementos-base para uma educação interessada, contextualizada e interdisciplinar.

Após exibir o documentário, perguntei pela opinião dos professores sobre as experiências apresentadas. Houve grande discrepância nas conversas do primeiro e do segundo grupo. O primeiro reconheceu, logo de início, que o que foi mostrado no documentário é, sem dúvidas, o ideal, porém não imaginam como seria possível tais abordagens no contexto deles. Comentaram que sempre que possível tentam propor aulas mais dinâmicas, mas isso demanda tempo e a maioria dos professores dá aulas em outras escolas. Uma das professoras comentou que, por mais que pudesse gostar de dar aulas e propor atividades fora das salas de aula, não há pessoas suficientes na equipe da escola para acompanhar os passeios e cuidar dos alunos. Percebi que a maioria dos professores presentes compreende a importância de se pensarem outras formas de ensino, ainda mais frente ao contexto no qual os alunos são majoritariamente desinteressados e indisciplinados. Por outro lado, ficou claro que eles não têm abertura para o teste e para a experimentação. Acredito que isso se dê em parte pelo conformismo — mais fácil manter o controle sobre os alunos mesmo que não estejam muito interessados do que dar abertura para a criatividade viva e indeterminada — e parte pela concepção restrita do que podem ser atividades 'não convencionais'. Ou seja, mesmo que existam inúmeras justificativas que impeçam a criação de uma escola sem muros e totalmente conectada com a comunidade, como nos casos mostrados no documentário, isso não significa que não existam estratégias que possam colaborar na transição gradual entre a escola atual e uma ideal. Se não há tempo e estrutura para aulas totalmente interdisciplinares e fora das salas de aula, isso

[170] LOVATO, *Quando sinto que já sei,* 2014.

[171] Ibidem.

não significa que as aulas devem reproduzir, passo a passo, o processo de escolarização que conhecemos.

A dificuldade dos professores em vislumbrar abordagens que, ao conectarem a escola à comunidade, podem catalisar um ensino crítico e interessado ficou mais evidente ainda a partir das discussões com o segundo grupo de docentes. Após a exibição do documentário, uma professora, claramente irritada, disse que aqueles exemplos não passam de uma utopia e que escola é lugar de disciplina, e não de diversão, tanto que ela é, usando suas próprias palavras, "uma professora, e não uma palhaça". Um professor concordou, falando que de nada adiantam atividades 'diferentes' se, ao fim, o que importa é se os alunos vão ou não passar no vestibular. Ao invés de argumentar, apresentei, então, tanto a interface cartográfica como a interface das molduras, mostrando que dinâmicas simples como aquelas foram capazes de não só interessar os alunos em atividades 'não convencionais' como de trazer à tona inúmeras questões da comunidade que podem facilmente ser trabalhadas durante as aulas.

O agrupamento das fotos tiradas pelos alunos surtiu efeito, pois os professores se mostraram animados e interessados com a ideia, comentando sobre as fotos e fazendo perguntas sobre como foi a dinâmica. No primeiro grupo, três professores apontaram questões presentes nas fotos que têm relação direta com assuntos discutidos em sala de aula — como a questão do patrimônio e a da reciclagem. Já no segundo grupo, enquanto a *professora-que-não-é-palhaça* não teceu nenhum comentário, o professor que havia concordado com ela voltou atrás e reconheceu o potencial das fotos, acrescentando, inclusive, que viu a possibilidade de fazer uso de caminhadas com os alunos para uma aula sobre densidade demográfica que estava planejando. Na ocasião, os alunos poderiam mapear os moradores e calcular a área de cada quarteirão — usando a interface cartográfica — para depois fazer o cálculo da densidade.

Aproveitando o entusiasmo da maioria dos professores, apresentei, então, uma lista preparada anteriormente com a ajuda dos demais pesquisadores com as matérias escolares, seguidas de possibilidades de trabalhos relacionados à comunidade (figura 35). O objetivo com essa lista foi instigar o imaginário e a proposição de atividades interdisciplinares pelos professores. Mostrei que cada uma das matérias tem potencial de lançar mão de assuntos cotidianos sem ignorar o conteúdo mínimo exigido. Por exemplo: as árvores frutíferas que foram destacadas pelos próprios alunos podem ser tema das aulas de geografia sobre vegetação e clima local, e, ao mesmo tempo, o assunto-base para a formulação de textos sobre a importância das árvores frutíferas na aula de português. Em seguida os próprios professores, principalmente do primeiro grupo, passaram a relacionar alguns temas às suas e outras disciplinas. Porém, apesar da conversa ter se delongado, não chegamos a nenhuma proposição coletiva.

Naquele momento ficou claro para mim que, em lugar de esperar que os professores iniciassem uma atividade 'não convencional' por conta própria, seria mais efetivo continuar propondo interfaces aos poucos, mostrando o potencial de atividades sem regras rígidas, conectadas à comunidade e voltadas ao interesse dos alunos. Com exemplos à vista, tanto os professores quanto os alunos poderiam se engajar na apropriação das interfaces, modificando-as a partir das próprias demandas em um uso contínuo.



Figura 35 — Possibilidades de trabalhos interdisciplinares.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

4.9 Ficha dos Pesquisadores

Quais os objetivos da interface?

A essa altura da pesquisa, principalmente após a última reunião com os professores, o objetivo, cada vez mais claro, era engajar os alunos em pesquisar a própria comunidade de forma que o produto de tais pesquisas pudesse ser devolvido para os moradores, incitando, assim, problematizações coletivas sobre as complexidades sócio-espaciais de Glaura. Porém, como engajar os alunos a pesquisarem a comunidade a partir dos próprios interesses? Bastaria apenas perguntar: "O que vocês gostariam de pesquisar?"?

Se a Interface das Molduras foi efetiva em coletar informações significativas sobre a comunidade a partir do olhar dos alunos, a próxima interface precisaria:

(i) lançar mão de tais informações para instigar nos alunos o interesse em pesquisar a comunidade;
(ii) estruturar um processo de pesquisa; e
(iii) fazer isso visando à criação de um 'produto final' questionador e contextualizado com a realidade de Glaura.

Como é a interface?

A Ficha dos Pesquisadores foi inspirada no trabalho de Joseph Cuillier e Shani Peters, artistas residentes nos Estados Unidos e criadores do projeto itinerante The Black School, que "visita escolas, centros comunitários e organizações de arte parceiras para convidar jovens negros a pensarem criticamente e se engajarem em ações coletivas como agentes de mudança".[172] A partir de *learning structures*, o The Black School oferece *workshops* para a criação de trabalhos artísticos de caráter político, partindo do pressuposto de que o conhecimento dos alunos é valioso e pode ser usado a favor da comunidade negra. Uma dessas *learning structures*, chamada *Process Cards*, foi criada em parceria com o New Museum de Nova York em 2018 e usada em um *workshop* por alunos de uma escola pública da cidade. As obras criadas pelos alunos ficaram expostas no museu, assim como o *Process Cards*, que é um conjunto de cartas que serve para instigar o imaginário e conduzir o processo de criação de produtos artísticos voltados para discussões políticas sobre a situação social dos jovens negros americanos (figura 36). Uma vez que as cartas podem ser usadas sem a presença dos propositores e a partir das demandas dos participantes, considero que o *Process Cards* é um bom exemplo de interface.



Figura 36 — Panfleto da exposição The Black School x Kameelah Janan Rasheed no New Museum e o Process Cards.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

A interface *Process Cards* consiste em uma ficha, chamada *Project Outline* (figura 37) e no conjunto de cem cartas divididas em seis grupos, cada um correspondendo a um tipo de decisão necessária para a criação da obra. O *Project Outline* é o guia para o processo. No topo da ficha o participante preenche o nome da sua comunidade e responde a duas perguntas: "Quais são as coisas que você ama na sua comunidade?" e "Quais são as coisas que você gostaria de mudar na sua comunidade?".

A partir das respostas, a pessoa deve definir o objetivo do projeto e escolher uma ou mais cartas de cada uma das seis categorias para ajudar no processo de criação.

[172] Texto retirado do panfleto da exposição "The Black School x Kameelah Janan Rasheed" no New Museum de Nova York.

A primeira categoria, sobre os *princípios* do projeto, tem dezenove opções de cartas, todas com um pequeno texto explicativo dos possíveis princípios que são, por exemplo: "feminismo", "decolonização", "anarquismo negro", "senso comunitário, "anticapitalismo", "antifascismo" e "direitos LGBTQ". A segunda categoria é em relação às *questões* a serem investigadas e possui quinze cartas com perguntas como: "Quem são os conhecedores no assunto?"; "Qual é a raiz do problema?"; "Qual seria um símbolo cotidiano do problema?"; "Que táticas já foram tentadas no passado?" e "O que você quer aprender sobre isso?". A terceira categoria é sobre as possíveis *táticas* a serem usadas e tem dezoito opções de cartas, tais como: "Bloqueios contra despejos: organizar uma forte demonstração de resistência física a um despejo injusto"; "Folheto: para colocar informações importantes nas mãos certas" etc. A quarta categoria apresenta doze *meios* possíveis de serem usados, como animação, fotografia, ilustração, colagem, arte pública etc. A quinta categoria apresenta quinze opções de *formas* que podem ser usadas nas criações, tais como a geometria, repetição, figura-fundo, assimetria e simetria, profundidade etc. Por fim, a sexta categoria apresenta vinte e uma opções de *temas*, mostrando que os alunos podem desenvolver a pesquisa a partir das relações espirituais (em oposição às materiais), da questão das fronteiras (sobre separação e agrupamento), da fantasia (deixando-se imaginar opções impossíveis) ou a partir de investigação (indo além do que já se sabe) etc.

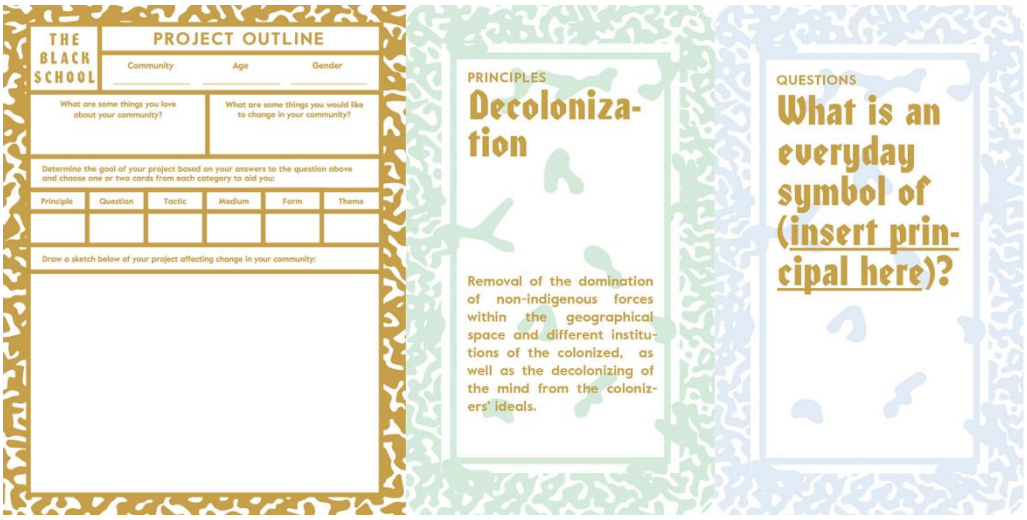


Figura 37 — Project Outline e exemplos das cartas do Process Cards.

Fonte: Site do grupo The Black School, acessado em setembro de 2018.

Apesar das diferenças entre o projeto do The Black School e a pesquisa em Glaura — principalmente no sentido de que o processo deles é voltado para uma produção artística com um viés social específico, no caso a realidade negra americana, enquanto em Glaura o processo é mais abrangente, voltado para quaisquer complexidades sócio-espaciais da comunidade (que podem até mesmo incluir a questão racial) —, o trabalho dos norte-americanos inspirou fortemente a continuidade do processo em Glaura em alguns pontos.

Primeiro, como Shani Peters fala em uma entrevista publicada no folder da exposição no New Museum de Nova York, o *Process Cards* possibilita que os alunos tragam para a discussão e para os trabalhos finais assuntos que não são facilmente visíveis aos olhos externos. Apesar das cartas serem definidas a priori, a combinação delas com a experiência de cada um possibilita um número inimaginável de produtos, todos com viés crítico e contextualizados com a realidade dos participantes. Segundo ponto importante sobre o *Process Cards* é que a interface é autossuficiente, podendo ser replicada e usada sem a presença dos propositores. Por fim, o processo proposto pelas

cartas delonga a fase das decisões dos participantes. Isso é essencial, pois impede que as primeiras opiniões, normalmente concebidas sem serem problematizadas, definam todo um processo. Assim, as cartas vão além de perguntas como "O que você gostaria de pesquisar?" ao oferecer categorias que instigam o imaginário dos participantes, mostrando os potenciais de cada assunto e explicitando possíveis formas de criar e apresentar a pesquisa.

Inspirada no *Process Cards*, a Ficha dos Pesquisadores teve duas versões: a primeira foi um pequeno teste (que evidenciou vários problemas da interface) e a segunda é uma reestruturação da primeira versão. Ambas partiram de onde a Interface das Molduras parou, ou seja, a Ficha dos Pesquisadores lança mão dos temas levantados anteriormente pelos próprios alunos. Além disso, ambas versões foram usadas na presença do mapa e as fotos impressas para incitar o atrelamento das pesquisas ao que já havia sido levantado por eles. Desse modo, a partir das fotos das Molduras foi criada uma lista de dezenove temas dentre os quais os alunos podem definir o escopo da pesquisa. A primeira versão foi testada apenas com uma turma e é uma pequena ficha, com quatro etapas a serem preenchidas (figura 38). Na primeira o aluno deve circular um ou mais temas que gostaria de pesquisar. A segunda etapa questiona "O que você gostaria de saber?", com as opções "quem sabe sobre o tema", "sobre a história de algo" e "como resolver algum problema". A terceira etapa apresenta opções de como a pesquisa pode ser apresentada, por exemplo, por meio de um vídeo, uma gravação de áudio, uma matéria de jornal, conjunto de fotos ou um mapa com várias informações. Por fim, na tentativa de atrelar as pesquisas nas disciplinas da escola, a quarta etapa pergunta em qual (ou quais) matéria(s) a pesquisa pode acontecer. Todas as categorias têm espaço em branco caso os alunos queiram incluir algo.

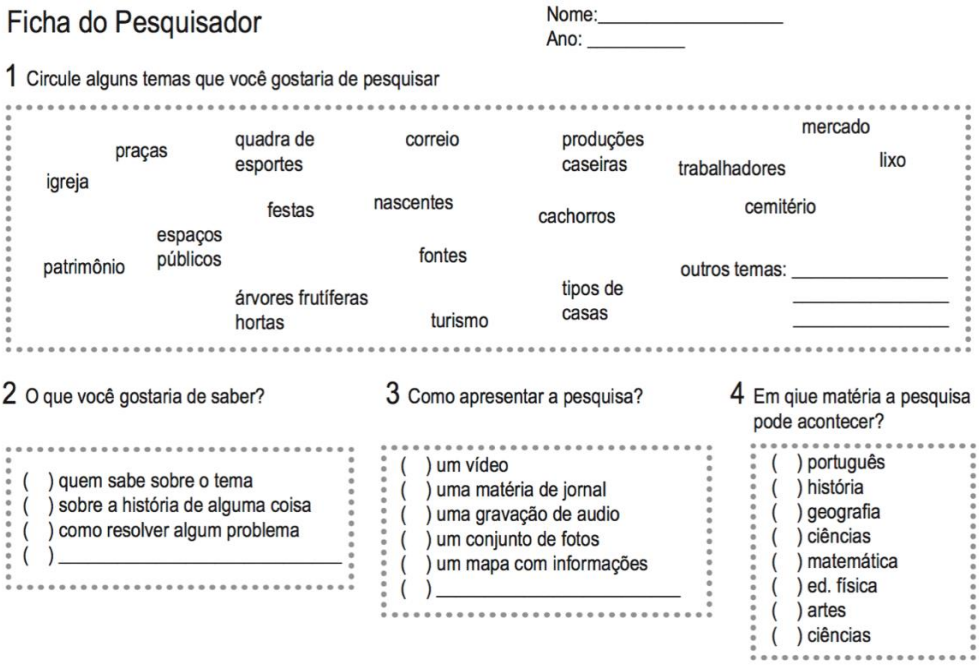


Figura 38 — Primeira versão da Ficha dos Pesquisadores.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Ao testar essa primeira versão com vinte e cinco alunos, ficou claro que a ficha era por demais simples e que não seria o suficiente para garantir um processo de pesquisa crítica. Primeiro que os alunos preencheram a ficha rapidamente, sem delongar o processo como o esperado. Segundo que as poucas opções de perguntas e tipos de produto não abriram o imaginário, mas, ao contrário, reduziram as possibilidades. Ficou claro que há uma importante diferença entre captar informações

e apresentá-las — por exemplo, se o aluno utiliza fotografias para pesquisar tal assunto, isso não significa que o produto final seja uma exposição fotográfica. As fotos podem ser usadas em vídeos, em maquetes, em uma matéria jornalística, uma instalação etc. Independentemente desse problema foi observado que muitos alunos se interessaram mais pelo meio do que pelo produto final — por exemplo, a maioria escolheu apresentar um vídeo, mesmo sem mostrar interesse no tema a ser pesquisado. Ficou decidido que a próxima versão daria foco apenas aos temas e às perguntas, reservando para uma etapa posterior a escolha dos meios para captar e apresentar as informações pesquisadas. Por fim, a última etapa da primeira versão da ficha — sobre em quais disciplinas a pesquisa poderia acontecer — não foi efetiva visto que observamos que os alunos marcaram as disciplinas de que menos gostam, na esperança das atividades acontecerem no horário das aulas.

A segunda versão da Ficha dos Pesquisadores tem dois elementos principais: um painel coletivo com as informações de cada pesquisa e uma ficha-guia da pesquisa para cada pesquisador ou grupo de pesquisadores. No painel, emborrachado, foram fixadas tiras de papel em três colunas: na primeira são papéis em branco para os alunos anotarem seus nomes, dando abertura, diferentemente da primeira versão, para criarem grupos de pesquisa. A segunda coluna tem os possíveis temas a serem pesquisados, os mesmos da primeira versão, e, por último, uma lista com possíveis perguntas a serem respondidas sobre o(s) tema(s) escolhido(s). Dessa vez as perguntas foram: "Qual a opinião das pessoas sobre o tema?"; "Qual a história? O que já aconteceu? O que já foi feito no passado?"; "Como resolver o problema? O que poderia ser feito?" e "Quem sabe sobre o assunto?". Além das perguntas havia a possibilidade de pesquisar *curiosidades* sobre o tema ou de *mapear* algo. Como comentado, nessa versão foi decidido não apresentar os possíveis meios para a criação do produto final a fim de enfatizar mais os temas e os questionamentos da pesquisa do que como seriam apresentados. Os papéis foram fixados no painel usando tachinhas e nelas foram acoplados clipes metálicos por onde é possível passar linhas conectando, assim, as informações da primeira com a segunda e a terceira colunas. Assim, criou-se um processo mais lúdico do que na primeira versão, no qual os alunos deveriam 'costurar' os nomes do grupo de pesquisadores aos temas e às questões (figura 39). Uma vez definido sobre o que é a pesquisa e o que os grupos gostariam de saber sobre o tema os alunos, devem preencher uma ficha aos moldes do "Project Outline" do The Black School: na parte superior escrevendo os nomes do grupo, o(s) tema(s) escolhido(s), as perguntas a serem investigadas e, por fim, escrever e/ou desenhar sobre as ideias do projeto (imagem 39). Esse último espaço em branco foi pensado para que, antes de apresentar os possíveis meios para captar e apresentar as informações da pesquisa, os alunos possam expressar mais livremente suas ideias para, posteriormente, definir as melhores estratégias para captar e apresentar as informações.

Como foi a ação?

Diferentemente da primeira versão, desta vez os alunos delongaram um pouco mais o processo, lendo e coletivamente decidindo sobre os temas e as perguntas a serem investigadas. Ao fim cada grupo preencheu a Ficha dos Pesquisadores e ficou combinado que ela seria o guia para os próximos encontros. Ao todo foram criados nove grupos de pesquisa sobre os seguintes temas: quadra de esportes (dois grupos); o potencial turístico de Glaura; a Igreja (dois grupos); as nascentes (três grupos); e os cachorros de rua. Nas duas semanas seguintes aconteceram encontros com os grupos, com o apoio de mais dois pesquisadores e do professor de artes, para o desenvolvimento das pesquisas. Infelizmente, a essa altura, o semestre estava no fim, de forma que a maioria dos grupos ficou desfocada, afinal, além de serem as semanas de provas, houve problemas no transporte escolar impedindo que alguns alunos fossem à escola.

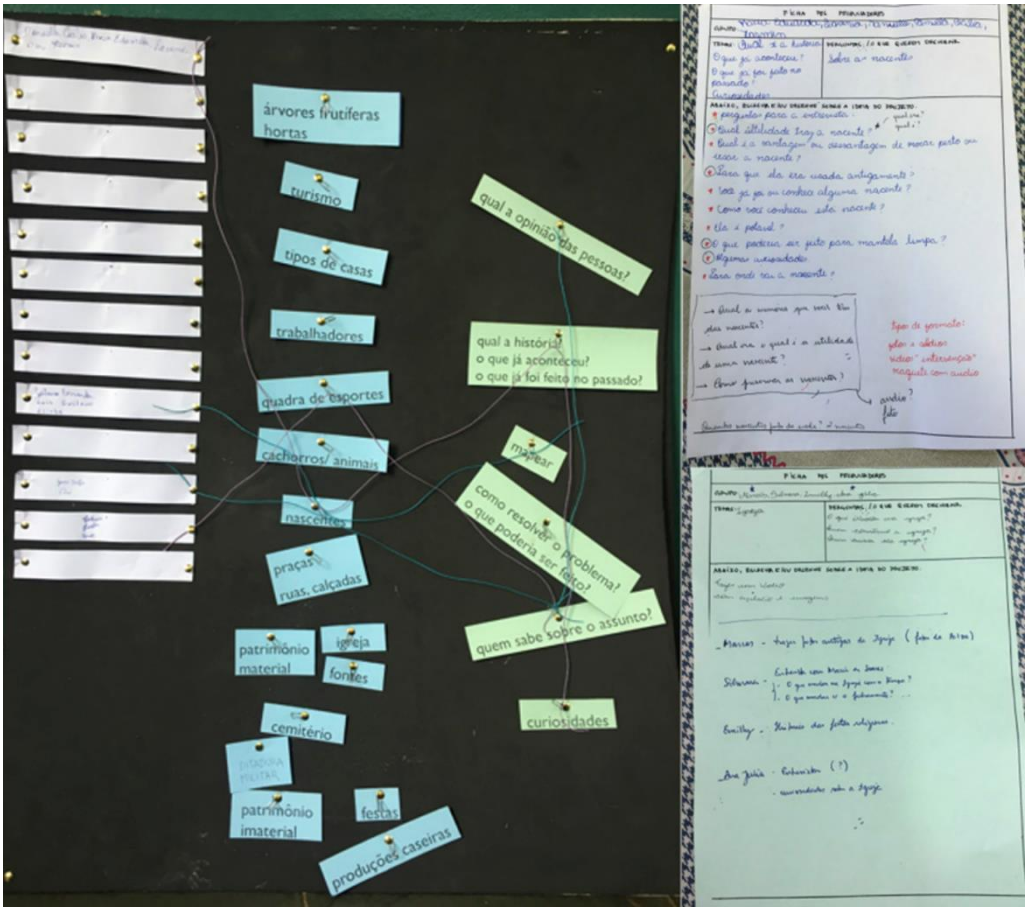


Figura 39 — Segunda versão da Ficha dos Pesquisadores: o mural e as fichas.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

De qualquer forma, dos nove grupos, quatro conseguiram desenvolver minimamente a pesquisa nessas duas semanas. São eles: um grupo sobre o potencial turístico que apresentou ideias iniciais de panfletos que pudessem mostrar aos turistas os lugares mais interessantes de Glaura e também as produções caseiras; outro grupo, sobre a Igreja, realizou entrevistas com duas senhoras sobre como a Igreja era usada antigamente; o terceiro grupo, sobre a quadra em frente à escola, conseguiu fotos antigas evidenciando que a quadra era bem cuidada há poucos anos; e, por fim, o grupo que mais se engajou, sobre os cachorros de rua da comunidade. Esse último grupo entrevistou quatro moradores que cuidam dos cães e tirou fotos de quase todos os cães de rua da comunidade. Se os três primeiros grupos não continuaram a pesquisa por causa das férias, o grupo

dos cães deu continuidade e produziu um material a partir das informações coletadas durante as semanas seguintes. Esse trabalho, que será apresentado no item 4.11, foi definidor para a continuidade da pesquisa em Glaura.

Críticas à interface:

Apesar da melhora entre a primeira e a segunda versão, a Ficha dos Pesquisadores ainda precisa ser reestruturada para ser mais potente em instigar o interesse e estruturar o processo de criação de produtos críticos com potencial de gerar a problematização da realidade da comunidade. Apesar de apresentar dezenove temas, apenas cinco foram escolhidos, mostrando que a interface é tímida em instigar o imaginário dos alunos. Porém, para analisar mais profundamente a interface seria necessário mais tempo com os alunos, o que não foi possível por causa das férias. De qualquer maneira, a Ficha dos Pesquisadores avança em relação à interface *Process Cards* em dois pontos. Primeiro que, enquanto as cartas do The Black School são pré-determinadas de modo que a liberdade dos alunos sobre a direção do processo é, de certa forma, controlada, a Ficha dos Pesquisadores lança mão dos temas levantados anteriormente pelos próprios alunos por meio da Interface das Molduras. Ou seja, conquanto a *Process Cards* pressupõe que os princípios disponíveis são universais ao ponto de abranger todas as vontades dos participantes, a Ficha dos Pesquisadores apresenta temas específicos para o grupo em questão. E, segundo, a Ficha dos Pesquisadores avança em relação à interface *Process Cards* no sentido de que torna público, por meio do painel, os processos de cada grupo. A *Process Cards*, nesse sentido, mesmo que possibilite um processo bem estruturado, é mais focada no produto final: o potencial em gerar diálogos problematizadores sobre os temas abordados é garantido apenas pelas obras finais, uma vez que as escolhas das cartas ficam ocultas, servindo apenas para o próprio participante. Por ficar exposto, o painel da Ficha dos Pesquisadores possibilita que as pessoas acompanhem os demais processos, dando abertura tanto para que os grupos colaborem entre si como para incitar problematizações já a partir das escolhas dos temas e das questões da pesquisa, independentemente do produto final.

A continuidade das investigações na Escola é decorrente das críticas feitas à Ficha dos Pesquisadores mas também, principalmente, de duas situações específicas que serão apresentadas a seguir: a Feira de Ciências e o trabalho sobre os cães de rua realizado no muro da escola.

4.10 Feira de Ciências

Certo dia, quando eu estava na escola para realizar uma das atividades narradas acima, fiquei sabendo que a data da Feira de Ciências, mais conhecida como Show de Talentos, estava se aproximando. Notando meu interesse, a diretora me convidou a visitar a Feira que aconteceu em um sábado letivo na parte da manhã no galpão da Associação dos Moradores, em frente à Escola. A Feira de Ciências é um desdobramento do Show de Talentos que existe há alguns anos na escola como forma de cumprir o requisito de *expressão corporal* da disciplina de Educação Física. Conversando com a professora encarregada pela disciplina, descobri que, frente à dificuldade de engajar os alunos em atividades de dança, ela criou o Show de Talentos, no qual os alunos interessados podem se apresentar para o resto da escola, seja atuando, dançando e/ou cantando, e, a cada ano, há a premiação das melhores apresentações. Como muitos alunos não ficavam à vontade para se apresentar no Show de Talentos, foi criada a opção de apresentarem algum trabalho a partir dos próprios interesses. Questionada sobre a participação dos professores das

outras disciplinas nos processos, a professora falou que já tentou criar essa conexão, porém isso gerou muita 'bagunça'. Atualmente apenas ela tem a licença de trabalhar com os alunos, salvo casos específicos. Ou seja, apesar de os trabalhos terem o objetivo de ser interdisciplinares, os alunos não têm o aporte dos demais professores, desenvolvendo os projetos apenas durante as aulas de Educação Física.

No dia da Feira de Ciências/ Show de Talentos, cheguei quando os trabalhos já estavam expostos, fosse nas paredes ou nas carteiras que formavam um grande círculo ocupando todo o Galpão. Os trabalhos eram variados: havia desenhos e colagens; maquetes da Igreja, de casas, da Escola e uma representando a dança das fitas; duas experiências de vulcões com bicarbonato de sódio; algumas comidas como brigadeiro, balas e salgadinhos; duas 'máquinas' que, por meio de engrenagens simples, ofereciam jujubas (figura 40) e, por fim, um forno de barro que foi usado para fazer doce de leite. Os alunos ficavam perto dos próprios projetos enquanto três professores, juntos com a diretora, analisavam um a um, fazendo perguntas e definindo notas a partir das quais seriam escolhidos os 'vencedores'. Os trabalhos de dança, música ou teatro foram apresentados no final da manhã.



Figura 40 — Alguns dos trabalhos apresentados na Feira de Ciências.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Após ver trabalho a trabalho e conversar com os alunos, ficou claro que, apesar da variedade dos temas, praticamente todos eram produtos que, mesmo quando conectados com a comunidade, não alimentavam discussões e nem tinham abertura para criar conexões com outros assuntos do cotidiano. Me chamou à atenção que, mesmo sem uma estrutura que incitasse vontades (só lhes foi perguntado: o que querem pesquisar?), tantos assuntos potentes, inclusive conectados à realidade de Glaura, estavam presentes. Porém, mesmo os trabalhos sobre a comunidade — por exemplo, as maquetes da Igreja, da Escola e da dança das fitas —, eram apenas produtos finais desconectados entre si e sem tirar proveito de possíveis problematizações sobre a comunidade. A partir da maquete da Igreja poderiam, por exemplo, associar a memória dos

moradores ou trazer à tona a reforma em curso. Sobre a dança das fitas, poderiam relacionar o trabalho à importância do patrimônio imaterial e dos costumes religiosos da comunidade. A maquete da escola poderia incitar questionamentos sobre o espaço escolar, sugerindo reflexões sobre como seria uma escola ideal. As comidas, ao invés de apenas serem saboreadas, poderiam se relacionar com as receitas da comunidade e sobre como a culinária é importante para a economia de várias famílias dali. Como lembra Rancière, "é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar o resto",[173] isto é, os trabalhos não devem ser entendidos como produtos finais e ensimesmados, mas como partes que se relacionam, evidenciando a interdependência complexa entre os distintos assuntos cotidianos (figura 41).

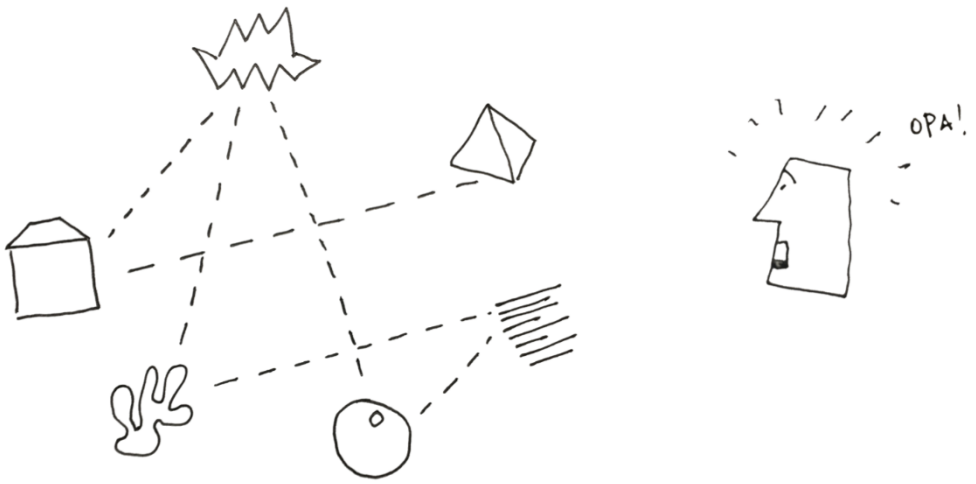


Figura 41 — Insight a partir dos trabalhos em relação uns aos outros.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

Nesse sentido os trabalhos poderiam, inclusive, ser modificados, completados, atualizados posteriormente por outros grupos, trazendo continuamente novas camadas e discussões a partir do mesmo tema inicial.

O potencial dos trabalhos em incitar, por si mesmos ou em relação uns aos outros, diálogos problematizadores estava ali. Mesmo sem ter acompanhado o processo dos alunos ficou clara a falta de uma estrutura (talvez nos moldes da *Process Cards* ou da Ficha dos Pesquisadores) capaz de instigar o imaginário a fim de potencializar os processos em direção a discussões de interesse comum, essenciais para um processo de formação cidadã não só dos alunos mas também dos professores e moradores de Glaura e região.

Dos trabalhos apresentados o único que se destacou, nesse sentido, foi o forno de barro construído por um grupo de meninos (figura 42). Com a colaboração dos pais, os alunos aprenderam a fazer o forno e a preparar o doce de leite que foi experimentado por todos. Esse exemplo contém em si conhecimentos cotidianos e técnicos, indicando a possibilidade da ponte entre família-comunidade-escola e com potencial de ser a base para a construção de inúmeros conhecimentos tais como aqueles em relação aos tipos de terra da região, sobre desenho projetivo para a reprodução do objeto, sobre a culinária local de Glaura etc. Semanas depois da Feira de Ciências, em conversa informal com os professores, descobri que aqueles alunos são os mais 'bagunceiros' da turma. Ou seja, os alunos que normalmente não se engajam nas aulas dentro das salas foram justamente os que mais tiraram proveito de um processo minimamente livre no qual

[173] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015, p. 41.

puderam trabalhar com que lhes interessa. Um bom exemplo, então, que mostra como processos menos controlados e mais focados nos alunos incitam o interesse e, consequentemente, o aprendizado. Apesar disso, é uma pena que o trabalho desses alunos não foi estruturado de forma a criar relações com as disciplinas em sala de aula e com os demais trabalhos sendo, assim, despotencializado. Além disso, do que adianta trabalhos conectados com a realidade da comunidade e com potencial de gerar conversas sobre assuntos de interesse comum se não havia sequer um morador de Glaura na Feira de Ciências e se, após o fim da feira, os trabalhos foram desmontados e levados para casa? Posteriormente, conversando com a diretora, descobri que os pais foram convidados para participar da Feira de Ciências, mas, assim como nos outros os anos, raramente eles vão ao evento.



Figura 42 — Forno de barro feito pelos alunos.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

A Feira de Ciências foi essencial para os próximos passos da pesquisa, pois evidenciou que a potência de uma escola com alunos interessados e conectados com a comunidade estava ali, sendo necessário, entretanto, investigar interfaces que (i) delonguem e complexifiquem o processo de decisão sobre os temas de interesse; (ii) direcione as pesquisas para questões de interesse comum; (iii) apresente possibilidades e potencialidades de meios tanto para captar informações como para produzir o produto 'final'; (iv) incite a participação dos moradores e dos professores durante o processo de pesquisa; (v) organize formas de apresentar os trabalhos para a comunidade; e, assim, (vi) instigue a problematização do contexto sócio-espacial a partir da relação entre os trabalhos apresentados.

Até então a interface cartográfica, as molduras e a ficha dos pesquisadores, em conjunto, apontavam para um caminho possível de trazer à tona questões de interesse comum e de estruturar um processo de pesquisa e produção de trabalhos capazes de incitar o questionamento tanto dentro como fora da escola. O que nos faltava, no momento, era conseguir vislumbrar estratégias para engajar a comunidade e os professores no processo de pesquisa dos alunos e para apresentar

os trabalhos para a comunidade, visando ao diálogo entre moradores, alunos e professores. Nesse sentido, um trabalho desenvolvido no muro da escola por um grupo de meninas sobre os cães de rua de Glaura foi crucial para as próximas etapas da pesquisa.

4.11 Intervenção no muro da escola: os cães de rua

Como comentado anteriormente, a partir da Interface das Molduras e da Ficha dos Pesquisadores nove grupos de alunos definiram temas sócio-espaciais de Glaura a serem pesquisados. Desses grupos, quatro iniciaram a pesquisa coletando informações porém, por causa das férias de final de ano, apenas um dos grupos se engajou em continuar a atividade. Formado por quatro meninas, o grupo escolheu como tema de pesquisa os cães de rua da comunidade. Durante as duas orientações guiadas pela Ficha dos Pesquisadores, ainda durante o período escolar, as meninas decidiram investigar o que motiva alguns moradores a cuidarem dos cães e como se dá a dinâmica compartilhada de manter os animais alimentados e protegidos do frio. Para isso, as alunas entraram em contato com os moradores que formam essa rede e criaram algumas perguntas para entrevistá-los. Ao fim, além de terem feito três entrevistas, as meninas fotografaram vários dos cães de rua da comunidade.

Como a Ficha dos Pesquisadores não contempla os meios de coletar as informações e de apresentá-las, as decisões aconteceram a partir das orientações com a colaboração de mais três pesquisadores. A única diretriz para o trabalho era que ele deveria, de alguma forma, apresentar as informações de modo a instigar nos moradores questionamentos sobre a comunidade a partir da situação dos cães de rua. Em diálogo com o grupo, ficou decidido que as informações sobre os cães seriam apresentadas por meio de desenhos e frases no próprio muro da escola. Ótimas desenhistas, as alunas já tinham a ideia de colorir o muro da escola há tempos, porém nunca tiveram o aval da direção. Conversando com a diretora, conseguimos a licença para usar o muro restando, então, definir quais informações e como seriam expostas no muro.

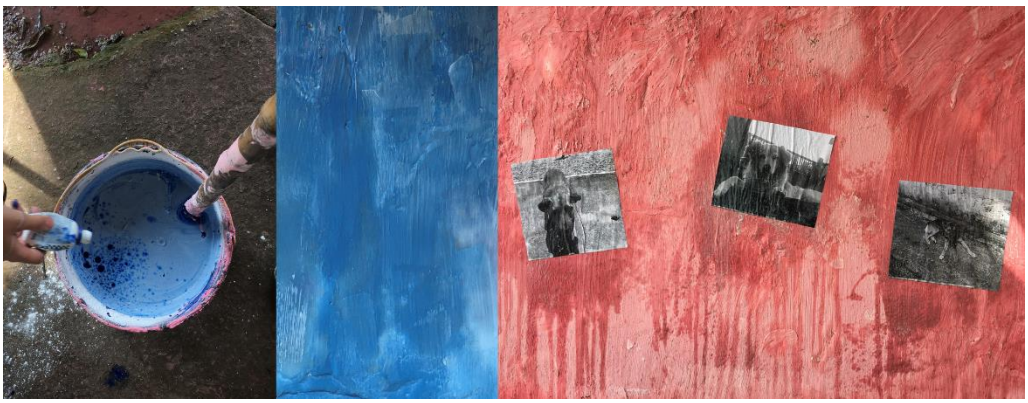


Figura 43 — Primeiros testes no muro da escola.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

As alunas selecionaram as melhores fotos dos cães e ficou decidido que seriam usadas para produzir desenhos no muro com a ajuda de um projetor. Porém, uma vez que o muro estava deteriorado, com a superfície muito porosa, percebemos que seria difícil fazer desenhos detalhados. Uma ideia, então, foi imprimir algumas fotos e testar a possibilidade de colá-las no muro usando cola de *lambe-lambe*. No nosso primeiro encontro, preparamos tintas de cal com duas cores distintas e testamos a colagem de algumas fotos que as meninas haviam me enviado por meio

do WhatsApp (figura 43). Como o teste foi satisfatório, o próximo passo foi definir o que seria feito. Mostrei algumas referências de colagens e desenhos em muros para instigar o imaginário das alunas e, ao fim do dia, ficou definido que seriam feitas grandes colagens das fotos dos cães. Questionadas se as imagens seriam suficientes para incitar questionamentos nos passantes, as meninas decidiram selecionar algumas frases para chamar a atenção da população sobre a relevância dos cães para a comunidade.

Para nossos próximos dois encontros, levei algumas fotos impressas em folhas do tamanho A1, outras opções de pigmentos para a cal e tinta preta para escrever as frases. Coletivamente as meninas decidiram onde colar as fotos e que cores de fundo seriam usadas. Para inspirar as frases, escutamos os áudios de cada uma das entrevistas realizadas, mas, ainda assim, não houve consenso sobre o que seria escrito. Após muita discussão, tomei a frente e escrevi a primeira frase: "Somos de todos ou de ninguém?", remetendo aos questionamentos da Interface das Molduras. Em seguida, uma delas encontrou uma frase na Internet de que todas gostaram: "Adotar é amar de graça, quem abandona não tem raça!". Por fim, logo a mais tímida das meninas que pouco falava teve a ideia de provocar os moradores que se dizem contra os cães de rua, escrevendo ao lado de uma das fotos: "Eu também sou uma parte de Glaura!" (figura 44).



Figura 44 — O trabalho pronto, no muro da escola.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2018.

O trabalho no muro ficou pronto após três tardes de trabalho. Durante a última tarde, enquanto limpávamos a calçada, uma das meninas comentou: "Nossa.. fazia tanto tempo que a gente queria pintar esse muro!". Esse simples comentário mostra que, ainda que alguns alunos sejam interessados e proativos, a escola e sua busca cega pela ordem acabam por bloquear o potencial existente em troca de um suposto controle sobre o processo de aprendizado. Importante salientar que, se, por um lado, as interfaces usadas possibilitaram e validaram o trabalho das meninas, por

outro, o trabalho só foi possível por meio das orientações realizadas com a ajuda de outros pesquisadores. É dizer, as interfaces (das molduras e a ficha dos pesquisadores) não foram suficientes para garantir um produto 'final' contextualizado e com potencial de instigar a problematização da realidade sócio-espacial. Isso indica a importância central de um time de professores alinhado com a proposta de dar abertura para que os alunos pesquisem a comunidade a partir dos próprios interesses. Para isso, a instalação no muro é um ótimo exemplo para que os professores possam vislumbrar outras possibilidades de atividades na Escola.

De todo modo a experiência com o grupo dos cães salientou dois pontos fracos do processo até então: primeiro que as interfaces por si só não instigam o imaginário dos alunos em relação às distintas formas e meios de se captar as informações pesquisadas, isto é, para uma mesma pergunta de pesquisa, os alunos podem recolher informações a partir de pesquisas históricas, tirando fotos, fazendo entrevistas, mapeando etc.; segundo que, da mesma forma, as interfaces não instigam o imaginário em relação às distintas possibilidades de produtos 'finais' — a partir de uma entrevista, por exemplo, é possível criar uma matéria de jornal, um documentário, uma história em quadrinhos, uma instalação etc. Como já foi comentado anteriormente, não basta dar o direito à voz para que um processo seja emancipatório, é preciso propor um processo que interesse, informe e instigue a imaginação sobre o que as pessoas podem querer para, assim, usarem a própria voz criticamente e com autonomia.

Independentemente das críticas ao processo, algumas semanas após o término do trabalho recebi uma foto pelo WhatsApp enviada pelas meninas de dois jovens com um cachorro sendo fotografados em frente ao muro (figura 45). Animada, uma das meninas respondeu "A população tá gostando do projeto!" seguido de inúmeros *emoticons*, mostrando-se satisfeita que o trabalho tinha sido notado. A aprovação de alguns moradores foi confirmada logo na primeira reunião que tive com a diretora, um pouco antes do início das aulas, na qual ela comentou que o muro estava sendo elogiado por alguns pais e até mesmo por um dos membros da Associação dos Moradores que normalmente "vê problema em tudo". Assim, o trabalho realizado no muro da escola evidenciou que o muro pode funcionar, literalmente, como uma interface que, no lugar de separar, pode criar uma conexão de via dupla contínua entre a comunidade e a escola.



Figura 45 — Imagem de moradores tirando foto do trabalho no muro.

Fonte: Alunas do grupo, 2019.

4.12 O muro e os limites da escola

Durante a pesquisa em Glaura, no decorrer dos últimos três anos, foram exploradas distintas maneiras de captar informações sobre a dinâmica sócio-espacial da comunidade (entrevistas, questionário, Interface cartográfica, Interface das Molduras) e de devolvê-las na tentativa de incitar na comunidade diálogos que complexifiquem tais relações (Interface das Bolinhas, Ficha dos Pesquisadores). Se, por um lado, a pesquisa possibilitou apontamentos sobre a importância de lançar mão de interfaces para engajar as pessoas a partir do próprio conhecimento sócio-espacial e para expor tais conhecimentos de modo relacional, por outro, foi argumentado, a partir das críticas à Ituita e R.I.C.A., que um processo pedagógico emancipatório só é possível se as pessoas se apropriarem das interfaces, podendo modificá-las continuamente em decorrência dos usos e das demandas. Desse modo, ao invés de pressupor que uma interface é capaz de criar uma rede dialógica, é importante, antes, dar atenção às relações já existentes no grupo sócio-espacial em questão: ao invés de 'criar a roda', uma interface (ou um conjunto delas) pode 'pegar carona' em dinâmicas já estabelecidas. Assim, ao serem usadas inicialmente por um grupo definido, as interfaces podem evidenciar potenciais que, inclusive, não foram pensados a priori. Nesse sentido, a Escola de Glaura surgiu como uma forte aliança para a pesquisa, uma vez que o processo de aprendizado pode (e deve) ser atrelado à vida cotidiana da comunidade, pois, primeiro, é a partir das situações do dia a dia que o interesse em aprender é despertado, e, segundo, esse aprendizado pode e deve reverberar no cotidiano da comunidade, criando, assim, uma relação de retroalimentação entre escola-comunidade, visando, como horizonte, à emancipação cidadã.

As interfaces criadas para a escola até então mostraram a possibilidade de os alunos trazerem à tona questões sócio-espaciais da comunidade (Interface das Molduras) e de, a partir delas, criarem projetos interdisciplinares sobre a comunidade, para a comunidade (Ficha dos Pesquisadores). Porém, como ficou evidente na Feira de Ciências, mesmo que os alunos produzam trabalhos com potencial de incitar diálogos problematizadores, não há um canal de comunicação entre Escola e comunidade pelo qual os trabalhos possam ser 'devolvidos' para os moradores. Nesse sentido, a reação positiva de algumas pessoas em relação ao trabalho sobre os cães feito no muro da escola mostrou a possibilidade de o muro funcionar como um 'mural' que comunique à população o que está sendo feito na Escola, seja pela exposição dos temas e questões que estão sendo abordadas, seja com a exposição dos trabalhos realizados.

A ideia do muro como interface entre escola e comunidade foi aceita com entusiasmo pela diretora. Mesmo sem termos clareza sobre a estrutura necessária para acomodar os trabalhos sob sol e chuva, o primeiro passo foi realizar uma força-tarefa para limpar o muro. Assim, em um sábado letivo, com ferramentas e um carrinho de mão à disposição, alguns professores e alunos retiraram o reboco antigo do muro e lixaram a superfície para que pudesse ser rebocada novamente (figura 46). Apesar da presença de poucos alunos, a atividade engajou os professores e a maioria dos jovens, havendo uma clara discrepância entre meninas e meninos: enquanto majoritariamente foram elas quem tomaram a frente, tirando o reboco com martelos e enxadas, os meninos ficaram acuados conversando entre si e, no final, por pressão das meninas limparam a calçada e levaram os entulhos para o local indicado.

Independentemente de como viria a ser a estrutura para comportar os trabalhos no muro, a diretora, vislumbrando o potencial, sugeriu pintarmos nele um mapa de Glaura. Assim, além de 'embelezar' o muro que há pouco estava deteriorado, os professores poderiam fazer uso do mapa para trazer à tona discussões mais atreladas ao cotidiano da população. Desse modo, poucos dias depois da força tarefa para limpar o muro, encontrei a diretora e, usando um projetor, estudamos a melhor posição para que o mapa fosse desenhado. Contudo, com o passar das semanas senti dificuldade em dar um 'próximo passo' sem cair na armadilha de forçar, de cima para baixo, como seria o muro. Assim, em conversa com a diretora tive a impressão de que partir para uma construção da interface no muro poderia atropelar e determinar demais as próximas etapas. Uma vez que houvesse uma estrutura pronta, os trabalhos seriam restritos e, de certo modo, induzidos a servir àquilo. A melhor opção no momento, então, seria retomar as Fichas do Pesquisador iniciadas no semestre anterior e dar continuidade às pesquisas sobre a comunidade com os alunos para, no decorrer do processo, voltar a atenção ao muro e construí-lo coletivamente e em decorrência das demandas.



Figura 46 — Alunos e professores retirando o reboco antigo do muro.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Porém, com a notícia de que o professor de artes não continuaria trabalhando na escola nesse semestre, ficou claro para nós que teríamos um grande obstáculo a ser ultrapassado. Se até então o tempo que nós tínhamos com os alunos era restrito às aulas de artes, uma vez que o professor nos liberava o tempo integral das aulas, agora seria necessário buscar outros momentos para a continuidade das pesquisas com os alunos.

Diante dessa situação preparamos uma apresentação sucinta para reapresentar aos professores o que tinha sido feito até então com os alunos com o objetivo de engajá-los em colaborar efetivamente no processo, podendo, inclusive, propor pesquisas mais atreladas aos assuntos abordados em sala de aula, no caso de cada matéria. Como o sábado letivo seguinte — único momento possível para conversar com grande parte dos professores ao mesmo tempo — seria

algumas semanas à frente, decidimos conversar individualmente com alguns professores durante os intervalos das aulas. Em todas as conversas, eles elogiaram os trabalhos feitos até então e se mostravam disponíveis para colaborar com a continuidade do processo, porém até certo limite. Apesar de uma clara disposição na maioria dos casos em 'dar apoio' aos processos, não houve um professor que tenha se mostrado aberto a uma colaboração de fato. No máximo eu poderia falar com os alunos nos minutos iniciais das aulas, já que, como a maioria argumentou, há pouco tempo para muitos conteúdos curriculares a serem cumpridos. Ou seja, o limite do apoio que estavam dispostos a dar era o controle que já tinham sobre suas aulas.

Essa situação mostrou que, apesar do processo de pesquisa até então ter sido satisfatório — no sentido de termos produzido e testado interfaces com efetividade ao que era proposto em cada caso —, ficou claro mais uma vez que as interfaces, por si só, não garantem a continuidade sem o apoio engajado dos agentes do grupo sócio-espacial em questão. De pouco adiantavam o muro reformado e a diretora e parte dos alunos animados se não tínhamos o apoio de mais professores. E essa falta de apoio indicava ou a dificuldade por parte deles em vislumbrar o potencial do que já vinha sendo feito, no sentido de interessar os alunos em processos de aprendizado interdisciplinar e em diálogo com a população, ou indicava uma postura reativa frente a um processo que põe em risco o que a escola tenta conservar. É aí que os limites da escola como lugar para uma emancipação vêm à tona.

Como será discutido com mais atenção no próximo capítulo, Seymour Papert argumenta que é difícil vislumbrar uma escola verdadeiramente aberta à autonomia e emancipação dos alunos uma vez que "é inerente a escola [...] e em todos os organismos que chegaram a um estado de equilíbrio estável no mundo, que eles têm a tendência de preservar a inércia que possuem. Assim, a escola transformou o que poderia ser um instrumento revolucionário em um instrumento essencialmente conservador. A escola não quer mudar radicalmente".[174] Ou seja, a escola como instituição consolidada tenta com todas as forças preservar o que a constitui há séculos de modo que mudar minimamente a estrutura de como as coisas acontecem é o bastante para iniciar um processo de ruína da escola como a conhecemos. E para se conservar, em vez de responder à vida concreta e aos problemas cotidianos, a escola se baseia, majoritariamente, em padrões de conduta e instruções fechadas que restringem as possibilidades de aprendizado em nome do controle e da preservação de uma ordem já estabelecida. Assim, nossa proposta de investigar processos de aprendizado nos quais os alunos têm seus conhecimentos cotidianos reconhecidos, têm poder de decisão sobre o que querem aprender e são encorajados a propor trabalhos interdisciplinares e coletivos surge, claramente, como uma ameaça às condutas estabelecidas pela escola como a conhecemos. Dito isso, nessa etapa da pesquisa nos vimos presos em um círculo vicioso: sem o apoio engajado dos professores, era difícil dar continuidade às atividades atreladas ao cotidiano de Glaura para além dos muros da escola, atividades estas que, por sua vez, podem funcionar como exemplo para que os professores vislumbrem a possibilidade de outras formas de aprendizado. Nesse sentido, restava-nos uma esperança: que a nova professora de artes estivesse disposta a colaborar na investigação de processos de aprendizado interdisciplinares e experimentais.

---

[174] PAPERT, *School's Out? Interview of Seymour Papert by David S. Bennahum*, 1996. Traduzido livremente do original: "It is inherent in school, not because teachers are bad or schools are bad, but in all organisms that have come to a stable equilibrium state in the world, that they have a tendency to preserve the inertia they have. So school turned what could be a revolutionary instrument into essentially a conservative one. School does not want to radically change itself." (Papert, 1996)

4.13 A aula de artes como ambiente de aprendizado interdisciplinar e experimental

Meu primeiro encontro com Dalila, a nova professora de artes, se deu algumas semanas após o início do semestre. Aproveitando uma janela entre as aulas, nos sentamos na sala de reuniões da escola e apresentei os objetivos da pesquisa e o que já havia sido feito nos últimos semestres. A cada foto e explicação das atividades realizadas, seus gestos, expressões e interjeições comunicavam um grande entusiasmo. Minha apresentação terminou com um convite à sua colaboração. No fundo eu esperava como resposta algo como "Claro! As aulas estão abertas para a continuidade do projeto!". Porém, após elogiar o trabalho feito até então, ela disse: "Agora vou te apresentar os *meus* interesses enquanto professora de artes". Assim, foi minha vez de ficar animado: em poucos minutos Dalila argumentou que aparentemente estávamos alinhados, pois, para ela, a arte traz em sua essência a leitura do mundo, o refinamento da sensibilidade e a apuração do senso crítico. Desse modo, o ensino de artes deve, necessariamente, combater uma lógica escolarizada e controladora uma vez que pressupõe experimentação, exercícios práticos e liberdade criativa. Comentamos, então, que isso não significa um descontrole total, mas que uma abertura ao indeterminado é primordial quando o processo visa a criatividade. Ou seja, estávamos falando da mesma coisa: de um processo de aprendizado que se atualiza continuamente, corrigindo os erros e potencializando os acertos. Sua vontade era, ainda que respondendo a seus compromissos curriculares, que os alunos 'botassem a mão na massa' e pudessem se expressar e experimentar distintos meios e técnicas. Ali percebi que melhor do que ter as aulas 'para mim' seria ter as aulas como espaço de diálogo com alguém que compartilha o mesmo interesse em um processo de aprendizado interdisciplinar e experimental do qual os alunos são os protagonistas.

Nesse sentido ela me contou uma história que sintetiza a importância da experimentação e do trabalho manual, inerentes a uma aula de artes, em um processo de aprendizado emancipatório. Na semana anterior Dalila havia levado argila para que os alunos explorassem manualmente a criação de algo novo, sem muitas regras. Animados, começaram a manipular o barro criando formas de diferentes escalas e graus de abstração. Circulando pela sala lhe chamou a atenção que um dos alunos havia feito uns *chinelinhos* com o barro: eram pequenos e detalhados, com as tiras e bem proporcionados. Ao elogiar o trabalho, ela percebeu que o aluno ficou surpreso e um tanto emocionado: por ser um aluno 'do fundão', que já havia reprovado de série mais de uma vez, muito provavelmente ele nunca havia sido elogiado na escola. Essa situação é um bom e triste exemplo que evidencia com clareza que a escola, como aponta Rancière, reconhece e valida tipos específicos de inteligência ao passo que ignora e rechaça outros.[175] O aluno que tem algum interesse, que consegue se concentrar nas aulas e é bom para memorizar conteúdos, por exemplo, vai bem nas provas e, assim, é validado e constantemente motivado. Já o aluno que, ao contrário, não responde a esses quesitos é fadado à exclusão, criticado incessantemente pelo que não sabe e raramente reconhecido pelo que já sabe e pelo que se interessa. Assim temos um processo de aprendizado que, ao validar apenas um tipo específico de 'bom aluno', trabalha para uma "eternização da desigualdade".[176] Rancière argumenta, desse modo, que o que embrutece uma pessoa "não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência".[177] E, como vimos anteriormente, o reconhecimento de uma inteligência 'inferior' justifica as pessoas delegarem a outras 'mais inteligentes' decisões sobre a própria vida. A escola, nesse sentido, trabalha de mãos dadas com a

[175] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015.
[176] Ibidem, p. 12.
[177] Ibidem, p. 64.

representação e, de certo modo, contra uma emancipação cidadã, como será discutido com mais atenção no próximo capítulo.

De todo modo o exemplo do aluno e seus chinelinhos de argila aponta que o exercício proposto por Dalila incitou nele um certo interesse que, por sua vez, trouxe à tona sua inteligência. Moradores do interior rururbano, esse e outros alunos provavelmente têm interesses mais associados à prática cotidiana do que às abstrações universais abordadas nas aulas. Como Rancière reforça inúmeras vezes em seu livro *O Mestre Ignorante*, a vontade é o pontapé inicial de qualquer processo de aprendizado emancipatório: é pela vontade que a inteligência se manifesta e, uma vez reconhecida, é o motor para que o aprendiz 'solte a mão' de seus mestres.[178] Assim, reforço, mais uma vez, a importância em se instigar o interesse quando o objetivo é um processo de aprendizado que visa à autonomia e à emancipação dos envolvidos.

Continuando nossa conversa, Dalila discorreu um pouco sobre seus planos para os próximos meses com cada turma. Explicou-me que, frente aos conteúdos específicos de cada série, ela decidiu unir todas as turmas em torno de um mesmo eixo, a arte urbana, que, de modo geral, pode funcionar como um 'coringa' pela qual é possível abordar aspectos tanto das artes cênicas como das artes plásticas e visuais. Os temas definidos para cada série eram: a sexta série trabalharia sobre natureza; a sétima e a oitava sobre família e comunidade; e o nono ano sobre atritos sociais — mais especificamente sobre racismo e feminismo. No nosso próximo encontro, poucos dias depois, construímos os objetivos comuns buscando estratégias para potencializar os conteúdos da matéria a partir das investigações em Glaura e para potencializar as investigações de Glaura com base na abordagem artística. Ainda que abertos à indeterminação do processo dali para frente, tínhamos a clareza de que o objetivo era que os alunos se engajassem em pesquisas sobre a comunidade, tendo como produto um trabalho exposto aos olhos da população que abordasse questões relativas a Glaura e alinhadas com os temas apresentados e discutidos nas aulas de Artes.

Compartilhando o mesmo horizonte, passamos a trabalhar com as turmas semanalmente em um diálogo constante entre nós, os alunos, alguns professores e a diretora. O caminho foi atualizado semanalmente, pois, frente aos obstáculos que surgiam, novas estratégias eram colocadas em ação. Ao fim, os trabalhos de oito grupos foram expostos para a população durante um evento que chamamos de *Museu Aberto*, que será apresentado a seguir. Mas, antes e por fim, gostaria de salientar que, com a presença da Dalila e da abordagem artística, o processo na escola, que, até então, era um tanto quanto assimétrico, passou a ser, de fato, dialógico. Não que não houvesse um diálogo constante com a diretora até aquele momento, porém, na grande maioria das vezes as propostas partiram de nós, pesquisadores, e a diretora, apesar de dar sugestões, não chegava a influenciar na 'agenda' do processo. Com a professora de artes, se, por um lado, nós perdemos um certo controle sobre o processo, por outro, ele passou a ser verdadeiramente dialógico no sentido de que cada etapa era produto de ideias construídas, de fato, em conjunto.

4.14 O Museu Aberto

O Museu Aberto foi um evento no qual a escola abriu suas portas para que a população de Glaura pudesse conhecer e interagir com nove instalações criadas pelos alunos do sexto ao nono anos. Todos os trabalhos abordam questões cotidianas de Glaura como, por exemplo, a falta de

[178] Ibidem.

abastecimento d'água, a riqueza natural da região, os problemas de infraestrutura, o machismo e, inclusive, o papel da escola frente essas situações. Apesar de ter acontecido durante apenas um dia, o processo para a produção desses trabalhos se desenvolveu durante mais de três meses durante as aulas de artes e, no caso de um dos grupos, também nas aulas de ciências, e teve rebatimentos diretos e indiretos de todo o processo de pesquisa na escola até então, nos últimos três anos. Assim, para além do evento em si, o Museu Aberto foi um processo que, de certo modo, coroou as etapas anteriores da pesquisa pois lançou mão direta ou indiretamente das discussões levantadas por meio da Interface das Bolinhas, da Interface cartográfica, das molduras e das Fichas dos Pesquisadores. Desse modo, o processo e o evento só foram possíveis em decorrência da articulação gradativa durante os semestres anteriores entre nós, pesquisadores, os alunos, alguns professores e a diretora da escola.

O formato do evento e mesmo seu nome não estavam claros para nós durante grande parte do processo, porém os objetivos eram bem claros desde o início. O processo e o evento deveriam:

(i) conectar a escola com a comunidade, entendendo a escola como lugar para o pensamento crítico sobre o contexto sócio-espacial de Glaura;
(ii) colocar os alunos como pesquisadores da comunidade, sendo, assim, os protagonistas do processo de autoaprendizagem, entendidos como agentes que provocam e disseminam discussões sobre o contexto sócio-espacial para além dos muros;
(iii) ter abordagem interdisciplinar, uma vez que se baseia nas questões coletivas do cotidiano, buscando angariar colaborações com os demais professores da escola; e
(iv) servir como um exemplo para o imaginário tanto dos alunos, mas principalmente dos professores sobre a possibilidade de trabalhos interdisciplinares, para além dos muros e que tenha os alunos como protagonistas.

Assim, em resumo, o Museu Aberto tem o objetivo de ser um processo/evento pelo qual os alunos pesquisem a comunidade, com a comunidade, e que os produtos de tais pesquisas sejam apresentados para esta última, visando à problematização contínua das questões sócio-espaciais inerentes ao contexto de Glaura e região.

Como foi apresentado no item anterior, o processo do Museu Aberto se deu durante as aulas de Artes, uma vez por semana com cada uma das quatro turmas, do sexto ao nono anos. Em cada uma das turmas, Dalila e eu apresentamos aos alunos o que seria feito nos próximos meses, deixando claro que eles tinham a liberdade de pesquisar o tema à sua escolha desde que houvesse uma ponte com o cotidiano de Glaura e com o tema geral de cada ano, definido previamente por Dalila. Frisamos que o objetivo principal era propor trabalhos que questionassem os moradores sobre questões cotidianas de Glaura. Para que pudessem vislumbrar como o trabalho 'final' poderia ser, primeiramente retomamos a instalação feita no muro da escola alguns meses atrás sobre os cachorros de rua, mostrando que é possível pesquisar algo que lhes interessa e, ao mesmo tempo, propor discussões à população. Nesse sentido é importante frisar a relevância da instalação no muro como exemplo para instigar o imaginário tanto sobre um tema conectado ao cotidiano da comunidade, como sobre os distintos meios para captar informações (entrevistas, fotos, gravação de áudio), quanto para expor tais informações (fotos impressas, frases, desenhos e pinturas). No semestre anterior, sem esse exemplo, era mais difícil para os alunos vislumbrarem o que poderia vir a ser uma instalação conectada com Glaura, já que os exemplos normalmente eram de obras de

arte em contextos urbanos com temas que não dialogavam necessariamente com a dinâmica de uma comunidade como Glaura.

Assim, partindo do exemplo da instalação no muro sobre os cães de Glaura, Dalila e eu fizemos uma série de apresentações e dinâmicas para instigar ainda mais o imaginário dos alunos para que pudessem escolher o tema de pesquisa e vislumbrar o trabalho 'final'. Desse modo, em cada turma, foram apresentadas as atividades realizadas na escola até então, levantando os temas que vieram à tona por meio da Interface das Bolinhas, da Interface Cartográfica, da Interface das Molduras e dos processos iniciados pela Ficha dos Pesquisadores. Além disso, como o eixo central que uniu todas as turmas era a arte urbana, Dalila apresentou inúmeros exemplos de artistas e obras que abordam questões sociais lançando mão de meios tanto analógicos quanto digitais. Foram expostos trabalhos com fotografias, vídeos, desenhos, instalações interativas, performance etc.

Além das aulas expositivas, foram propostas distintas dinâmicas — cada qual relacionada ao tema pré-definido por Dalila para cada ano. Para a turma do sexto ano, cujo tema era *natureza*, propusemos inicialmente a dinâmica com as molduras, uma vez que os alunos não participaram no semestre anterior. Assim, logo na primeira oportunidade saímos às ruas com os estudantes para que investigassem a comunidade e sua relação com a natureza. Como Dalila e a professora de ciências eram novas em Glaura, foi uma boa oportunidade para conhecerem o distrito a partir do olhar dos alunos. Assim como nas vezes anteriores, a atividade se mostrou muito efetiva tanto em engajar os alunos quanto em trazer à tona contradições e questões inerentes ao cotidiano do distrito. Animadas com o engajamento dos jovens, Dalila e a professora de ciências criaram uma aliança e decidiram trabalhar juntas com o sexto ano. Como um dos conteúdos de ciências seria os tipos de solo e como Dalila gostaria de discutir a relação entre a natureza e Glaura por meio da arte urbana, surgiu a oportunidade de um trabalho colaborativo e interdisciplinar. Assim, como será apresentado logo mais, os alunos do sexto ano pesquisaram os tipos de terra da região, colhendo amostras que foram usadas para a criação de pigmentos que, por sua vez, foram usados para colorir a parte interna do muro da escola. Esse trabalho se destaca dos demais por ter acontecido sem o nosso acompanhamento (pesquisadores), indicando a possibilidade de trabalhos coletivos e colaborativos entre os próprios professores.

Já para as turmas do sétimo e oitavo anos, cujo tema era *família e comunidade*, propusemos algumas dinâmicas para incentivar os alunos a pensarem as características específicas de Glaura e região. Assim, com perguntas como "O que vocês mais gostam e menos gostam em Glaura?"; "O que tem em Glaura que não tem em outros lugares?"; "O que significa *comunidade* para vocês?", incitamos discussões entre os alunos, anotando no quadro as opiniões que mais se destacaram. Durante as discussões percebi que havia um claro rebatimento da dinâmica das molduras realizadas meses atrás. Ainda que na época os alunos não tenham se engajado nas discussões propostas após a dinâmica, agora era possível observar que algumas questões lhes marcaram, como a diferença entre as casas luxuosas e as casas simples características do interior que foi citada mais de uma vez durante a dinâmica em sala de aula. A retomada por parte dos alunos de discussões levantadas anteriormente evidencia a importância de um processo contínuo e delongado, uma vez os alunos têm o tempo necessário para digerir as discussões levantadas e relacioná-las com o próprio cotidiano.

Já no nono ano, cujo tema era *atritos sociais*, mais especificamente sobre feminismo e racismo, Dalila propôs seminários nos quais os alunos deveriam ler textos escolhidos por ela e apresentar as relações do tema com suas experiências cotidianas. Se a priori Dalila ficou insegura se os alunos teriam engajamento e um embasamento mínimo necessário para compreender os textos, as

discussões provaram que não só compreenderam as leituras como conseguiram relacioná-las com o próprio cotidiano, principalmente as meninas, que se viram representadas pelas discussões sobre feminismo, especificamente sobre o feminismo negro. Calorosas, as discussões transitaram entre temas como violência doméstica, abuso moral e sexual, identidade de gênero e demais assuntos que, direta ou indiretamente, estão presentes no dia a dia de qualquer comunidade.

Após as dinâmicas com o sétimo e oitavo anos, e os seminário com o nono ano, pedimos para que os alunos formassem grupos e, em diálogo, decidissem sobre o tema a ser pesquisado. A fim de facilitar a sistematização e planejamento do processo de pesquisa em cada grupo, lançamos mão novamente das Fichas dos Pesquisadores. Todavia, diferentemente da primeira experiência, desta vez ficou claro para nós um problema da interface que acaba por dificultar o desenrolar do processo. Uma vez que a Ficha dos Pesquisadores tem tópicos a serem preenchidos (tema; perguntas; meios para captar e meios para devolver as informações), ela acaba por pressupor que o aluno deve ter essas definições antes do início da pesquisa, atropelando, de certo modo, os distintos ritmos de decisão de cada grupo. Em outras palavras, a Ficha dos Pesquisadores acaba por induzir os alunos a definirem os tópicos de forma burocrática, ignorando que certas decisões são mais adequadamente tomadas durante o próprio processo de pesquisa. Nesse sentido, como será apresentado a seguir, alguns grupos escolheram prontamente o tema, enquanto outros demoraram algumas semanas para definirem o que seria pesquisado. Assim, se a Ficha dos Pesquisadores, assim como a *Process Cards* que influenciou diretamente sua concepção pressupõem um passo a passo linear, com a experiência do Museu Aberto ficou evidente que o interesse não tem prioridades. Enquanto alguns grupos prontamente se interessavam por um tema específico, como foi o caso do grupo que pesquisou o feminismo ou o grupo que quis discutir as mudanças em Glaura nos últimos anos, independentemente dos meios que seriam usados, houve grupos que se interessaram a priori pelos meios ("queremos fazer uma exposição de fotos!"), independentemente do tema. Percebendo isso, Dalila e eu, na falta de tempo para reformular a Ficha dos Pesquisadores, passamos a usá-la mais para nos guiar nas conversas com cada grupo do que como uma ferramenta para os próprios alunos.

Assim, semanalmente Dalila e eu nos dividíamos para conversar com cada um dos grupos, colaborando nas definições e recortes, fosse do tema, das perguntas ou sobre os meios usados para captar e/ou expor as informações pesquisadas. Ao fim de cada conversa, em diálogo com os alunos, definíamos tarefas tanto para eles quanto para nós — por exemplo, "para a semana que vem o grupo deve gravar as entrevistas e nós vamos conseguir caixas de som para testarmos a espacialização do áudio". Houve, assim, um clima de colaboração entre nós e os alunos, indicando outra postura do professor que, para além de ditar instruções que visam a um fim pré-determinado, engaja-se em um trabalho conjunto e dialógico. Como o tempo em cada turma era muito curto, Dalila e eu mantivemos um ritmo de conversa fora das aulas. Assim, semanalmente, encontrávamo-nos para conversar sobre os grupos e pensar sobre que materiais seriam necessários, o que tínhamos em mãos e o que tínhamos que providenciar. Nesse sentido a diretora foi sempre muito solícita, colaborando com materiais, liberando os espaços e por vezes acompanhando o desenvolvimento dos trabalhos mesmo fora do horário de trabalho.

Faltavam poucas semanas para o fim do semestre e ainda não tínhamos um nome para o evento. Conversando com os alunos sobre a importância de convidarem seus pais e vizinhos, Dalila sugeriu que apresentassem o evento como sendo "um museu, com obras de arte por todos os lados. Porém um museu com as portas abertas para todos que quiserem entrar... um museu aberto!". Na falta de tempo e de outras opções, esse foi o nome escolhido. Para a semana seguinte, preparamos um convite para oficializar o evento marcado para uma quinta-feira, na parte da manhã (figura 47). Cada aluno recebeu um tanto de convites para distribuir não só para a família mas também para os vizinhos e amigos. Os mais animados pediram convites extras para deixar no mercado, no posto de saúde e nos bares do Centro de Glaura.

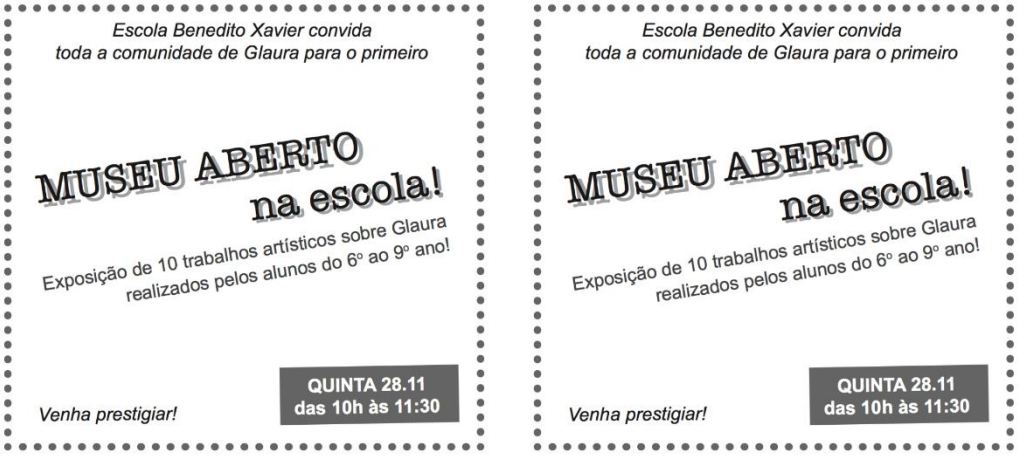


Figura 47 — Convite para o Museu Aberto.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Apesar do clima de animação e expectativa por grande parte dos alunos, poucos dias antes do evento recebemos a notícia de que alguém da escola havia feito uma denúncia por e-mail para a Secretaria de Educação de Ouro Preto, afirmando que os alunos estavam saindo às ruas em horário de aula e que os trabalhos feitos pela professora de artes estavam atrapalhando a ordem da escola. A diretora nos contou o ocorrido e prontamente nos acalmou. Disse que não precisou entrar em detalhes para que o pessoal da Secretaria entendesse que não havia motivos para preocupações. Aproveitou e fez o convite para que um ou mais representantes da Secretaria viessem no dia do evento, o que, de fato, aconteceu. De todo modo, mais uma vez, fica claro para nós que qualquer processo que coloque os alunos como protagonistas é necessariamente contrastante com a lógica domesticadora da escola. O atrito em um processo como esse é esperado, mas um dos principais objetivos do Museu Aberto foi justamente mostrar que é possível engajar os alunos em processos de aprendizado interdisciplinares e integrados com a comunidade. E, de certo modo, esse objetivo foi alcançado, como será apresentado a seguir.

Assim, na manhã de uma quinta-feira da última semana do período letivo, aconteceu o Museu Aberto. Os alunos tiveram duas horas para preparar as instalações antes da escola abrir suas portas para o público. Apesar dos convites, o evento recebeu poucos visitantes externos, algo em torno de vinte pais e familiares, além de um representante da Secretaria da Educação do município e uma jornalista da Prefeitura que foi contactada com antecedência por Dalila, visando a divulgação do evento para a população de Ouro Preto. Poucos dias depois foi publicada a reportagem no jornal *O*

Espeto, com a manchete "Escola Municipal de Glaura realiza projeto artístico envolvendo alunos e comunidade" (figura 48).



OURO PRETO *O ESPETO* Ano XIX - n°520 1ª Semana de dezembro de 2019 9

Escola Municipal de Glaura realiza projeto artístico envolvendo alunos e comunidade

Em Ouro Preto, a Escola Municipal Benedito Xavier, no distrito de Glaura, realizou em novembro (28) uma exposição artística com trabalhos produzidos pelos alunos.

Na mostra foram apresentadas obras sobre temas urbanos, como grafites, cartazes e instalações, todas abordando assuntos relacionados ao cotidiano, aos problemas da comunidade, natureza e relações interpessoais.

A exposição é um dos resultados do projeto "Escola além dos muros", realizado em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, a partir da pesquisa de doutorado do arquiteto e urbanista Guilherme Arruda.

As ações contaram com o apoio da diretora da escola, Andreia Diva da Silva, e de todos os professores, em especial, da professora de artes Dalila Xavier.

Dalila explica que desde o início de 2018 foram desenvolvidas inúmeras atividades com os alunos, com o objetivo de destacar assuntos relevantes do cotidiano do distrito: "a proposta era criar um processo no qual os alunos pudessem aprender a partir da realidade em que vivem, e que esse aprendizado servisse também para levar informação aos moradores da comunidade", conta a professora.

A exposição, intitulada "Museu Aberto", contou também com a colaboração da professora de ciências, Letícia Rodrigues, que fez um estudo do solo de Glaura com as turmas do ensino fundamental e, juntamente com a professora de artes, desenvolveu uma oficina de produção de tinta fazendo uso dos elementos da terra como matéria-prima.

Em seguida, os alunos fizeram uma pintura coletiva sobre os muros da escola, utilizando as tintas que eles próprios produziram (foto).

Fonte:PMOP.

Figura 48 — Matéria do jornal *O Espeto* sobre o Museu Aberto.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

4.14.1 O processo-produto de cada grupo

A seguir serão apresentados o processo de pesquisa e o produto 'final' de cada grupo. 'Final' com aspas porque o objetivo dos trabalhos é, no fundo, impulsionar a continuidade das pesquisas nos semestres seguintes. Assim, os trabalhos apresentados a seguir devem ser vistos mais como trabalhos preliminares de um processo contínuo do que como estanques e finalizados. Nesse sentido, as instalações apresentadas no dia do evento devem, idealmente, servir como exemplos a serem sistematizados de modo a instigar a imaginação tanto dos alunos como dos professores, mobilizando-os para um processo de aprendizado cada vez mais atrelado à comunidade, interdisciplinar e autônomo. Desse modo, além de uma breve descrição do processo e da instalação de cada grupo, em cada caso desmembraremos o exemplo no intuito de salientar o potencial de continuidade que cada trabalho tem, seja em relação aos meios usados, seja em relação às discussões levantadas e suas possíveis inserções nas disciplinas da Escola.

Grupo "Flores"

Esse grupo, formado por alunos bastante interessados, teve dificuldade em definir o tema da pesquisa. Um dia, notando o desânimo generalizado, Dalila e eu mudamos de estratégia e, no lugar

de insistirmos na definição do tema, tentamos engajá-los pelos possíveis meios que poderiam ser usados no trabalho. Retomamos uma apresentação que havíamos feito semanas atrás apresentando instalações com vídeos, fotos, objetos interativos etc. Percebendo que uma das alunas se mostrou interessada pela possibilidade de projetar imagens, Dalila e eu espacializamos um tecido que estava jogado em um canto da sala e projetamos uma imagem qualquer, distorcida pelo caimento irregular do tecido. Nesse momento os alunos do grupo se animaram e em poucos minutos decidiram que o trabalho seria uma instalação imersiva com tecidos e imagens projetadas. Entretanto, ainda faltava decidir sobre o que seria projetado e que relação teria com o cotidiano de Glaura.

Nessa mesma manhã eu acompanhei os alunos em uma caminhada pelas ruas do Centro, enquanto Dalila continuou em sala conversando com os demais grupos. O objetivo era observar a comunidade em busca de algo que gostariam de destacar na instalação. Com os celulares nas mãos, os alunos tiraram fotos da praça central, da Igreja e da fonte d'água restaurada há pouco tempo. Metade do grupo se animou em fazer uma homenagem ao patrimônio, mas a outra metade considerou o tema 'sem graça'. Continuamos a caminhada quando um dos alunos, sem chamar atenção, começou a fotografar as flores dos jardins e das calçadas. Percebendo o potencial no assunto, comentei como era impressionante a variedade de flores em uma só rua, mostrando como a natureza em Glaura é diversa e como os moradores são cuidadosos com seus jardins. Voltando à sala de aula, em poucos minutos o grupo decidiu, então, que a proposta deles seria criar um ambiente imersivo que passasse a sensação de calma e tranquilidade de Glaura por meio de imagens e sons da natureza. Importante salientar que, se, por um lado, eu direcionei a escolha do tema, por outro, isso aconteceu a partir da validação de algo que já estava pulsante, no caso, o interesse do aluno em fotografar as flores dos jardins e das calçadas.

O trabalho se desenvolveu bem nas próximas semanas. Os alunos tiraram mais fotos de flores e árvores frutíferas, fosse do Centro de Glaura, fosse da região em que moram e, também com os próprios celulares, gravaram sons de pássaros. Já Dalila e eu providenciamos as caixinhas de som, alguns retalhos de tule, barbantes, extensão, um projetor emprestado da escola e um computador emprestado do grupo de pesquisa LAGEAR/UFMG. Uma semana antes do evento, os alunos testaram distintos ângulos da projeção e o efeito causado nos tecidos espacializados pela sala, percebendo que seria necessário mais tecido para que a instalação fosse, de fato, imersiva. Para o dia do evento, os alunos conseguiram outros retalhos de tule e fabricaram uma série de flores de papel para serem espacializadas pela sala.

Assim, no dia do evento, empilharam as mesas e cadeiras para liberar espaço no cômodo, com os barbantes criaram varais para os tecidos, escolheram o melhor ângulo para o projetor e dispuseram as caixas de som de modo que ficassem escondidas do público. Por fim, as flores de papel foram usadas para criar uma cortina que marcava a entrada da sala e algumas folhas secas foram trazidas do pátio da escola para completar o cenário. Após poucos minutos do início do evento, já havia uma pequena fila de pessoas em frente à sala da instalação das Flores. Os alunos do grupo liberavam a entrada aos poucos para manter o clima de tranquilidade da instalação. Assim, os visitantes circulavam pela sala, observando as imagens projetadas, desviando dos tecidos e, em alguns casos, sentavam-se em uma das cadeiras para observar com calma as imagens e os sons (figura 49). Também não foram raros os alunos que aproveitaram o cenário para tirar *selfies*. Porém, ainda que tenha sido uma das instalações mais visitadas, antes mesmo do fim do evento ficou claro que alguns membros do grupo estavam um tanto quanto decepcionados com o resultado porque os visitantes não ficavam muito tempo na instalação. Talvez isso tenha

acontecido porque o trabalho era somente contemplativo, não havendo elementos para a interação nem informações o suficiente para deixar claro o que o grupo estava de fato abordando.



Figura 49 — Público na instalação *Flores*.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Contudo, para além da falta de engajamento e resposta do público, o tema dessa instalação pode ser desdobrado em diversas questões inerentes a Glaura que, por sua vez, podem instigar futuras pesquisas relativas, por exemplo, aos tipos de plantas e flores na comunidade, às árvores frutíferas existentes, às redes de trocas de mudas, sementes e hortaliças entre vizinhos, aos conhecimentos populares relacionados aos cultivos e, inclusive, sobre as ameaças que as nascentes e áreas de proteção sofrem com a iminente chegada do condomínio. No mesmo sentido, os meios dos quais o grupo lançou mão tanto para captar como para expor as informações na instalação podem servir de repertório para trabalhos futuros, mostrando o potencial em criar ambientes imersivos com sons, imagens e anteparos em abordar o tema em questão de forma lúdica e sensível. Assim, podemos afirmar que, ainda que a instalação das Flores não tenha efetivado seu potencial em incitar questionamentos durante o evento, o trabalho tem potencial de instigar o imaginário tanto dos alunos quanto dos professores sobre possíveis abordagens de pesquisa que são facilmente conectadas tanto com algumas matérias da Escola quanto com questões cotidianas da comunidade.

Grupo "Ontem e Hoje"

Aproximadamente um ano antes do Museu Aberto, quando testamos a primeira versão da Ficha dos Pesquisadores, uma aluna se mostrou muito interessada em pesquisar sobre a quadra de esportes em frente à Escola que se encontrava e ainda se encontra deteriorada. Questionada sobre os meios de que faria uso para denunciar o estado da quadra, a aluna pensou em procurar fotos antigas que mostrassem seu bom estado e compará-las com a situação atual. Na época ela conseguiu garimpar com uma tia fotos de anos atrás que, numa ocasião festiva, mostravam uma

quadra bem cuidada, com redes nos gols e o piso sem buracos. Porém, por causa do fim de ano e outras adversidades, não conseguimos dar continuidade ao trabalho. Meses depois, no contexto do Museu Aberto, reconheci prontamente a aluna quando, animada, nos informou que seu grupo gostaria de fazer um paralelo entre o presente e o passado de Glaura, comparando fotos antigas com fotos atuais. Havia, assim, uma clara retomada da ideia central da pesquisa proposta pela aluna um ano atrás, indicando que as ações anteriores, mesmo que realizadas há muito tempo, podem repercutir e influenciar diretamente na continuidade do processo.

A animação da 'líder' com a pesquisa claramente contaminou a maior parte dos membros do grupo. No intervalo de uma semana, eles providenciaram vários álbuns de fotografias com a diretora da Escola que, em sua maioria, eram registros dos momentos festivos, do cotidiano da Escola e do centro de Glaura. Sentados ao redor de uma grande mesa no pátio, os alunos começaram a folhear álbum a álbum à procura de fotos interessantes para serem reproduzidas. Em pouco tempo o número de pessoas ao redor da mesa aumentou significativamente. Além da diretora, outros dois professores, alunos de outros grupos e uma das cozinheiras da escola passaram a ajudar na garimpagem das fotos. Dentre exclamações e risadas, ouvimos comentários como: "nossa, o bar em frente da igreja continua o mesmo!", ou "olha o tanto de comida que tinha na merenda! tinha até salada!". Dentre as fotos que mais causaram comoção, havia uma da professora de português, há mais de dez anos. Animados, alguns alunos correram para mostrar a foto para a professora e pediram para reproduzi-la (figura 50).



Figura 50 — Foto antiga de alunos e professora, e reprodução atual.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2019.

Ao fim, com mais de trinta fotos pré-selecionadas, questionei quais daquelas tinham maior potencial em evidenciar mudanças importantes na comunidade e na escola. Depois de muita discussão o grupo definiu as dez melhores e, na semana seguinte, saiu às ruas para recriá-las, uma a uma, tentando encontrar o mesmo ângulo da foto original. Por meio do WhatsApp, eles me enviaram tanto as imagens das fotos antigas como as novas. Dentre as selecionadas há fotos da escola, evidenciando mudanças como a instalação de grades e pequenas reformas; da praça central mostrando como as construções ao redor continuam praticamente as mesmas, salvo uma ou outra casa reformada; e da quadra em frente à escola, confirmando que era muito bem cuidada, destoando da situação atual (figura 51).

Para a aula da semana seguinte, imprimi as imagens para os alunos testarem e definirem como e onde seriam expostas. Após algumas discussões decidiram apresentar as imagens no corredor das salas de aula. Para contrastar o passado com o presente, as fotos foram coladas uma atrás da outra, suspensas e amarradas por fios de nylon de modo que não girassem. Deste modo, o visitante se depara com uma série de fotos 'flutuando' ao chegar no corredor. Quando *vai*, vê as fotos do passado, quando *volta*, as do presente (figura 52). Essa foi das instalações mais comentadas e a que

mais teve interação do público. As pessoas iam e vinham pelo corredor, observando foto a foto e comentando entre si sobre as diferenças ou sobre as semelhanças, apesar dos anos entre um clique e o outro.



Figura 51 — Foto antiga da quadra em frente à escola e situação atual.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2019.

A experiência se mostrou muito potente em incitar problematizações: desde a etapa de seleção das fotos até a exposição em si, ficou claro o interesse das pessoas em comparar o passado com o presente. O exercício de selecionar, recriar e comparar as fotos dá abertura para que assuntos sobre o contexto, não imaginados a priori, surjam, algo próximo do que a Interface das Molduras faz. Dependendo do conjunto de fotos, é possível discutir sobre o patrimônio, sobre a ideia de progresso em uma comunidade do interior, sobre a memória afetiva da população, sobre a infraestrutura da comunidade, sobre ex-moradores etc. E, se outras duplas de fotos são incluídas na 'brincadeira', por exemplo, outras relações, contradições ou questões podem vir à tona.



Figura 52 — Fotos dispostas no corredor da escola.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2019.

Assim, mais do que um 'tema', essa instalação trouxe à tona uma possível estratégia para incitar problematizações relativas ao contexto sócio-espacial em questão.

Grupo "Um olhar (crítico) sobre Glaura"

Esse grupo teve uma boa ideia que foi levada até o fim, sem muitos percalços. O principal objetivo dos alunos era evidenciar e criticar o descaso do poder público frente aos inúmeros problemas de infraestrutura da comunidade. Para isso, decidiram criar algo como uma publicidade de Glaura às avessas: fotos dos problemas acompanhadas de frases irônicas, por exemplo, "ruas em ótimas condições!" frente à imagem de uma das muitas ruas esburacadas do distrito. Com essa ideia em mente, na primeira oportunidade os alunos saíram às ruas para fotografarem algumas situações problemáticas do cotidiano em Glaura. A maioria das fotos abordava questões também levantadas durante a dinâmica das molduras: lixo fora das lixeiras, Igreja interditada, casas em ruínas etc. Após discutirem entre si, decidiram trabalhar com quatro situações: uma rua cheia de buracos; a quadra de esportes em frente à Escola, que, apesar de muito usada, tem aspecto de abandono; uma casa antiga e colonial em ruínas; e, por fim, a futura quadra coberta da Escola que, na época, estava com as obras paradas havia mais de um ano. Assim, as imagens escolhidas têm o abandono, tanto por parte dos representantes quanto dos próprios moradores, como questão central.

O passo seguinte foi criar frases que, juntas às imagens, fossem efetivas em comunicar a visão crítica dos alunos frente aos problemas abordados. Após alguns refinamentos, as frases escolhidas para cada imagem foram: "Ruas em perfeitas condições!"; "Prefeitura de Ouro Preto: muito preocupada com esporte e lazer"; "A história de Glaura é muito bem preservada!" e "A escola: prioridade da Prefeitura!". Para que eles definissem a posição das frases, a fonte e a cor do texto sobre as fotos, apresentei os comandos básicos de um software de edição de imagem para que explorassem as possibilidades. Decidiram, rapidamente, que as frases estariam em vermelho, no centro da imagem em preto e branco (figura 53). A fonte escolhida foi a primeira opção disponível no software.

Na semana seguinte, quando mostrei aos alunos as imagens impressas, percebi que ficaram animados com o resultado. No entanto, nesse mesmo dia a diretora, que vez ou outra acompanhava os processos, viu o trabalho e pediu para conversar comigo após a aula. Explicou-me que a frase que acompanha a imagem da quadra coberta não finalizada, "A escola: prioridade da Prefeitura!", era um tanto injusta, pois a responsabilidade pelas obras da quadra era de uma empresa privada que, no caso, não cumpria os prazos. Com gentileza, pediu, então, para que os alunos repensassem a frase, ainda mais porque um representante da Secretaria de Educação estaria presente no dia do evento, podendo causar algum constrangimento desnecessário. Os alunos ficaram indignados e, ao mesmo tempo, animados por estarem incomodando. Lembro que um deles falou algo como "Paciência! A foto fica!". Ao fim a foto ficou, mas a frase foi mudada, ainda que mantendo o tom crítico: "Para a aula de educação física só falta a quadra!".

Se, no início do processo, os jovens desse grupo eram extremamente fechados, conversando apenas o necessário, no dia do evento pareciam outros alunos. Estavam claramente animados e, andando de um lado para o outro, discutiam qual o melhor lugar para expor as imagens. Ao fim decidiram por apresentá-las nas paredes do patamar da escada que leva às salas de aula, uma boa escolha, afinal todos os visitantes passariam por ali. Infelizmente não pudemos acompanhar a reação das pessoas, se concordavam com as críticas e quais suas opiniões sobre as questões abordadas nas imagens. De todo modo a ideia desenvolvida pelos alunos é inerentemente questionadora pois não só apresenta problemas contextualizados com o cotidiano deles como ironiza o quão absurdo é uma comunidade histórica como Glaura ter suas ruas, espaços de convívio e patrimônio abandonados tanto pelo poder público como também, de certa forma, pelos próprios

cidadãos. Assim, denunciar problemas cotidianos via uma exposição de imagens, por exemplo, é uma estratégia para trazer à vista problemas que acabam por ser normalizados ainda mais em um contexto no qual os cidadãos, anestesiados, pouco se veem como parte responsável, esperando passivamente alguma ação do poder público. Incitar o olhar crítico dos moradores sobre o próprio cotidiano é um passo em direção a uma população ativa e articulada que, para além de pressionar o poder público, poderia propor estratégias coletivas e autônomas para cuidar melhor dos seus espaços e patrimônios.



Figura 53 — Imagens críticas criadas pelo grupo.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2019.

Grupo "Água"

Esse grupo foi formado por alunos que, segundo relatos da diretora, raramente se engajam nas atividades propostas na escola. Mais velhos que os colegas de turma, estão sempre agrupados nas últimas carteiras, ouvindo músicas no celular e mal respondem à chamada no começo das aulas. Dalila decidiu dar atenção redobrada a esse grupo, por acreditar que essa era a chance deles se interessarem em alguma atividade na escola. Após semanas sem progresso, Dalila, com paciência, propôs a eles uma caminhada pelas ruas de Glaura para que pudessem se inspirar e definir o que gostariam de pesquisar. Por sorte, logo na primeira esquina os meninos cumprimentaram um senhor que Dalila descobriu ser o tio de um deles e o responsável pelo abastecimento d'água em Glaura, personagem que foi citado inúmeras vezes tanto no questionário, como durante as dinâmicas com a Interface Cartográfica e com a Interface das Bolinhas. Percebendo a oportunidade de os alunos abordarem um tema tão caro para a população, Dalila deu o primeiro passo marcando uma entrevista com ele poucas horas depois, na escola.

Como tinham pouco tempo, não houve brecha para os alunos fugirem da atividade. Com a ajuda de Dalila, listaram uma série de perguntas relacionadas ao trabalho do entrevistado, por exemplo,

sobre a qualidade da água na região, os problemas mais comuns relacionados ao abastecimento e as possíveis soluções. Conferiram se seus celulares tinham bateria e espaço para a gravação do vídeo e, pouco tempo depois, o entrevistado chegou. Os meninos escolheram uma mesa no pátio e enquanto um deles filmou, um outro gravou o áudio para se prevenirem caso algum dos arquivos não ficasse bom. A conversa foi curta, porém com muitas informações importantes.

O entrevistado, que trabalha com o abastecimento de Glaura há trinta e sete anos, falou sobre as dificuldades que passa para tentar manter as regiões de Glaura abastecidas, uma vez que a oferta é muito baixa e incompatível com o consumo. Seu trabalho, então, consiste em saber a hora certa de fechar o abastecimento de uma região para liberar para outra. Um simples erro da sua parte piora ainda mais o abastecimento já escasso. Comentou, ainda, que, nos finais de semana e no final do ano, quando os moradores de fora e turistas vêm ao distrito, a situações é mais grave ainda. Aproveitando o assunto, interferi na entrevista e perguntei sobre a situação do abastecimento caso o condomínio realmente seja construído. Ele não respondeu com palavras, mas arqueou as sobrancelhas e levantou os ombros como se dissesse "pois é...", indicando que é um tanto óbvia a iminência do problema. Comentou, por fim, sobre as nascentes que até hoje são usadas por moradores que se incomodam com o gosto do cloro da água tratada. Falou, inclusive, que uma das mais usadas está dentro do terreno do futuro condomínio. Ao fim da conversa, percebi a relevância daquelas informações, pois o que o entrevistado explicou em pouco mais de cinco minutos respondia várias dúvidas levantadas anteriormente por outros moradores durante nossa pesquisa em Glaura.



Figura 54 — *Frame* da entrevista realizada pelos alunos.

Fonte: Alunos da Escola Benedito Xavier, 2019.

Com o arquivo de vídeo da entrevista (figura 54), na semana seguinte apresentei um programa de edição de vídeo para que os alunos explorassem as possibilidades. Eles poderiam, por exemplo, inserir frases e fotos que ilustrassem o que estava sendo dito. Usaram o programa por alguns minutos, porém, enquanto Dalila e eu conversávamos com outros alunos, o grupo saiu da sala de aula, deixando o trabalho inacabado. Mesmo com o vídeo sem edição, no dia do evento um dos alunos escolheu o lugar e dispôs as carteiras onde ficaria o computador com o vídeo em *loop*. Todavia, novamente, em poucos minutos o grupo dispersou e não participou do evento. Para não deixarmos o computador sem ninguém cuidando, decidimos guardá-lo de modo que o vídeo não foi visto por quase nenhum visitante. Assim, esse grupo é um exemplo de alunos que, apesar do

nosso acompanhamento próximo e atencioso, tiveram muita resistência em se engajar. A escola, como nos lembra Rancière, ao mesmo tempo que valida alguns alunos por responderem bem às expectativas, exclui outros, aumentando as desigualdades entre eles.[179] Os alunos que não têm boas notas, sejam quais forem os motivos, são constantemente lembrados de uma suposta inferioridade. Assim, não espanta a resistência de alguns alunos a qualquer processo na Escola, ainda que seja um processo aberto ao interesse dos estudantes e sem a pressão da avaliação, por exemplo.

De todo modo o trabalho desse grupo reforçou a potência do tema em trazer à tona questões caras à comunidade relacionadas à água. A partir desse assunto, talvez lançando mão da entrevista, é possível discutir a distribuição e o tratamento d'água, esgoto, sobre enchentes, ciclo da água e demais questões que seriam facilmente abordadas nas matérias da Escola. Além disso, o formato de vídeo é potente, pois tem, em si, o registro das informações levantadas, podendo ser reproduzido durante as aulas e mostrado para a população em outras ocasiões, por exemplo.

Grupo "Meninas"

Esse grupo foi formado pelas mesmas meninas da instalação realizada no muro, no ano anterior. Desde então elas já haviam feito outra instalação, cujo processo não acompanhei, durante as primeiras semanas das aulas de arte com Dalila. Inspiradas por um seminário sobre feminismo proposto em aula, as alunas, por conta própria, pediram a autorização da direção para montarem uma instalação no banheiro feminino. Durante alguns dias as paredes, divisórias, portas e espelhos do banheiro ficaram cheias de papéis com recados de empoderamento feminino. Se a instalação no banheiro foi voltada apenas para as mulheres, para a instalação do Museu Aberto elas decidiram direcionar os questionamentos aos homens da comunidade. Após investigarem possíveis espaços para a instalação decidiram que o melhor lugar seria o vestiário do campo de futebol, em frente à Escola. Para poderem usar o espaço, Dalila escreveu uma carta solicitando a autorização da direção da Associação de Moradores, responsável pelo campo, que foi acatada.

O vestiário é uma construção semienterrada, um nível abaixo do campo de futebol, com o acesso por uma escadaria larga. Apesar de ser um lugar muito usado pela comunidade, uma vez que há jogos semanalmente, ele se encontra malconservado. Dos dois banheiros coletivos, apenas o masculino está em funcionamento e, ainda assim, em estado precário. Aproveitando que muitos homens de Glaura e comunidades próximas frequentam o lugar, as alunas decidiram que, nos moldes da instalação no banheiro feminino, escreveriam frases que questionassem as atitudes machistas às quais elas são submetidas diariamente. Após muita discussão optaram por escrevê-las nos espelhos dos degraus, de modo que, quando uma pessoa desce a escadaria nada vê, e, quando sobe, se surpreende com as mensagens. Com o objetivo de melhorar um pouco o estado do espaço, tomaram a decisão de pintar os degraus com cores vivas e contrastantes (figura 55).

[179] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015.

Conversando com a diretora, conseguiram um pouco do dinheiro em caixa da Escola para comprarem tinta branca e pigmentos.



Figura 55 — Escadaria do vestiário antes e depois da intervenção.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Além da intervenção nos degraus, as meninas aproveitaram as paredes laterais da escadaria para expor colagens feitas a partir de seus próprios retratos, incluindo a Dalila, comunicando a ideia de que "são todas uma só". Para isso, mais uma vez apresentei as ferramentas básicas de um software de edição de imagem para que pudessem criar as montagens. Entretanto, o tempo curto de uma aula, frente à necessidade de acompanhar os demais grupos, impossibilitou a minha presença para tirar algumas dúvidas básicas. Um tanto decepcionadas, acabei por ajudá-las a chegarem no produto que tinham em mente (figura 56). Essa situação reforça a dificuldade de um processo contínuo acontecer quando se tem apenas cinquenta minutos semanais com os alunos. A articulação de mais professores é essencial não só pela abordagem interdisciplinar mas também por possibilitar que os alunos tenham mais tempo para as investigações.

Durante o processo de pintura dos degraus, produção das imagens, escolha e escrita das frases, questionei se as meninas não topavam investigar as possibilidades de interação do público com o espaço por meio de circuitos eletrônicos simples. Assim, retomamos alguns exemplos de instalações interativas que já haviam sido apresentadas em sala, e o grupo prontamente topou participar de um *workshop* de eletrônica, marcado para a semana seguinte. O *workshop*, ministrado por alguns pesquisadores do LAGEAR/UFMG, teve o objetivo de apresentar as noções básicas dos sistemas interativos usando uma interface chamada *quebra-cabeça de eletrônica*, que basicamente é composta por peças que, combinadas, formam circuitos com distintas combinações entre *inputs* e *outputs*.[180] Por exemplo, com um sensor de luz é possível acionar um motor em decorrência da iluminação no ambiente, ou com a pressão de um toque acender um conjunto de LEDs. Inspiradas pelos exemplos testados no *workshop*, as meninas tiveram a ideia de, a partir do movimento das pessoas na escadaria, acionar luzes para direcionar o olhar sobre as frases e imagens. Contudo, novamente, o tempo foi nosso inimigo. Apesar de animadas, processos com eletrônica exigem inúmeros testes, de modo que preferiram usar o tempo restante para terminar as pinturas e frases na escadaria.

Antes de apresentar como foi a instalação no dia do evento, gostaria de destacar uma situação que aconteceu durante o *workshop* de eletrônica. Além das meninas do grupo, convidamos alguns alunos que, por morarem em Glaura, poderiam participar do *workshop* na parte da tarde. Dos três meninos que apareceram no dia, um deles é conhecido por ser um aluno 'problemático', que não se encaixa nas atividades da escola. Durante os testes no *workshop*, ficou claro o quanto esse menino

[180] BALTAZAR et al., Estrutura cibernética para aprendizagem, 2015.

sabia de eletrônica: não só montou inúmeros circuitos com o *quebra-cabeça de eletrônica* com facilidade como fez perguntas complexas sobre o funcionamento dos componentes. Percebendo que, na mesa ao lado, as meninas estavam com dificuldades, um dos instrutores elogiou seu conhecimento relativo à eletrônica e encorajou o menino a ensiná-las sobre os circuitos. Encabulado, negou com veemência e continuou a explorar sozinho os componentes em sua mesa.



Figura 56 — Colagens feitas a partir das fotos das alunas, na parede lateral da escadaria.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Essa situação se assemelha com a história do aluno que fez os chinelinhos de argila durante uma das aulas de artes, narrada há pouco: ambos são alunos que nunca se destacam positivamente na escola e que, ao serem validados por algo que sabem e se interessam, ficam desconfiados e sem jeito. Conversando com a diretora sobre a destreza do aluno com os componentes eletrônicos, descobri que isso não era por acaso: ele faltava muitas aulas para trabalhar com seu tio em uma oficina mecânica. Mais um exemplo que aponta a incapacidade da escola, como uma instituição que preza pela instrução e ordem, em reconhecer e validar o interesse dos alunos. Isso acontece porque tal reconhecimento acarreta uma abordagem interdisciplinar, uma vez que os interesses cotidianos traspassam a divisão rígida entre as disciplinas. O interesse é central em um processo de aprendizado emancipatório, pois é a partir dele que o aluno convoca sua própria inteligência.[181] Assim, a instituição escolar acaba por trabalhar no sentido contrário da emancipação, partindo do que os alunos não sabem (e não se interessam) no lugar de partir do que já sabem (e se interessam).

Voltando ao trabalho das meninas, no dia do Museu Aberto era possível ver uma aglomeração de alunos, professores e visitantes mesmo do outro lado do campo de futebol. Foi, sem dúvidas, o trabalho mais celebrado. As pessoas tiravam fotos e, por vezes, comentavam os recados escritos nos degraus e paredes. Claramente orgulhosas, as alunas não tiveram problema em falar para o público sobre a motivação do trabalho. De modo geral falaram sobre como as atitudes machistas estão presentes no dia a dia de Glaura e como a liberdade feminina incomoda, inclusive outras

[181] RANCIÈRE, The emancipated spectator, 2007; *O mestre ignorante*, [1987] 2015.

mulheres. Foi interessante observar as alunas mais novas ouvindo as colegas com atenção (figura 57).



Figura 57 — Público conversando com as meninas do grupo.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

No entanto, apesar da boa recepção das pessoas presentes, o público-alvo não era aquele exatamente. Como o próximo jogo de futebol aconteceria em duas semanas, infelizmente não tivemos o feedback dos jogadores. De todo modo é importante salientar o olhar sensível das alunas na escolha do lugar: não só é frequentado por homens mas é frequentado *apenas* por homens, diferente de um bar, por exemplo. Assim, as mensagens nos degraus e paredes têm forte potencial em incitar problematizações entre os homens nesse ambiente 'seguro'. Essa instalação, portanto, é um bom exemplo de uma abordagem sócio-espacial, pois leva em consideração não só o lugar mas também — e, sobretudo — a relação desse lugar com a questão social abordada.

O trabalho das meninas, então, além de trazer à tona um assunto muito relevante para a população, foi sócio-espacialmente pensado e articulou distintos grupos de Glaura, isto é, a Escola, a Associação dos Moradores e os times de futebol. Motivadas pelo êxito da instalação, na nossa última conversa, comentaram que aquela não seria a última instalação, pois pretendiam formar um coletivo feminista para continuarem questionando o lugar da mulher na sociedade por meio da arte.

Demais grupos

A seguir serão apresentados os demais trabalhos de forma mais sucinta, uma vez que não acompanhei o processo de perto assim como nos trabalhos acima. O primeiro deles foi uma instalação no muro da escola que abordou as relações de amizade entre os moradores de Glaura. Para tal, os alunos entrevistaram vizinhos e amigos questionando a importância dos vínculos entre os moradores para além da família. Além de gravar o áudio das entrevistas, decidiram fazer um

retrato das pessoas, porém, como os primeiros entrevistados se intimidaram em mostrar o rosto, os alunos acabaram por fotografar seus pés. As entrevistas foram editadas pelos próprios alunos, usando um aplicativo de celular, e as fotografias foram impressas em preto e branco em formato A0. No dia as imagens foram coladas no muro e o áudio das entrevistas ficaram em *loop* em uma caixa de som (figura 58).



Figura 58 — Instalação sobre amizade nos muros da escola.

Fonte: Acervo pessoal, imagem de 2019.

Enquanto as pessoas contemplavam as imagens e o áudio, observamos alguns alunos brincando de reconhecer quem eram os entrevistados pela voz. A instalação, dessa forma, indica o potencial de trabalhos que deem voz, literalmente, para que moradores se expressem, podendo fazer uso de discussões relacionadas aos saberes comunitários, sobre a tradição oral, sobre as relações de vizinhança e assim por diante.

Outra instalação teve o objetivo de trazer à superfície questionamentos sobre o papel da escola na vida dos alunos e da comunidade como um todo. Para isso, os alunos fixaram papéis em branco pela escadaria, corredor e paredes junto de lápis e canetas pendurados ao redor para que os visitantes deixassem opiniões e recados relacionados à escola. Além disso, os alunos do grupo, com a ajuda de um morador que mora ao lado da escola, fizeram uma escultura de lápis em madeira (figura 59).

Mesmo que timidamente, a construção coletiva da escultura aponta para a possibilidade de ações colaborativas entre os alunos e moradores. A interação das pessoas foi mínima e mesmo os poucos recados escritos eram brincadeiras entre os alunos, o que mostra que, para coletar informações relevantes, é preciso, antes, incitar nas pessoas à problematização do tema em pauta.

Outro grupo, assim como os alunos da instalação "Uma visão (crítica) de Glaura", quiseram denunciar problemas do distrito e região relacionados ao descaso do poder público. Após algumas discussões, decidiram que a denúncia seria focada nas vias esburacadas, sem asfalto e sem escoamento adequado e que, em dias de chuva, concentram lama. A priori eu não tinha entendido

o interesse deles em discutir esse tema, mas depois descobri que os alunos, ainda mais os que moram em regiões rurais, se sujam com a lama nas ruas. Ou seja, a motivação dos alunos foi relativa a um problema cotidiano que até então eu desconhecia.

De todo modo o grupo tirou fotos das ruas com poças de lama e as acoplou dentro de lunetas feitas de papel-cartão que foram penduradas no pátio da Escola (figura 60).



Figura 59 — Escultura de lápis feita em colaboração com um morador.

Fonte: Acervo de Ane Souz, imagem de 2019.



Figura 60 — Lunetas penduradas no pátio da escola.

Fonte: Acervo de Ane Souz, imagem de 2019.

A estratégia das lunetas funcionou: a grande maioria das pessoas se interessou em investigar o que tinha ali dentro. Mas as fotos não foram suficientes para evidenciar o olhar crítico dos alunos, minando, assim, o potencial problematizador da instalação.

Por fim, há uma instalação que se destaca das demais por ter sido a única que se desenvolveu sem a minha presença e em colaboração entre duas professoras, apontando para a possibilidade de trabalhos interdisciplinares na Escola.

Como já foi citado anteriormente, durante as primeiras semanas de trabalho, Dalila se uniu à professora de ciências para trabalharem em conjunto com o sexto ano, cujo tema pré-definido para a matéria de artes era *natureza* e, assim, tangenciava com facilidade o conteúdo de ciências. Junto com as professoras, os alunos coletaram amostras de terras da região e fizeram pigmentos para tintas de distintas tonalidades. No muro interno da escola, criaram um padrão geométrico usando fita-crepe e preencheram cada espaço com uma tonalidade diferente (figura 61). A escola disponibilizou o material como pincéis e fita-crepe. Essa ideia para criar o mural é interessante, pois, com a regra muito simples para criar padrões delimitados pela fita, possibilita a participação concomitante de várias pessoas na produção de um desenho coletivo. Apesar de ter sido pensada para a turma do sexto ano, em poucos dias alunos de todas as séries estavam participando da pintura do muro, inclusive outros professores. Assim, nós, pesquisadores, não participamos efetivamente desse trabalho, o que foi importante para esclarecer que o projeto não era 'nosso', mas, de fato, coletivo e, inclusive, com o objetivo de ser aberto à participação dos demais professores.



Figura 61 — Alunos produzindo tinta com pigmentos de terra e o muro pintado.

Fonte: Acervo de Ane Souz, imagem de 2019.

4.14.2 Considerações

No final da manhã do evento, os alunos tiravam fotos entre si, aproveitando as instalações ao fundo e havia um clima de despedida dos alunos do nono ano, já que a Escola Municipal de Glaura não oferece o Ensino Médio. Da parte dos professores, se alguns deles observavam de longe os trabalhos no início do evento, ao fim teciam elogios aos alunos, a Dalila, à professora de ciências e à diretora. Em certo momento Dalila ouviu uma professora comentando com uma colega que só agora tinha entendido o que o 'professor da universidade' — no caso, eu — estava fazendo na Escola durante todos aqueles meses. Isso mostra que, de maneira geral, o potencial desse outro processo de aprendizado estava claro para mim e Dalila, mas não para os demais professores. A própria diretora, que apoiou a pesquisa desde o início, também se mostrou surpresa com os resultados dos trabalhos.

Assim, para além do que cada aluno possa ter aprendido sobre Glaura ou sobre os meios que usaram, o Museu Aberto cumpriu, de certo modo, seu principal objetivo de servir como um exemplo para que todos possam vislumbrar a continuidade de processos de aprendizado nos quais os alunos

são os protagonistas, trabalhando como agentes que provocam e disseminam na comunidade discussões atreladas à vida cotidiana. Dessa maneira, ainda que timidamente, os trabalhos apresentados trazem luz para um processo de aprendizado que transpõe os muros da escola, indicando a possibilidade de criação de um canal de diálogo constante com a população, de modo que, via a problematização do cotidiano, todos possam aprender sobre a realidade na qual estão inseridos. Se antes o imaginário dos professores e alunos era restrito às atividades escolarizadas, agora é possível retomar o que aconteceu para alimentar processos desescolarizantes e, assim, mais próximos de uma formação cidadã tanto por parte dos alunos como da população de Glaura como um todo.

Todavia, apesar do Museu Aberto indicar uma possibilidade de mudança nos processos de aprendizado, há o perigo de todo o processo e o evento serem lembrados como algo finalizado, presente apenas no passado. Assim, retomando a discussão sobre o que um conjunto de interfaces deve suprir para alimentar um aprendizado sócio-espacial contínuo e autônomo, é importante destacar que, para além de coletar informações contextualizadas e apresentá-las de modo a incitar a problematização, é essencial que exista o registro das interações para manter os questionamentos vivos, induzindo, assim, a continuidade do processo. Mesmo que os trabalhos do Museu Aberto tenham coletado informações e, ainda que timidamente, tenham incitado problematizações, fica claro que ele por si só não tem força para a continuidade. Assim, podemos afirmar que o potencial do Museu Aberto em catalisar a continuidade do processo depende de uma interface que ofereça a estrutura necessária para que os registros fiquem vivos.

Nesse sentido, é possível vislumbrar a atualização da Ficha dos Pesquisadores, por exemplo, de modo que os temas, os questionamentos e os meios usados nas instalações possam servir de referência para o início ou a continuidade de outras pesquisas sócio-espaciais. Assim, ao invés de partir 'do zero' e de exemplos descontextualizados, é possível partir do que já foi iniciado por outros alunos. Por exemplo, o vídeo da entrevista sobre o abastecimento d'água em Glaura poderia ser transcrito e transformado numa matéria de jornal com imagens e opiniões de outros moradores. Ou a estratégia usada pelo grupo que comparou fotos antigas com atuais poderia ser usada em uma nova pesquisa sobre o patrimônio. O mesmo serve para os meios: independentemente do tema em questão, os alunos poderiam consultar os distintos meios usados anteriormente, podendo lançar mão de estratégias como instalação imersiva com projeções (grupo *Flores*), exposição fotográfica (grupo *Um olhar 'crítico' sobre Glaura*), lançar mão do áudio de entrevistas (grupo *Amizade*) ou uma combinação entre essas e outras estratégias.

Com isso, ainda que as instalações do Museu Aberto pouco tenham rebatido na comunidade e que pouco tenham incitado problematizações, a atualização do processo e sua continuidade pode mobilizar cada vez mais alunos, professores e moradores, tornando os trabalhos mais atrelados à comunidade e, consequentemente, mais efetivos em incitar problematizações. Desse modo, idealmente, haveria uma implosão gradativa dos processos escolarizados: quanto mais as pesquisas são relacionadas ao cotidiano dos alunos e moradores, mais interdisciplinares são, indicando um aprendizado para além dos currículos e menos dependente da figura do professor como alguém que transmite conhecimentos de cima para baixo. A investigação relativa à continuidade do processo iniciado pelo Museu Aberto foi interrompida pela pandemia de COVID-19. Porém no momento estamos construindo estratégias para manter o registro em aberto, mesmo que à distância.

De todo modo, se, por um lado, a Escola se mostrou um lugar onde é possível articular tantas pessoas em torno de questões sócio-espaciais, por outro, tivemos reações negativas por parte dos

professores, bem como alguns impedimentos de infraestrutura. Durante o longo processo, houve momentos em que alguns professores se mostravam contra a pesquisa, fosse alegando que a Escola estava se tornando uma 'bagunça', como no caso do e-mail enviado à Secretaria de Educação, fosse por não acreditarem que esse tipo de processo é efetivo na educação que os alunos devem receber. Para além dessas reações, considero também negativa a indiferença de alguns professores frente às atividades em curso. É possível, entretanto, que tal indiferença tenha acontecido por não vislumbrarem o que poderia vir a ser e como poderiam colaborar com o processo. Nesse sentido é importante lembrar que os professores também são escolarizados, ou seja, trabalham sob os mesmos preceitos pelos quais foram educados. Por fim, entendendo que o Museu Aberto só foi possível com a ajuda dos vários bolsistas dos projetos de pesquisa e extensão, reforço a importância da continuidade do processo para a mobilização gradativa dos demais professores, pois, desse modo, não só os alunos teriam mais tempo e apoio para o desenvolvimento dos projetos como também maiores seriam as chances de trabalhos interdisciplinares.

5 PEDAGOGIA SÓCIO-ESPACIAL MEDIADA POR INTERFACES PARA A AUTOAPRENDIZAGEM COLETIVA EMANCIPATÓRIA

Todas as interfaces apresentadas neste trabalho — desde Ituita em Congonhas, R.I.C.A. em Catas Altas, e as demais testadas em Glaura, como a Interface Cartográfica, a Interface das Bolinhas, a Interface das Molduras e a Ficha dos Pesquisadores — têm, no fundo, o objetivo comum de incitar nas pessoas a problematização sobre a própria realidade sócio-espacial. Partindo do pressuposto de que uma sociedade radicalmente democrática depende de cidadãos articulados e capazes não só de tomar decisões, mas, sobretudo, de formular constantemente suas demandas comuns, a problematização coletiva e contínua da própria realidade surge como a base de uma cidadania ativa. Assim, tendo como horizonte uma emancipação cidadã, as interfaces apresentadas até então são tentativas de catalisar a autoaprendizagem coletiva e contínua por meio de diálogos problematizadores, entendendo que não há cidadania ativa sem cidadãos articulados em torno de um aprendizado constante sobre a própria realidade.

Como nos lembram Ivan Illich,[182] Jacques Rancière,[183] Paulo Freire[184] e Seymour Papert,[185] nosso processo de aprendizado não só vai além da escola como é mais efetivo na participação do cotidiano. Seja pelas conversas com os vizinhos, nos debates sobre as notícias lidas nos jornais, reclamando sobre os problemas da cidade ou discutindo um *post* on-line, são as interações cotidianas que acarretam a formulação de opiniões, vontades e demandas coletivas.[186] Porém, como já foi discutido, a democracia moderna, pautada no binômio representação-capitalismo, alimenta e mantém uma postura cidadã na qual os indivíduos, cada vez mais individualizados, à parte e distantes das decisões, ficam imersos em uma apatia generalizada frente às questões de interesse coletivo. Desse modo, a cidadania moderna, resumida ao voto e ao pagamento de impostos, mantém os cidadãos desarticulados em relação às questões comuns ao ponto de os processos de aprendizado coletivos serem praticamente anulados. E é em face desse contexto, entendendo que uma cidadania ativa corresponde a um exercício coletivo e contínuo, que apostamos, então, em interfaces que incitem e catalisem o "diálogo problematizador e conscientizador".[187] Ou, em outras palavras, *apostamos em uma pedagogia sócio-espacial mediada por interfaces visando à autoaprendizagem coletiva para uma emancipação cidadã inerente a uma sociedade radicalmente democrática.*

Pedagogia aqui é entendida como um conjunto de meios para atingir certos objetivos educacionais,[188] ou seja, a definição de uma pedagogia depende, antes de tudo, das aspirações de um dado processo educacional. A pedagogia, desse modo, é subordinada à educação: antes de "como educar?", devemos perguntar "para que educar?". Nesse sentido, estamos discutindo aqui, portanto, uma educação para a emancipação cidadã (educar para quê?) por meio de uma

[182] ILLICH, *Celebração da consciência*, [1969] 1975; *Sociedade sem escolas*, [1970] 1979.
[183] RANCIÈRE, The emancipated spectator, 2007; *O mestre ignorante*, [1987] 2015.
[184] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975; *Pedagogia do oprimido*, [1974] 2014.
[185] PAPERT, *School's Out? Interview of Seymour Papert by David S. Bennahum*, 1996.
[186] MAIA, Conversação cotidiana e deliberação, 2008.
[187] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975, p. 87.
[188] BEST et al., *Introducción a la pedagogía*, 1972.

pedagogia que problematize as relações sócio-espaciais mediada por interfaces (como educar?). Todavia, a palavra *educar* é um tanto quanto contraditória para qualquer atuação compromissada com a autonomia e a emancipação, uma vez que pressupõe um processo de uma via no qual alguém que sabe mais *educa* e alguém que sabe menos é *educado*. Nesse sentido, Ivan Illich, em uma conversa com Paulo Freire, argumenta que a palavra *educação* deveria ser eliminada porque corresponde a uma "produção heterônoma de um conjunto de valores de aprendizagem, uma produção planejada de aprendizagem do outro, em oposição ao espontâneo, ao autônomo descobrimento".[189] Dito de outra forma, a palavra *educação*, sob esse ponto de vista, indica um processo embrutecedor por reforçar as diferenças de conhecimento em vez de reconhecer o potencial transformador dos distintos saberes e das distintas capacidades. É por esse motivo que aqui falamos, então, não de uma *educação*, mas sim de uma *autoaprendizagem* para a emancipação cidadã, entendendo primeiro que, ao invés da transmissão hierárquica do conhecimento, apostamos na construção dialógica, e, segundo, em relação ao prefixo *auto*, que é a partir da própria inteligência e interesse que as pessoas apreendem.[190]

Antes de discutir a relação entre aprendizado e cidadania (5.1), bem como a relevância da abordagem sócio-espacial via interfaces (5.2), é importante reforçar que a ideia de pedagogia sócio-espacial aqui apresentada não é estanque, ou seja, é uma investigação em curso que, mais do que definir um método ou um passo a passo a ser reproduzido, tem o objetivo de fazer apontamentos positivos e negativos para quaisquer atuações que, por meio de uma abordagem sócio-espacial, visam à emancipação e à autonomia das pessoas. Como já foi apresentado na introdução deste texto, a ideia de investigar uma pedagogia surgiu durante o desenvolvimento da pesquisa em campo e na inércia das pesquisas realizadas pelos demais pesquisadores dos grupos MOM e LAGEAR.[191] Em um seminário organizado pela orientadora deste trabalho, no qual os demais pesquisadores de mestrado e doutorado apresentaram suas práticas, ficou evidente como o termo *pedagogia sócio-espacial* estava sendo usado de forma imprecisa. A partir dessa situação e embalado pela pesquisa de pós-doutorado de Ana Paula Assis, foi criado um grupo de estudos de encontros semanais com o objetivo de aprofundar as leituras relacionadas às distintas abordagens do aprendizado e, assim, refinar o que entendemos por pedagogia sócio-espacial.

Sendo assim, as ideias apresentadas aqui foram inspiradas por discussões que ainda estão em curso e que têm muito a serem aprofundadas e debatidas. De todo modo, frente às distintas ideias e abordagens possíveis que ficaram evidentes nas discussões do grupo de estudo, a pedagogia sócio-espacial abordada aqui tem duas especificidades. A primeira é que ela busca rebater as estratégias usadas pela representação para manter os cidadãos alheios aos assuntos de interesse coletivo, como foi discutido no capítulo 3. E segundo que, apesar de reconhecer que a escolarização é aliada da representação (5.3), a pedagogia abordada aqui aposta no potencial articulador e mobilizador da escola. Em outras palavras, é uma pedagogia que, visando à emancipação cidadã, combate a representação e a escolarização da sociedade, ainda que lançando mão da escola para catalisar um processo de autoaprendizagem coletiva sócio-espacial.

---

[189] FREIRE & ILLICH, *La educación: una autocrítica*, [1975] 2013, p. 37.

[190] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015.

[191] ASSIS, *A agência dos jogos*, 2017; BALTAZAR et al., An interface for playful interaction and socio-spatial transformation, 2019.

5.1 Autoaprendizagem coletiva para uma emancipação cidadã

Quando falamos de uma emancipação cidadã, estamos falando de um processo pelo qual os indivíduos reconhecem suas capacidades e seus saberes construídos na participação da vida pública, de modo que tenham autonomia para atuar como um corpo coletivo que define agendas, formula e reformula leis em um processo que reage às introduções ininterruptas de disposições do cotidiano.[192] Esse tipo de cidadania surgiu concomitantemente à invenção da democracia, na Grécia Antiga, como inúmeros autores nos mostram.[193] À época, o sistema de educação, conhecido como *Paideia,* era associado diretamente à participação da vida cotidiana e coletiva funcionando, literalmente, como um processo de formação cidadã. Assim, a educação grega clássica "foi sempre entendida como um longo processo pelo qual a cultura da cidade é incorporada à pessoa do cidadão".[194] Porém, como nos mostra Valle, a educação não era vista "como *atividade pré-política que dá acesso à participação*, mas como *decorrência* dessa participação", isto é, o processo de aprendizado e a participação da vida pública eram intrínsecos e dependentes um do outro.[195] Podemos afirmar, assim, que existia um processo ininterrupto de autoaprendizagem coletiva por meio da prática cidadã e vice-versa.

Esse atrelamento do processo de aprendizado à vida coletiva foi se perdendo principalmente quando interesses específicos de poder se sobressaíram ao longo da história. Brandão nos mostra que, assim como aconteceu com outras práticas sociais, como a medicina e a religião, "um dia surge um interesse político de controle",[196] de modo que também a educação passa a ser controlada pelos grupos de poder que, articulados com mais força no surgimento gradativo do capitalismo,[197] passam a determinar "o que deve ser 'o saber' numa intenção de re-produzir seu poder".[198] Dessa maneira, assim como a democracia radical, relativa ao poder do povo, foi sendo manipulada ao longo da história ao ponto de servir às elites proprietárias, a educação, que, originalmente, era a base da vida democrática, passa a ser uma das ferramentas mais efetivas em manter e reproduzir o poder de poucos. Com isso, para além dos distintos contextos históricos, chegamos à ideia de educação que conhecemos, isto é, uma educação desatrelada da vida coletiva que, em vez de formar cidadãos para uma sociedade radicalmente democrática, busca a formação de indivíduos dependentes e embrutecidos, é dizer, indivíduos que, reconhecendo mais a própria ignorância do que as próprios capacidades intelectuais, são facilmente manipulados e domesticados por uma elite no poder. Nesse sentido, entendendo que "é impossível conceber uma reflexão educacional autônoma fora do contexto democrático",[199] fica claro que a educação é subordinada aos interesses políticos, sejam eles radicalmente democráticos, sejam eles correspondentes à democracia representativa, que, com medo da verdadeira democracia, busca manter as pessoas distantes de um exercício cidadão ativo.

Desse modo, como aponta o filósofo Bogdan Suchodolski,[200] há dois tipos gerais de pedagogia que respondem, portanto, a dois interesses educacionais distintos. Primeiro, uma "pedagogia que

---

[192] CASTORIADIS, *La ciudad y las leyes*, [2008] 2012.
[193] BRANDÃO, *O que é educação*, [1981] 1983; VALLE, *Os enigmas da educação*, 2002.
[194] BRANDÃO, *O que é educação*, [1981] 1983, p. 46.
[195] VALLE, *Os enigmas da educação*, 2002, p. 39.
[196] BRANDÃO, *O que é educação*, [1981] 1983, p. 33.
[197] WOOD, *Democracia contra o capitalismo*, [1995] 2011.
[198] FAUNDEZ, *O poder da participação*, 1993, p. 21.
[199] VALLE, *Os enigmas da educação*, 2002, p. 23.
[200] BEST et al., *Introducción a la pedagogía*, 1972.

aceita o estado das coisas existentes", ou seja, subordinada a uma educação conservadora, e, segundo, uma pedagogia "associada à atividade social que transforme o estado das coisas", isto é, orientada para o futuro.[201] Enquanto a primeira busca moldar um indivíduo-tipo que responda bem à reprodução "dos elementos dominantes de uma dada sociedade",[202] a segunda é alinhada com a teoria de Freire, para quem o objetivo da educação é a formação de um cidadão livre, capaz de criar e recriar novas regras para uma forma mais justa de sociedade.[203] Diante dessas duas abordagens extremas, fica claro por que "não há prática social mais política que a prática educativa", uma vez que "a educação pode ocultar a realidade de dominação e a alienação, ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim em uma ferramenta emancipatória".[204] Nesse sentido, temos, de um lado, práticas embrutecedoras que educam para a heteronomia, e, de outro, práticas emancipatórias que propõem processos de aprendizado para a autonomia. As primeiras, visando a conservar o estado das coisas, reforçam as diferenças de capacidades e de conhecimentos ao transmiti-los de cima para baixo, refletindo "a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem".[205] Já as emancipatórias, visando a incitar o surgimento do novo, reconhecem os distintos saberes, entendendo que "o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, [...] e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações", ou seja, um processo de autoaprendizagem coletiva.[206]

Assim, diferente de uma educação assistencialista pautada na transmissão hierárquica do conhecimento, que, para Illich, "é destrutiva em qualquer circunstância política",[207] a autoaprendizagem coletiva é um processo dialógico pelo qual o conhecimento é construído *a partir* das práticas cotidianas e, ao mesmo tempo, *para* as práticas cotidianas. Nessa linha, a autoaprendizagem coletiva não tem um ponto de chegada, mas, pelo contrário, visa à própria continuidade do processo, posto que, em decorrência das novas disposições da vida coletiva, os conhecimentos devem ser atualizados constantemente. Ou seja, estamos falando, no fundo, de um processo de aprendizagem que corresponde à prática cidadã relativa a uma sociedade verdadeiramente democrática. Porém, se na Grécia Antiga o objetivo da educação era a formação de um cidadão-tipo que se distinguisse dos escravos, mulheres e homens não livres, a autoaprendizagem coletiva da qual estamos falando tem como horizonte uma cidadania que parte da igualdade das capacidades e dos saberes, é dizer, uma cidadania constituída por cidadãos emancipados.

Entendendo que uma pedagogia libertária, emancipadora e voltada para a autonomia não deve ser pensada *para*, mas *com* as pessoas,[208] o caminho de aprendizado trilhado com cada grupo sócio-espacial, desse modo, é distinto, ainda que em direção ao mesmo horizonte. Sendo assim, uma vez atrelado e responsivo às distintas dinâmicas e interações da vida coletiva, o processo de aprendizado do qual estamos falando não é passível de ser controlado por um método. Apesar de a palavra pedagogia ser majoritariamente associada a um *como fazer*, há uma grande diferença entre um *como fazer* regido por um passo a passo que pressupõe um lugar único de chegada e um

---

[201] Ibidem, p. 28.

[202] Ibidem, p. 30.

[203] Freire, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975; *Pedagogia do oprimido*, [1974] 2014.

[204] Freire, *El grito manso*, 2003, p. 74.

[205] Freire, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975, p. 22.

[206] Ibidem, p. 36.

[207] Freire & Illich, *La educación: una autocrítica*, [1975] 2013.

[208] Freire, *Pedagogia do oprimido*, [1974] 2014.

como fazer regido por "rotas metodológicas e analíticas"[209] abertas à constante atualização do processo. Assim, se, de certa maneira, não há um passo a passo que responda às distintas realidades, de outra, há indicações de algumas *rotas*, ou seja, há indícios de quais caminhos podem ser mais efetivos em direção à emancipação. Nossa aposta, no sentido de uma pedagogia voltada para a autoaprendizagem coletiva emancipatória, é alinhada às rotas elucidadas por Freire, porém com dois acréscimos: primeiro, em relação a uma abordagem sócio-espacial; e, segundo, em relação ao uso de interfaces como mediadoras das interações dialógicas. Assim, partimos do pressuposto de que a abordagem sócio-espacial é efetiva para catalisar o aprendizado coletivo inerente a uma cidadania ativa e que interfaces podem assegurar o uso contínuo e atualizável, como será apresentado a seguir.

5.2 Problematização sócio-espacial mediada por interfaces

Visando à autoaprendizagem coletiva emancipatória, a pedagogia abordada aqui, fortemente alinhada com as ideias de Paulo Freire, aposta no diálogo problematizador relativo à realidade do grupo sócio-espacial em questão. Freire, para quem o diálogo é "a base autêntica da educação", argumenta que o que se pretende com o diálogo é "a *problematização do próprio conhecimento* em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la".[210] Dito de outro modo, a transformação justa e consciente da vida coletiva depende de um "constante ato de desvelamento da realidade" por meio de um processo dialógico que é catalisado pelo que as pessoas já sabem em relação à própria realidade.[211]

Com isso, ainda que Freire coloque a problematização da realidade no centro do processo de aprendizado emancipador, essa realidade pode ser lida a partir de distintas abordagens. É possível problematizar alguns atritos sociais decorrentes, por exemplo, das desigualdades de classe, das falhas de sistema de saúde ou das relações opressoras de trabalho; ou decorrentes de problemas relacionados diretamente ao espaço como em relação às mudanças de leis de ocupação do solo, ou na falta de infraestrutura básica em uma região específica da cidade. Porém, uma abordagem que parte da relação intrínseca entre os atritos sociais e a produção do espaço, isto é, que parte da "convicção de que o espaço é, ao mesmo tempo, um *produto* e um *condicionador* das relações sociais"[212] se mostra mais efetiva em incitar a problematização e, consequentemente, um processo de autoaprendizagem coletiva. Assim, apostamos na abordagem sócio-espacial a partir de três pressupostos.

Primeiro, partimos do pressuposto de que uma abordagem sócio-espacial catalisa o diálogo problematizador, pois é, por si só, problematizadora. Ou seja, a leitura de certa realidade a partir da relação interdependente entre a socialização e a produção do espaço é essencialmente dialética e, consequentemente, mais complexa do que uma leitura apenas social ou apenas espacial. É uma abordagem inerentemente questionadora, pois sobrepõe duas camadas da realidade de modo que seu entendimento já é parte de uma consciência crítica. Por exemplo, retomando o contexto de Glaura, mais potente do que saber da chegada de um condomínio de luxo aos arredores da pequena

---

[209] WALSH, *Pedagogías decoloniales*, 2013.

[210] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975, pp. 12, 52.

[211] FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, [1974] 2014, p. 45.

[212] SOUZA, *Por uma geografia libertária*, 2017, p. 337.

comunidade é relacionar que tal fato pode produzir e condicionar novas relações na comunidade, desde a geração de empregos até o agravamento dos problemas cotidianos tais como a falta de tratamento de esgoto, especialmente na região mais periférica da comunidade. É dizer, uma abordagem sócio-espacial possibilita uma leitura mais complexa e sistemática das relações cotidianas, catalisando a problematização de tais relações.

Segundo, partimos do pressuposto de que uma abordagem sócio-espacial, por necessariamente considerar as relações coletivas, colabora para que problemas inicialmente privados sejam traduzidos e reconhecidos também como coletivos. Em outras palavras, a abordagem sócio-espacial tem em si um potencial *desprivatizador* por possibilitar que questões aparentemente individuais sejam compreendidas como parte de um todo. Para exemplificar tal potencial, vamos retornar aos problemas de abastecimento d'água em Glaura. Muitos moradores reclamam da constante falta d'água, que impede seus trabalhos domésticos cotidianos. Entretanto, quando problematizam a situação (por meio da Interface das Bolinhas, por exemplo) e percebem que tal problema é agravado quando os moradores de fora vão para Glaura passar o fim de semana, o problema torna-se mais complexo, com causas e consequência que vão além do âmbito privado. Ou seja, uma leitura sócio-espacial que condiz com as relações sociais (moradores de fora que chegam em busca de paz nos fins de semana) e com as espaciais (o abastecimento do Centro torna-se insuficiente) traz luz para um entendimento coletivo da questão.

Por fim, uma vez que a abordagem sócio-espacial depende necessariamente do conhecimento de quem vive no contexto em questão, ela valida o conhecimento das pessoas, evidenciando que elas *já sabem algo*, dando, assim, maior abertura para o engajamento no diálogo problematizador. Dito de outra forma, diferente de uma abordagem técnica, por exemplo, que majoritariamente impõe informações de cima para baixo, exaurindo, assim, os possíveis questionamentos, a abordagem sócio-espacial reconhece os conhecimentos inerentes à participação da vida pública para catalisar a continuidade de um processo de aprendizado coletivo. Assim, alinhada com as ideias de Freire, que afirma que "é sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais",[213] a abordagem sócio-espacial é uma estratégia para que, a partir de questões necessariamente contextualizadas, as pessoas sintam-se parte, capazes e engajadas no processo de problematização da própria realidade. Para exemplificar, basta voltarmos às análises das interfaces Ituita e Interface das Bolinhas, especificamente nas diferenças entre as questões abordadas por cada uma e no tanto de problematização que cada uma incitou nos moradores. Como discutido anteriormente, as questões abordadas por Ituita eram pouco contextualizadas com a realidade de Congonhas, sendo questões genéricas como "lixo" e "saúde" que poderiam servir facilmente a outros contextos. Assim, percebemos que a falta de uma abordagem sócio-espacial foi dos principais motivos do não engajamento da população. Já o mesmo não pode ser dito em relação à Interface das Bolinhas, que, por trazer à tona questões levantadas pelos próprios moradores por meio do questionário, catalisou inúmeras problematizações relativas às dinâmicas sócio-espaciais de Glaura. Ficou clara para nós, a partir das duas experiências, a efetividade da abordagem sócio-espacial em catalisar diálogos problematizadores e desprivatizadores por considerar as opiniões e os problemas específicos do contexto em questão.

Sendo assim, uma vez que a abordagem sócio-espacial incita a problematização das relações cotidianas, induz a desprivatização das questões e considera o conhecimento construído a partir da experiência coletiva do grupo em questão, ela tem, em si, o potencial emancipatório. Um grupo de

[213] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975, p. 46.

cidadãos que problematiza constantemente as relações entre produção do espaço e as distintas dinâmicas sociais às quais está submetido depende cada vez menos de representantes para tomarem decisões e definirem suas demandas. Retomando as discussões do capítulo 3, quando argumentamos que um dos maiores obstáculos para a democracia radical é a representação, fica claro como uma abordagem sócio-espacial pode funcionar como um antídoto frente às estratégias usadas pela representação para manter os cidadãos desinteressados e à parte das decisões. Se a representação é uma ferramenta para selecionar as elites pautando-se no argumento de que os representantes são mais bem capacitados para responderem pela vida pública, uma autoaprendizagem coletiva pautada na problematização sócio-espacial condiz com cidadãos que são os verdadeiros conhecedores da realidade, sendo capazes, assim, de formular as próprias agendas. Da mesma forma, se a representação trabalha para o desengajamento em relação à gestão coletiva, uma autoaprendizagem coletiva e contínua condiz com cidadãos articulados em torno das questões de interesse coletivo, afinal uma leitura sócio-espacial insere as questões privadas como sendo partes de um todo. Com isso, a pedagogia sócio-espacial da qual estamos falando aqui condiz com uma prática cidadã contínua e atrelada à vida coletiva, em direção a uma sociedade radicalmente democrática na qual os cidadãos, autônomos, são capazes de se autogovernarem.

A fim de caracterizar melhor a pedagogia sócio-espacial discutida aqui, a seguir vamos compará-la com a "pedagogia urbana" advogada por Marcelo Lopes de Souza em seu livro *A prisão e a ágora*.[214] Frente à crítica do planejamento urbano como processos majoritariamente opressores, que pouco ou nada consideram os saberes locais das pessoas em questão, o geógrafo traz luz para a importância de os técnicos trabalharem como "educadores libertários". Souza, assim, argumenta que o saber técnico-científico tem que se tornar "um conhecimento que é acessível aos indivíduos e pode ser por eles dominado [...]. Para isso, não basta que sejam criados canais participativos formais; é necessário que as informações relevantes sejam amplamente disseminadas, para que os cidadãos possam opinar e decidir *com conhecimento de causa"*.[215] Assim, na pedagogia urbana discutida pelo autor, o "educador" deve considerar os saberes locais para socializar as informações necessárias para que os grupos oprimidos possam agir com autonomia, indicando, inclusive, que "documentos legais sejam 'traduzidos' para uma linguagem acessível".[216] Nota-se, assim, que a pedagogia discutida por Souza tem certo caráter assistencialista, pois parte do pressuposto de que o técnico deve decidir quais informações são ou não relevantes para o grupo em questão.

Claro que o acesso às informações técnicas e saber como e quando lançar mão delas é importante para a autonomia e emancipação das pessoas, porém, antes de disponibilizá-las e 'traduzi-las', é essencial instigar a imaginação e catalisar a problematização para que as pessoas possam vislumbrar por que precisam ou não de tais informações. Assim, destacamos aqui dois problemas da pedagogia urbana de Marcelo Lopes de Souza. Primeiro, ainda que o autor reconheça que o saber local é mais rico "que a interpretação de um técnico ou estudioso dos problemas urbanos",[217] ele não discorre sobre a necessidade de estratégias para trazer à tona tais saberes, ignorando que muitas vezes as pessoas não têm seus saberes e demandas coletivas formalizados, até porque tais definições dependem de uma prática cidadã ativa para serem construídas. Já o segundo problema é relativo à figura central do "educador", de modo que, sem sua presença, as

[214] SOUZA, *A prisão e a ágora*, 2006.
[215] Ibidem, p. 263.
[216] Ibidem, p. 267.
[217] Ibidem, p. 261.

pessoas seguem desarticuladas e dependentes de agentes externos para definirem e lidarem com suas demandas.

Frente a essas duas questões, o uso de interfaces surge como uma estratégia tanto para que as próprias pessoas possam problematizar a realidade em direção à formação das vontades coletivas, quanto para garantir que tal processo aconteça independentemente da presença de um agente externo. Uma vez que haja um grupo de agentes externos para 'ajudar', a natureza da ajuda já está definida em decorrência dos saberes dominados pelo grupo. Por outro lado, o uso de interfaces, como mediadoras,[218] possibilita que opiniões, saberes e demandas das mais distintas naturezas e relacionadas aos distintos campos do conhecimento apareçam. Assim, apontando para a autonomia do grupo em questão, uma interface ou um conjunto delas devem funcionar como mediadoras, podendo ser atualizadas em decorrência das novas disposições que vêm à tona a cada momento, condizendo com a autoinstituição constante da vida democrática.

A pedagogia discutida aqui, pautada na problematização sócio-espacial contínua, depende, desse modo, de interfaces que possam ser usadas e atualizadas sem a presença de quem as produziu, em decorrência do engajamento, das vontades e das dinâmicas coletivas do grupo sócio-espacial em questão. Para tal, como já argumentado anteriormente, um conjunto de interfaces deve possibilitar a captação de informações sócio-espaciais para que possam ser problematizadas e as interações das pessoas devem ser registradas para alimentar a continuidade dos diálogos problematizadores. E, nesse sentido, uma vez que o maior objetivo de um processo de autoaprendizagem coletiva é a própria continuidade do processo, fica evidente que as interfaces não garantem um processo contínuo por si só, dependendo, assim, de um grupo minimamente articulado e com algumas dinâmicas já estabelecidas a partir das quais as interfaces podem servir. Tão importante quanto pensar interfaces contextualizadas é conseguir inseri-las nas dinâmicas já em curso de certos grupos sócio-espaciais. Tais grupos podem ser uma associação de moradores, um grupo da Igreja, um time de futebol ou até mesmo um grupo de amigos. Porém, frente os inúmeros grupos sócio-espaciais existentes em qualquer comunidade, a seguir argumentaremos a favor de um processo de autoaprendizagem coletiva que parta da escola, mas que deve, necessariamente, ir além dos processos escolarizados. Isso porque, como será discutido, a escolarização é uma das maiores aliadas da democracia representativa. Assim, ainda que entendendo que a pedagogia sócio-espacial não é necessariamente associada ao ambiente escolar, ela é necessariamente desescolarizante.

5.3 Desescolarização da sociedade por meio da escola

A pedagogia discutida aqui corresponde a uma série de estratégias para incitar a problematização sócio-espacial em um grupo específico, visando à autoaprendizagem coletiva para uma emancipação cidadã. Como já foi discutido, essa autoaprendizagem coletiva corresponde a uma abordagem pedagógica focada na construção dialógica do conhecimento atrelado à vida coletiva, entendendo que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".[219] É uma abordagem, assim, que aponta para um caminho contrário da lógica instrucionista[220] e tecnicista, baseada no currículo e na

[218] KAPP et al., Architecture as critical exercise, 2008.

[219] FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, [1974] 2014, p. 44.

[220] PAPERT, *Situating constructionism*, 1991.

repetição na qual a escolarização, como a conhecemos, é pautada. Assim, de modo geral, por um lado, há uma abordagem pedagógica compromissada com uma cidadania ativa, fundamentada na prática coletiva e voltada para o surgimento do novo, e, por outro, uma abordagem pedagógica *escolarizada* que visa, no fundo, a formar indivíduos disciplinados para conservar as relações de poder estabelecidas.

Ivan Illich, no livro *Sociedade sem escolas*, argumenta que uma sociedade escolarizada é educada para aceitar as relações hierárquicas do conhecimento, mantendo-se, assim, subordinada às instituições que, mais do que as próprias pessoas, são entendidas como as bases da vida coletiva.[221] Nesse sentido, uma vez que "a própria realidade social tornou-se escolarizada", a sociedade, para Illich, "identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria de vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal".[222] Desse modo, uma vez que a escola "prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado", uma sociedade escolarizada confia tanto nas instituições que "torna suspeita toda e qualquer realização independente".[223] E é nesse sentido, então, que em diversos textos Illich enfatiza que a "desescolarização deve ser parte de qualquer programa político revolucionário",[224] entendendo que, para além do título mal traduzido "Sociedade sem escolas" do original "Deschooling Society", "não estamos falando da desescolarização do processo [...] particular nesta organização pela qual a educação é agora elaborada, mas acerca da sociedade se transformando de modo tal que já não necessite desse processo".[225] Ou seja, para além de uma sociedade *sem escolas*, o que o autor vislumbra é uma sociedade livre das amarras institucionais fortemente pautadas na lógica escolarizada, pela qual "as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência".[226] Com isso, partindo da constatação de que a escolarização anula as possibilidades de uma autonomia coletiva, uma sociedade desescolarizada aponta, então, para uma cidadania que responde por si mesma, para além das hierarquias das capacidades e conhecimentos, e da dependência apática das instituições.

Na mesma linha crítica de Illich, Seymour Papert, entende a escolarização como um processo de treinamento para a dependência no qual a criança, logo no primeiro dia escolar, se depara com a necessidade de deixar de aprender para passar a ser ensinada.[227] Nesse sentido, baseada na transmissão do conhecimento, a escolarização sugere que há uma escalada que tem como fim um "conhecimento total", validando, assim, quem "sabe mais" e diminuindo aqueles que "sabem menos", criando indivíduos que duvidam o tempo todo da sua potência e que convivem com "a culpa por sua própria marginalização".[228] Desse modo, ao contrário do senso comum no qual a escola é necessária para o fim da desigualdade, Illich afirma "que uma das causas da nascente frustração das maiorias está na progressiva aceitação do 'mito liberal', isto é, na suposição de que a escola constitui uma garantia de integração social".[229] Ao reforçar a ideia de que "há seres inferiores e superiores" de modo que "os inferiores não podem o que podem os superiores", a

---

[221] ILLICH, *Sociedade sem escolas*, [1970] 1979.

[222] Ibidem, p. 21.

[223] Ibidem, pp. 86, 23.

[224] Ibidem, p. 9.

[225] FREIRE & ILLICH, *La educación: una autocrítica*, [1975] 2013, p. 32.

[226] ILLICH, *Sociedade sem escolas*, [1970] 1979, p. 86.

[227] FREIRE & PAPERT, *Um encontro inesquecível entre Paulo Freire e Seymour Papert,* 1995.

[228] ILLICH, *Celebração da consciência*, [1969] 1975, p. 87.

[229] Ibidem, p. 87.

escolarização trabalha na "verificação sem fim da desigualdade" sendo inerentemente embrutecedora e, consequentemente, um obstáculo à emancipação.[230] Nesse sentido, a relação entre escola e desigualdade é tão estreita que, assim como nos mostra Brandão, "em todo tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder não foi centralizado por *uma classe* como *um Estado*, existe educação sem haver escola e existe aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal".[231] Ou seja, a escola é uma instituição que depende da desigualdade e das hierarquias, e, por isso mesmo, visa, no fundo, a manter tais desigualdades e reforçar tais hierarquias.

E assim chegamos a um ponto da discussão no qual a relação entre escolarização e representação política fica evidente. Uma vez que a escola reforça as desigualdades, fazendo os 'maus alunos' aceitarem sua inferioridade, ao mesmo tempo que reconhecem os 'bons alunos' como indivíduos-modelo, responsáveis e competentes, ela legitima "a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma".[232] Assim, visto que a escolarização coloca o conhecimento institucionalizado e compartimentado acima dos saberes cotidianos, e que preza mais por alunos domesticados do que participativos e alimenta a ideia de mérito individual, fica claro o porquê de, em uma sociedade escolarizada, a maioria não só tolerar como almejar ser governada por uma minoria supostamente capacitada. E, se a representação, como nos lembra Lummis,[233] é um dos maiores obstáculos para uma sociedade radicalmente democrática, a escolarização, assim, também trabalha contra uma emancipação cidadã. Essencialmente conservadora, portanto, a escolarização é alinhada com ferramentas de controle como a representação que trabalham para manter os interesses liberais-capitalistas-imperialistas-patriarcais e relativos aos demais adjetivos que pressupõem relações opressoras e hierárquicas.

Sendo uma ferramenta para manter e reproduzir as relações de poder já estabelecidas, a escola reage a quaisquer interferências que possam questionar as coisas como já são feitas. Se a grande parte das pessoas aposta que a mudança deve e pode acontecer via escola, mesmo Freire, mais otimista do que Illich, afirma que as pessoas "esquecem que o poder que a criou [a Escola] nunca permitirá que a educação se volte contra ele".[234] Dito de outro modo, são inúmeras as amarras que mantêm a escola como ela é, incluindo aí o fato de que os próprios professores são escolarizados. Nesse sentido, Maria Amélia Santoro Franco questiona: "como os professores imersos num modelo hegemônico de democracia representativa liberal que desconsidera o papel da mobilização social e da ação coletiva, podem romper com tais condicionantes e fazerem-se sujeitos históricos, compromissados com uma práxis política emancipatória?".[235] Esse cenário é um dos exemplos do motivo pelo qual Freire é enfático ao afirmar que a mudança da escola deve acontecer concomitantemente às mudanças na sociedade.

Em face desse caminho sem saída, no qual a mudança da escola depende de uma sociedade menos escolarizada e vice-versa, apostamos aqui na *implosão gradativa da escola* de modo que exista uma sobreposição da autoaprendizagem de dentro e, concomitantemente, de fora dos muros escolares. Em outras palavras, ao invés de uma sociedade sem escolas, apostamos na transição da escola 'escolarizante' para um ambiente de autoaprendizagem que, quanto mais

---

[230] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015, p. 45; The emancipated spectator, 2007, p. 113.

[231] BRANDÃO, *O que é educação*, [1981] 1983, p. 32.

[232] RANCIÈRE, *O mestre ignorante*, [1987] 2015, p. 15.

[233] LUMMIS, *Democracia radical*, [1996] 2002.

[234] FREIRE & ILLICH, *La educación: una autocrítica*, [1975] 2013, p. 26.

[235] FRANCO, Práticas pedagógicas de ensinar-aprender, 2015, p. 612.

coletivo e mais atrelado à vida cotidiana for, funcione como um ambiente de aprendizes que, como aponta Papert,[236] saibam aprender a aprender uns com os outros. Uma comunidade engajada na problematização contínua das relações às quais está submetida, de maneira que, livre das hierarquias das capacidades e dos conhecimentos, possa responder por si mesma sobre as próprias demandas e maneiras de supri-las, demandando, assim, cada vez menos a presença de representantes ou práticas assistencialistas.

Retomando a experiência em Glaura, pode parecer contraditório que a investigação de uma pedagogia voltada para a emancipação cidadã tenha se desenvolvido majoritariamente na Escola. Porém, se, por um lado, a pedagogia discutida aqui não é necessariamente associada ao ambiente escolar, por outro, ela é necessariamente desescolarizante. E nesse sentido apostamos que a desescolarização da sociedade pode ser catalisada por uma implosão gradativa da escola como a conhecemos. Isso porque a Escola é formada por um grupo sócio-espacial minimamente plural (distintos meios e idades) que faz parte das mesmas dinâmicas contínuas e cíclicas, e, principalmente, porque é onde encontramos as poucas pessoas ainda não escolarizadas — as crianças e adolescentes — que podem trabalhar como agentes que provocam e disseminam discussões problematizadoras para além dos muros e dos limites da Escola. Ainda que timidamente, as atividades que aconteceram na Escola no formato do Museu Aberto, mediadas por diversas interfaces, servem como exemplo para possíveis modos de incitar um aprendizado engajado tanto dos alunos como dos moradores, modos esses que vão além das amarras curriculares e disciplinares. Em resumo, é uma pedagogia que, por meio de interfaces que medeiam a problematização sócio-espacial, visa à autoaprendizagem coletiva emancipatória e desescolarizante, ainda que partindo da Escola.

Para finalizar esta discussão, gostaria de trazer um trecho emblemático do livro *O que é Educação*, de Carlos Rodrigues Brandão, no qual o autor discorre sobre a palavra *pedagogia*.[237] Originada na Grécia Antiga, a palavra se refere à condução das crianças (*paidos:* da criança; *agein:* conduzir), o que, à primeira vista, indica uma contradição em relação a uma pedagogia emancipatória, pois pressupõe que o aprendiz deva ser conduzido por alguém acima dele. Entretanto, como o trecho a seguir nos mostra, a figura do escravo pedagogo não era associada a uma condução hierárquica entre o condutor e o conduzido, mas sim uma condução pela vida coletiva e cotidiana.

> De todos [...] adultos transmissores de saber vale a pena falar do *pedagogo*. Pequenas estatuetas de terracota guardam a memória deles. Artistas gregos representaram esses velhos escravos — quase sempre cativos estrangeiros — conduzindo crianças a caminho da escola de primeiras letras. E por que eles e não os mestres que nas escolas ensinavam? Porque os escravos pedagogos — condutores de crianças — eram afinal seus educadores, muito mais do que os mestres-escola. Eles conviviam com a criança e o adolescente e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da *polis*. O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida.[238]

Brandão nos mostra, assim, que, para além da educação formal, mesmo que nos moldes da *paideia* grega, o aprendizado emancipatório, no sentido de 'soltar a mão', acontecia pelo caminhar pela

---

[236] FREIRE & PAPERT, *Um encontro inesquecível entre Paulo Freire e Seymour Papert,* 1995.

[237] BRANDÃO, *O que é educação*, [1981] 1983.

[238] Ibidem, pp. 42–43.

cidade, tendo como fundo as relações sócio-espaciais das quais os escravos-pedagogos e as crianças faziam parte. Ainda que a condução tivesse como fim a escola, o caminho até lá era, em si, emancipatório e, sob certa ótica, desescolarizante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cinco capítulos precedentes foram estruturados de modo a respeitar, na medida do possível, a cronologia não só das ações em campo mas também da construção dos argumentos relacionados ao horizonte, aos obstáculos e à aposta da pesquisa. Há mais de quatro anos, quando a pesquisa de doutorado teve seu pontapé inicial, o horizonte, ou seja, o que guiava a pesquisa em direção a um ideal ainda que inalcançável era um tanto quanto turvo. Nesse sentido, as discussões sobre assessoria técnica como ação extensionista, apesar de terem acontecido de modo tímido neste texto, foram a base para o início da pesquisa propriamente dita. Perceber que uma prática de assessoria técnica ideal, em contraponto à assistência técnica, assim como qualquer ação extensionista comunicativa, no sentido defendido por Freire,[239] só são possíveis a partir de um diálogo engajado fez com que eu, como pesquisador, desse 'um passo atrás', colocando no centro da questão o problema da falta de engajamento. Ainda que o objetivo fosse, assim como o era na época de Ituita (item 2.1.1) e de R.I.C.A. (item 2.1.2), articular as pessoas em torno de discussões sobre a própria realidade sócio-espacial, um dos focos passou a ser investigar estratégias para o engajamento e, ao mesmo tempo em uma abordagem negativa, investigar por que as pessoas não se engajam em questões coletivas. Se a literatura sobre participação com que tive contato pouco questiona a apatia dos participantes, a discussão sobre democracia e, principalmente, sobre a falta de democracia surgiu como um horizonte que depende, antes de tudo, do engajamento coletivo e contínuo das pessoas.

Sendo assim, a democracia radical despontou como um horizonte amplo porém nítido, e tal nitidez veio do seu contraste com a representação política. Desse modo, a clareza em relação ao horizonte da pesquisa veio acompanhada do obstáculo que deveria ser transposto para alcançá-lo. Compreender que a representação política funciona como uma ferramenta muito efetiva para manter as pessoas distantes e apáticas em relação à coletividade foi um insight que passou a servir como uma 'lente' analítica para as práticas em campo, tanto olhando retrospectivamente (Ituita e R.I.C.A.), quanto refletindo sobre as práticas em Glaura durante o doutorado. Se num primeiro momento as investigações eram relacionadas à busca de mais participação das pessoas — como se a simples presença e o simples uso de uma interface bastassem —, a partir da definição da democracia radical como horizonte as investigações passaram a buscar o engajamento cidadão contínuo ao combater as estratégias que privilegiam a representação, tais como pressupor que quem sabe mais deve responder por quem sabe menos ou que basta dar voz para as pessoas para que um processo seja democrático. Com isso, reforço aqui a abordagem negativa da pesquisa, uma vez que, mais do que buscar um ideal democrático — entendendo que a democracia não é 'projetável' ou 'prescritiva' —, passamos a definir o percurso ao desviar do que impede ou enfraquece uma cidadania ativa inerente a uma sociedade verdadeiramente democrática. Desse modo, investigar estratégias que sirvam como antídotos contra a representação nos levou a entender a relação intrínseca entre o reconhecimento do conhecimento cotidiano e o engajamento coletivo.

[239] FREIRE, *Extensão ou Comunicação?*, [1970] 1975.

Foram quase dois anos após o início da pesquisa em Glaura para que ficasse claro para mim que o que estávamos investigando eram estratégias para catalisar processos de autoaprendizagem coletiva. Essa clareza foi consequência das leituras que evidenciaram que uma cidadania ativa só é possível quando os cidadãos, articulados, produzem conhecimentos de modo contínuo e atrelado à vida coletiva. Caso contrário, são cidadãos que aceitam ser governados por quem sabe mais, que não sabem o que podem querer e que não reconhecem o conhecimento que têm para responder como um corpo coletivo. De todo modo, foi a partir desse momento que uma ideia de pedagogia sócio-espacial começou a fazer sentido para mim, ainda que essa discussão já estivesse em curso em outras pesquisas dos grupos LAGEAR e MOM. Esse insight se deu concomitantemente à nossa aproximação da Escola Municipal de Glaura, revelando uma contradição fundamental entre autoaprendizagem coletiva, que não é inerente ao ambiente escolar, e uma sociedade escolarizada, fortemente vinculada à representação, trabalhando na direção contrária da emancipação cidadã. Tal contradição foi importante propulsora das ações e da produção das interfaces dali em diante. Se, por um lado, a emancipação cidadã depende de uma sociedade desescolarizada, por outro, a escola tem uma dinâmica contínua própria, articulando inúmeras pessoas da mesma comunidade e é onde estão as crianças e os adolescentes, pessoas ainda pouco escolarizadas e que podem trabalhar como agentes que provocam e disseminam problematizações na comunidade.

Nessa linha, as ações descritas no capítulo 4 são tentativas de implosão gradativa da escola como a conhecemos em direção à construção de um ambiente de aprendizagem para além dos limites da escola no qual é a vida coletiva a base do processo de emancipação cidadã. Se, antes da experiência na escola, as interfaces eram entendidas como autônomas, como se fossem garantia do engajamento contínuo, elas passaram a ser entendidas como partes integrantes das dinâmicas já existentes. Ainda que o grupo sócio-espacial em questão não se restrinja à escola, o ambiente escolar foi fundamental para a pesquisa-ação proposta. A pedagogia sócio-espacial mediada por interfaces pretende desescolarizar o processo de aprendizagem dentro e fora da escola. Tal pedagogia é crítica da hierarquia de conhecimentos reproduzida na lógica assistencialista e parte da valorização do conhecimento sócio-espacial, ou seja, do que as pessoas já sabem, mesmo que seja pouco. Dito isso, a discussão sobre a pedagogia sócio-espacial foi feita no último capítulo não por acaso: ela só foi possível depois de um olhar crítico para a experiência em Glaura, concomitantemente com a evolução das discussões semanais com outros pesquisadores no grupo de estudos sobre o tema. Nesse sentido, o processo de pesquisa foi condizente com uma produção de conhecimento desescolarizada, pois o conhecimento foi sendo construído simultaneamente ao processo de investigação, e não tendo um ponto de chegada pré-definido.

Apesar de o processo de investigação ter sido pautado no diálogo com o grupo sócio-espacial, é importante destacar que em certos momentos quase caí na tentação de projetar o caminho, como no caso da estrutura no muro da escola (4.12) para receber os trabalhos dos alunos. Naquele momento, vi-me definindo as próximas etapas da pesquisa de cima para baixo, visando a um ponto de chegada específico, o que minaria a possibilidade de autonomia da escola na continuidade do processo, e foi a presença de Dalila, a professora de artes, que, no bom sentido, desestabilizou o controle que eu estava mantendo sobre o processo. Ainda que com as melhores intenções, antes de Dalila minha voz estava sendo mais determinante do que a da diretora, dos professores e dos alunos. O engajamento de Dalila em proporcionar aulas para além das instruções escolarizadas foi essencial para a continuidade de um processo que fosse realmente dialógico. Noutras palavras, só há diálogo quando todos os envolvidos estão engajados. Nesse sentido, reforço a importância de a experiência em Glaura ter um registro em aberto para que mais professores possam, a partir do

exemplo, engajar-se em atividades desescolarizantes e compromissadas com uma construção de conhecimento a partir dos interesses dos alunos e que considere os moradores como parte integrante desse processo.

Por fim, a partir das investigações da pesquisa, ficou claro que um ponto nodal para quaisquer práticas compromissadas com a emancipação dos envolvidos é a formulação autônoma das demandas coletivas do grupo sócio-espacial em questão. Como foi discutido, não basta perguntar "quais são suas demandas?", pois a apatia generalizada pelo que é coletivo e a falta de prática cidadã inibem que as pessoas saibam o que podem querer como um corpo coletivo. Sobre essa questão, a partir da experiência com a Interface das Bolinhas (4.1), ficou evidente que apresentar informações relativas às dinâmicas sócio-espaciais que se contradizem ou se complementam tem forte potencial em gerar diálogos problematizadores que, por sua vez, são pré-requisito para a autoaprendizagem coletiva. Colocar em evidência o que as pessoas já sabem sobre a própria realidade, ainda que seja pouco, se mostrou efetivo ao levantar questões que por vezes estão adormecidas e são desconsideradas, como ficou evidente nas discussões que vieram à tona a partir da Interface das Molduras (4.7). Porém, também não basta incitar problematizações se não há uma continuidade de um processo capaz de incluir as novas disposições da vida cotidiana e articular cada vez mais pessoas. Por isso a importância de as práticas emancipatórias serem atreladas a grupos que têm articulação prévia, ainda que tímida. Se nesta pesquisa, no contexto de Glaura, a escola surgiu como o lugar propício para a continuidade, outros grupos sócio-espaciais também são passíveis de servirem como a base para um processo contínuo de mobilização cidadã. Independentemente do grupo abordado, interfaces para a continuidade autônoma da autoaprendizagem coletiva, como a Ficha dos Pesquisadores (4.9), são essenciais para que as pessoas trilhem seus próprios caminhos a partir das próprias questões de interesse.

Reforço, novamente, nesse sentido, a centralidade do engajamento. Para uma autoaprendizagem coletiva, é preciso que a realidade seja problematizada, caso contrário, manteremos as coisas como são. Para problematizar a realidade, é preciso o diálogo, que, por sua vez, depende necessariamente de pessoas engajadas. Uma pedagogia para a democracia radical, como um conjunto de estratégias para a autoaprendizagem coletiva, depende de uma atualização constante, idealmente via interfaces, partindo das complexidades sócio-espaciais do grupo em questão, na busca pelo engajamento necessário para a emancipação cidadã.

BIBLIOGRAFIA

ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. New York: Sage Publications, 1963.

ARENDT, Hannah. *A condição humana* [*The human condition*]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1958] 2011.

ARRUDA, Guilherme. *Do discurso ao diálogo: interfaces físico-digitais no espaço público para a retomada da esfera pública.* Dissertação de Mestrado. Or. Ana Paula Baltazar. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

ARNSTEIN, Sherry. A ladder of citizen participation. *JAIP*, v. 35, n. 4, 1969, pp. 216–224.

ASSIS, Ana Paula. *A agência dos jogos: dissenso e emancipação na produção política.* Tese de Doutorado. Or. Ana Paula Baltazar. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

BALTAZAR, Ana Paula; CABRAL, José; STRALEN, Mateus; ARRUDA, Guilherme. Estrutura cibernética para aprendizagem: o caso do Ateliê Integrado de Arquitetura e Urbanismo. *Anais do Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino.* Belo Horizonte: GIZ UFMG, 2015.

BALTAZAR, Ana Paula; STRALEN, Mateus; MELGAÇO, Lorena; ARRUDA, Guilherme; MILAGRES, Lígia. An interface for playful interaction and socio-spatial transformation. *Built Environment*, v. 45, 2019, pp. 212–229.

BALTAZAR, Ana Paula; KAPP, Silke. Assessoria técnica com interfaces. Anais do IV ENANPARQ — Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Porto Alegre, 2016.

BEST, Francine; DOTTRENS, Robert; DEBESSE, Maurice; LÉVÉQUE, Raphael; MIALARET, Gastón. *Introducción a la pedagogía.* Barcelona: Oikos-Tau, 1972.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo* [*Il futuro delia democrazia: una difesa delle regole dei gioco*]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1984] 1986.

BOOKCHIN, Murray. *Urbanization without cities*. Montréal: IPAM, 1992.

BRANDÃO, Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense S. A., [1981] 1983.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

CASTORIADIS, Cornelius. *La ciudad y las leyes* [*La cité et les lois*]. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, [2008] 2012.

CORREIA, Adriano. A questão social em Hannah Arendt: apontamentos críticos. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v.20, n. 26, 2008, pp. 101–112.

COSTA, Pietro. El problema de la representación política: una perspectiva histórica. Trad. Alejandro Agüero y María Julia Sola. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, n. 8, 2004, pp. 15–61.

EPONINI, Cássia. Projeto triplica população em Glaura. *Jornal Hoje em Dia.* Outubro, 2010. Disponível em: <http://www.serradoespinhaco.com.br/destaque?cod_destaque=57>. Acesso em: 12 fev. 2019.

FAUNDEZ, Antônio. *O poder da participação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FEDOZZI, Luciano. *O eu e os outros: participação e transformação da consciência moral e cidadania*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015, pp. 601–614.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1975.

FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Buenos Aires: Editores Argentina, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974] 2014.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. *La educación: una autocrítica*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, [1975] 2013.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. *Um encontro inesquecível entre Paulo Freire e Seymour Papert. TV PUC-SP*. Novembro de 1995. (49m). Disponível em: <https://bit.ly/39q4Qjp>. Acesso em: 12 abr. 2020.

GAZZOLA, Henrique. *Parametrização, zoneamento e produção autônoma do espaço urbano.* Dissertação de Mestrado. Or. Ana Paula Baltazar. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

GARGARELLA, Roberto. Crisis de la representación y constituciones contramayoritarias. *Revista de Teoría y Filosofía del Derecho,* n.2, abril 1995, México: Instituto Tecnológico Autónomo de México, pp. 89–108.

HAMDI, Nabeel. *Small change: about the art of practice and the limits of planning in cities*. London: Earthscan, 2004.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multitude: war and democracy in the age of empire*. New York: Penguin, 2004.

HUYBRECHTS, Liesbeth (ed.). *Participation is risky: approaches to joint creative processes*. Amsterdam: Antennae Valiz, 2014.

ILLICH, Ivan. *Tools for conviviality.* Glasgow: Fontana/Collins, 1973.

ILLICH, Ivan. *Celebração da consciência* [*Celebration of awareness*]. Petrópolis: Vozes, [1969] 1975.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas* [*Deschooling society*]. Petrópolis: Vozes, [1970] 1979.

KAPP, Silke. Grupos sócio-espaciais ou a quem serve a assessoria técnica. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 20, 2018, pp. 221–236.

KAPP, Silke; BALTAZAR, Ana Paula; MORADO, Denise. Architecture as critical exercise: little pointers towards alternative practices in architecture. *Field: a free journal for architecture*, v. 2, n. 1, Oct 2008, pp. 7–30.

KAPP, Silke; BALTAZAR, Ana Paula. The paradox of participation: a case study on urban planning in favelas and a plea for autonomy. *Journal of the Society for Latin American Studies*, v. 31, n. 2, 2012, pp. 160–173.

LOVATO, Antônio. *Quando sinto que já sei.* 2014. (78m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>. Acesso em: 15 set. 2019.

LUMMIS, Charles Douglas. *Democracia radical* [*Radical democracy*]. Trad. Susana Guardado del Castro. Buenos Aires: Siglo XXI, [1996] 2002.

MADISON, James; HAMILTON, Alexander; JAY, John. *Os artigos federalistas, 1787–1788* [*The federalist papers*]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1787–1788] 1993.

MAIA, Rousiley C. M. Conversação cotidiana e deliberação. In: Wilson Gomes; Rousiley C. M. Maia (eds.). *Comunicação e democracia: problemas e perspectivas*. São Paulo: Paulus, 2008, pp. 327–345.

MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel* [*Zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie*]. São Paulo: Boitempo, [1843] 2010.

MATOS, Andityas. *Filosofia radical e utopias da inapropriabilidade: uma aposta an-àrquica na multidão*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

MIESSEN, Markus. *The nightmare of participation (crossbench praxis as a mode of criticality)*. New York, Berlin: Sternberg Press, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe. Representação política em 3-D: elementos para uma teoria ampliada da representação política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, 2003, pp. 123–140.

PAPERT, Seymour. *Situating constructionism.* 1991. Disponível em: <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>. Acesso em: 04 out. 2020.

PAPERT, Seymour. *School's Out? Interview of Seymour Papert by David S. Bennahum.* 1996. Disponível em: <http://www.papert.org/articles/SchoolsOut.html>. Acesso em: 04 out. 2020.

POGREBINSCHI, Thamy. O enigma da democracia em Marx. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100005>. Acesso em: 22 mai. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. The emancipated spectator. *Artforum*, March 2007, pp. 270-281.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia* [*La haine de la démocratie*]. São Paulo: Boitempo, [2005] 2014.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual [Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle]. Belo Horizonte: Autêntica, [1987] 2015.

SACHS, Wolfgang (ed.). *The development dictionary: a guide to knowledge as power*. London & New York: Zed Books, [1992] 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A difícil democracia.* São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Boaventura: descolonizar o saber e o poder. *Outras Palavras*, jul. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/descolonizar-o-saber-e-o-poder/>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *A prisão e a ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Por uma geografia libertária.* Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis, 1980.

VALLE, Lilian do. *Os enigmas da educação — a paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Ciclo UFMG, 90: desafios contemporâneos.* 2017. (2h22m41s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_PfE54pj1wU&t=1081s>. Acesso em: 14 ago. 2020.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WOOD, Ellen. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico* [*Democracy against capitalism*]. São Paulo: Boitempo, [1995] 2011.

WOOD, Matt; FLINDERS, Matt. Rethinking depoliticisation: beyond the governmental. *Policy & Politics*, v. 42, n. 2, 2014, pp. 151–170.

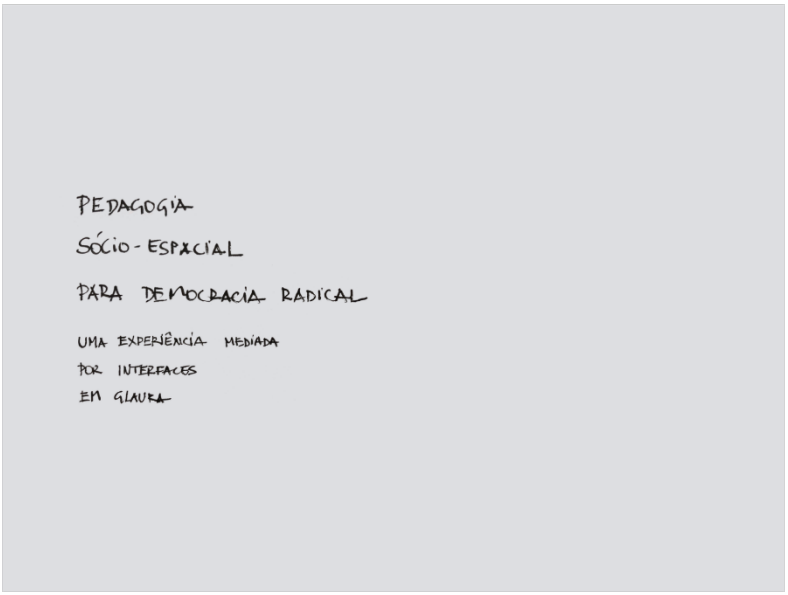
ANEXO A — TRANSCRIÇÃO DA BANCA E SLIDES

A seguir será apresentada a transcrição da minha defesa de tese, acompanhada dos slides que foram projetados na ocasião. Trazer a transcrição da apresentação como anexo da tese foi uma sugestão da banca pois é uma narração da pesquisa mais sucinta do que a apresentada acima e, por vezes, mais efetiva em comunicar os pontos mais relevantes.

Primeiramente bom dia a todos. Uma pena não podermos estar ao vivo e nos conhecer. Vou discorrer sobre meu trabalho por meio dessa apresentação bem sucinta, uma vez que vocês já leram o texto. É sempre uma boa oportunidade poder apresentar a pesquisa em outro formato.

Esse é o título do trabalho "Pedagogia sócio-espacial para democracia radical - uma experiência mediada por interfaces em Glaura".

Eu sempre quis ter um título de efeito… não consegui, porém estou satisfeito com esse por que, por meio dele, é possível fazer um resumo do trabalho. E é o que eu vou tentar fazer agora de começo.



Pedagogia aqui é entendida como um conjunto de estratégias para dados fins educacionais. Só que ao invés de educação estamos falando de aprendizagem. Então, pedagogia sócio-espacial é entendida como um conjunto de estratégias que lançam mão de uma abordagem sócio-espacial que tem como objetivo uma aprendizagem. E tal aprendizagem visa o que?

A democracia radical.

A ideia de democracia radical é bem ampla e significa não uma democracia mais forte, mais intensa. Mas simplesmente democracia no radical da palavra, que é poder do povo.

Então, em resumo: a pedagogia sócio-espacial que estamos falando aqui pode ser entendida como um conjunto de estratégias para um aprendizado condizente com uma sociedade radicalmente democrática, relacionada e diretamente dependente da emancipação cidadã, como é melhor discutido no texto.

Que tipo de aprendizagem tem que existir para as pessoas conseguirem se auto-governar?

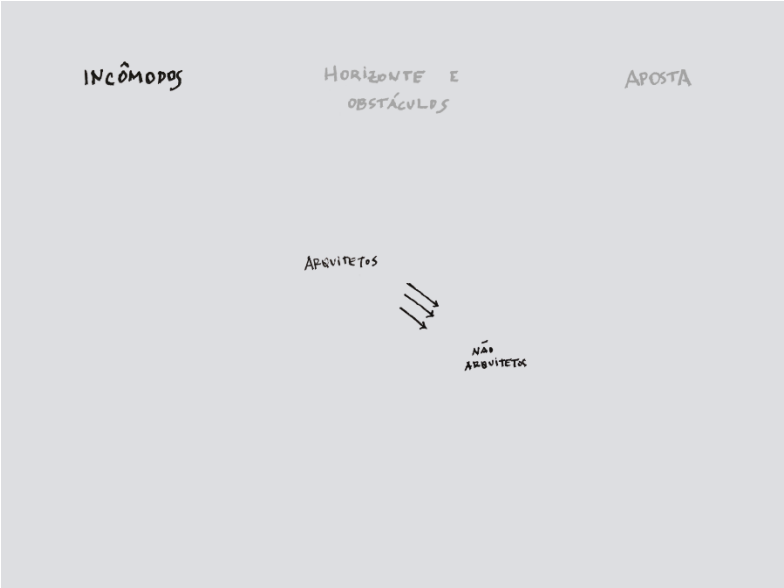
A experiência que trouxe essa discussão e que possibilitou a investigação aconteceu desde o primeiro dia já em campo em Glaura - distrito de Ouro Preto - que apresentava desde o início problemas iminentes mas que não pareciam ser pulsantes - no sentido da comunidade não reconhecer coletivamente tais problemas de forma clara. E essa experiência foi mediada por interfaces.

Interfaces são coisas que colocam as pessoas em relação e que podem ser usadas para além do que foi pensado por quem as projetou. Então esse é um resumo bem sucinto da pesquisa.



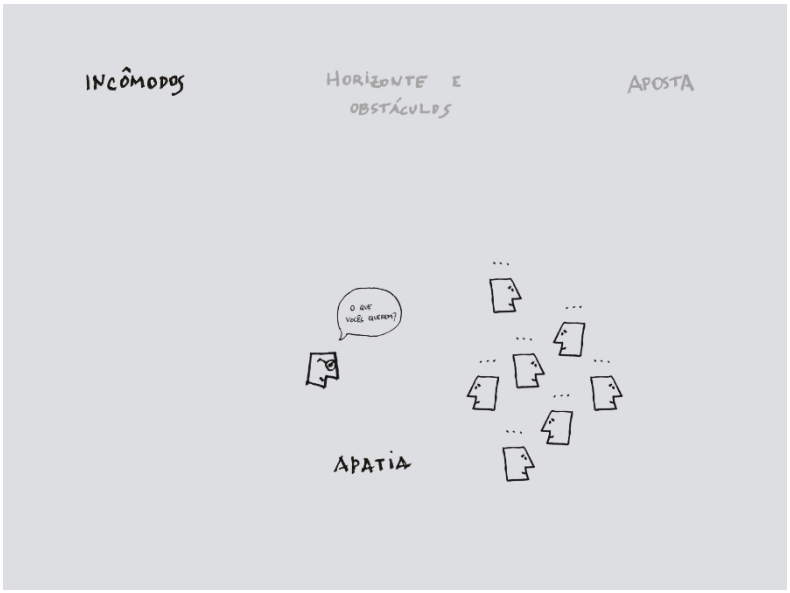
Sempre é difícil contar uma história de uma pesquisa de 4 anos. E eu cheguei nessa forma de explicar a pesquisa de forma sucinta: os trabalhos tem 3 partes. Tem os incômodos (o que movem a gente - e tem a ver com o meu contexto: sou arquiteto, que já pesquisou tais coisas, em tais grupos de pesquisa…).

Tem o horizonte e os obstáculos: para onde estamos caminhando e, mesmo que seja inalcançável a gente sempre está indo em direção a ele. E os obstáculos são relacionados a um método negativo de ver as coisas: o que a gente tem que desviar ou destruir para nos aproximar do horizonte. E, por fim, a aposta que é nada mais nada menos do que a pesquisa em si.

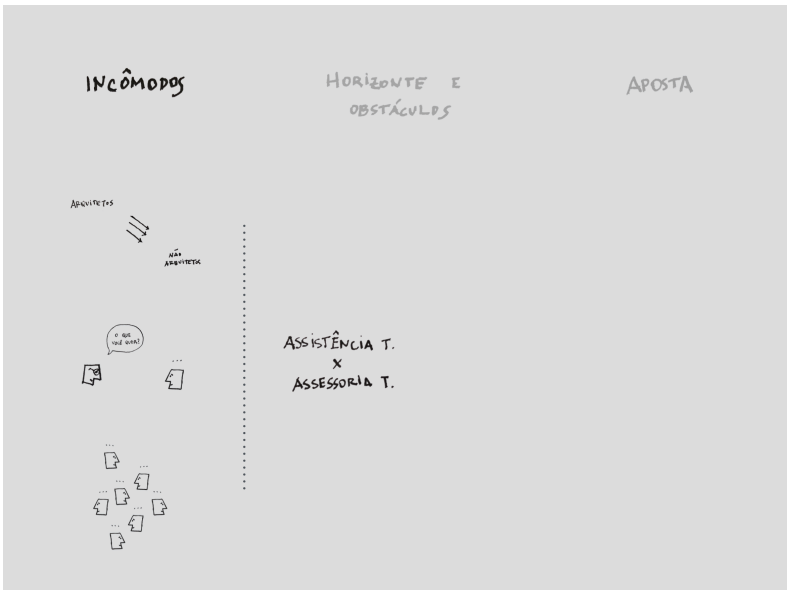


O início dos incômodos está lá na minha graduação e é sobre essa relação hierárquica que existe, não só em relação ao arquiteto - depois de ler Illich eu poderia colocar médico, engenheiro - sobre essa imposição de cultura que acontece de modo geral entre os técnicos e não-técnicos.

Esses dias lembrei de uma história que evidencia, de certo modo, esse incômodo. Eu sou de Campo Grande e, no começo da faculdade que fiz em Londrina, fui visitar meus pais e chegando em casa vi uma construção do Artigas e lembro que comentei com minha mãe: "meu deus! que prédio lindo!" e minha mãe falou "credo! acho esse prédio tão feio, tudo cinza…" e ali começou a cair minha ficha de como é tudo separado, a cultura do profissional e de quem a gente supostamente está servindo.



Então, pós faculdade me veio essa questão: como a gente poderia diminuir essa hierarquia entre arquitetos e não-arquitetos? E daí vem o segundo incômodo: na minha cabeça vinha "uai, se tem essa hierarquia, basta perguntar o que eles querem!". Você não arquiteto me fala o que quer e eu respondo essa demanda. E o segundo incômodo é: as pessoas sabem o que elas querem? E mais fundo: elas sabem o que elas podem querer? E se isso já é problemático com uma pessoa, imagina na escala do



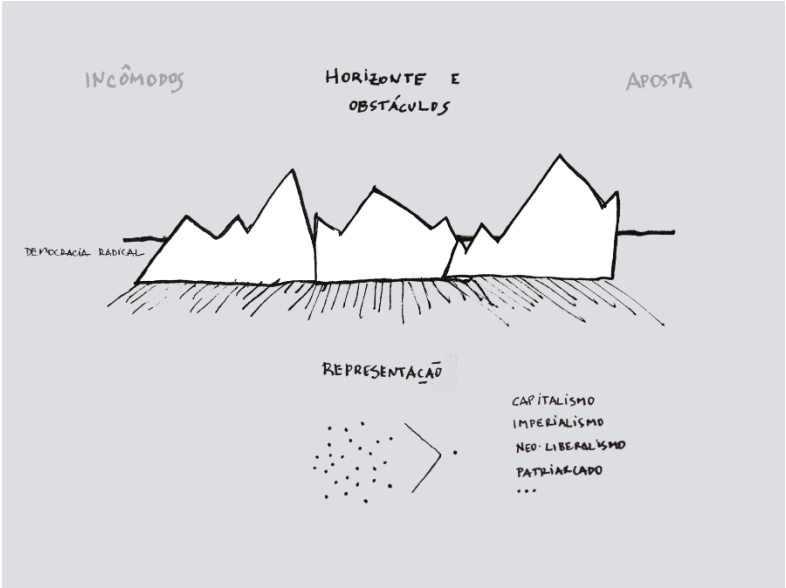
coletivo. O que vocês querem? Vem a questão: que tipo de articulação tem que existir para a construção das demandas coletivas.

E o terceiro incômodo que me persegue desde o começo do doutorado: na literatura sobre participação fala-se muito dos processos e eu ficava incomodado que nunca se falava na apatia … o fato das pessoas simplesmente não quererem participar.

Enfim, esses são os três incômodos e eles, de certa forma, foram ficando mais claros para mim quando eles estavam juntos nessa discussão sobre assistência e assessoria técnica, uma discussão bem presente no MOM e no LAGEAR.

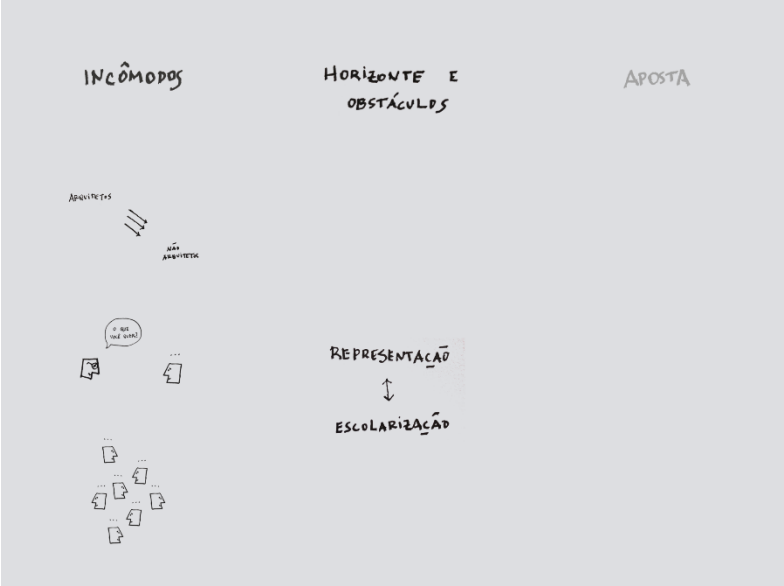
As diferenças entre as duas atuações ficaram mais evidentes quando eu percebi que mesmo que eu decida fazer assessoria, vem a questão: como propor assessoria se as pessoas não estão interessadas, se elas não sabem o que querem e se tem essa relação normalizada de hierarquia entre o assessor, técnico e o assessorado, não técnico?

Apesar do trabalho não ser sobre assistência e assessoria, a base dele, o ponta-pé inicial partiu daí, dessa discussão.



Agora sobre o horizonte. Sempre pensei nessa ideia: pra onde a gente está caminhando… e foi há uns dois anos que, por indicação da Ana, eu fiz uma disciplina lá no direito e conheci essa ideia da democracia radical que é tão simples e tão complexa, e eu gostei muito dela apesar de ser uma ideia muito ampla … porque é isso: democracia radical nada mais é o que pode vir a ser. não tem como saber a priori o que é. o ponto é o fato das pessoas se governarem. porém essa ideia, esse conceito, ficou mais nítido quando eu entendi que ela respondia aos obstáculos. O Lummis deixa isso muito claro - vários autores passam por isso mas ele é o mais enfático - a democracia radical a gente entende ela, ela fica mais clara, mais nítida a partir dos obstáculos dela. Eu fiz esse desenho que os obstáculos literalmente impedem a gente de ver esse horizonte.

E o Lummis é muito enfático ao colocar a representação - essa que a gente conhece da democracia representativa - como um dos grandes obstáculos. A representação nada mais é do que isso: a



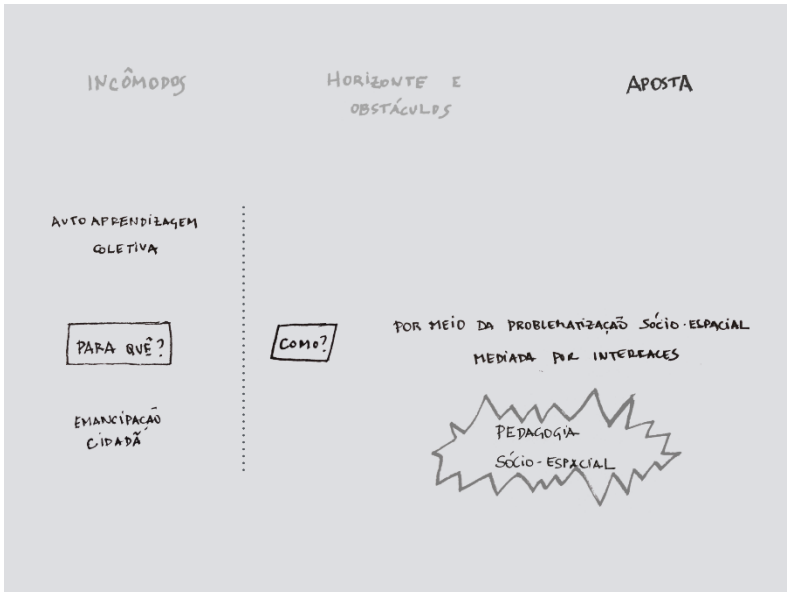
singularização de uma pluralidade. Várias pessoas sendo representadas por apenas uma. Ou muitas sendo representadas por muito poucas. Não que seja só esse obstáculo de uma democracia radical, mas foi ficando claro para mim como a representação está atrelada, de mãos dadas, com o capitalismo, imperialismo, neo-liberalismo, patriarcado…. então são várias coisas que nos impedem de ver o que poderia vir a ser uma democracia radical. Não vou me aprofundar, mas a ideia é entender mais sobre o horizonte a partir dos obstáculos.

Assim, colocando a representação como esse inimigo central e voltando para os incômodos, dá para entender como eles são diretamente relacionados e afetados pela representação.

Se eu delego alguém para responder por mim isso tem a ver com a hierarquia do conhecimento, de certa forma. De tanto eu delegar para os outros o que eu preciso, inclusive a formação da minha demanda, eu não sei o que eu quero. E por fim de tanto a gente ficar alheio à vida, porque os outros respondem pela gente, alimenta-se uma apatia pelo coletivo.

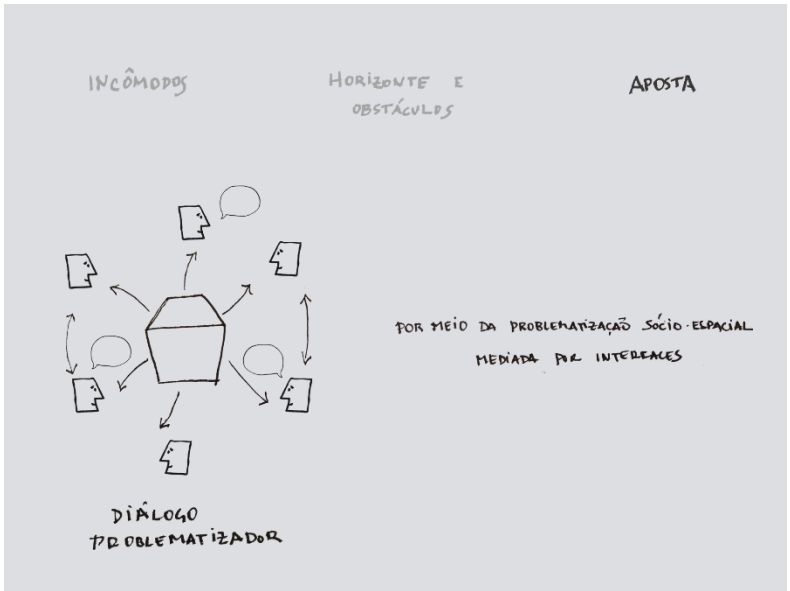
E foi durante o processo da pesquisa - e no texto isso fica bem mais claro - que a escola não estava na minha cabeça desde o começo só que, por acaso, a pesquisa foi se aproximando da escola, junto com leituras sobre educação principalmente o Illich com a desescolarização da sociedade … e me veio esse insight de como a escolarização e a representação andam muito de mãos dadas. A escolarização acaba por ser quase como um treinamento para a representação. Então, destaco os obstáculos para ficarmos de olho a escolarização e a representação.
Depois que isso ficou claro, esses obstáculos ficaram mais separados, abrindo espaço para a gente permear e ter uma visão mais clara sobre esse horizonte. Então quero destacar que tanto a representação quanto a escolarização, relacionadas aos pontos que falei, têm a questão do conhecimento como central.

Então, por isso, vamos às apostas. E nossa aposta principal é sobre a autoaprendizagem coletiva - ela já existe na vida, naturalmente - só que a aposta é de incitar, alimentar, reforçar esses processos de autoaprendizagem coletiva. E a pergunta é: para quê?



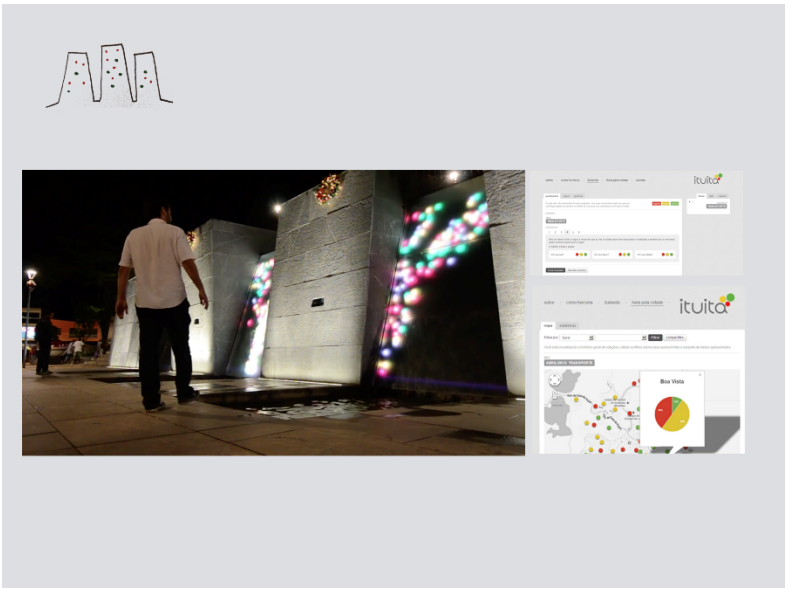
Para a emancipação cidadã - a gente volta para o horizonte - uma emancipação cidadã inerente a uma democracia radical; pois uma depende da outra.
A pergunta, agora, é: como? Como a gente incita essa autoaprendizagem coletiva visando a emancipação cidadã?

E nossa principal aposta, então, é: por meio da problematização sócio-espacial mediada por interfaces. E é isso que estamos chamando de pedagogia sócio-espacial. Deixando claro que esse termo aí está em aberto, em construção.



A grande questão é: a partir da uma interface (ou melhor, de um conjunto de interfaces) como a gente incita o diálogo problematizador, para que as pessoas problematizem as questões sócio-espaciais as quais elas estão submetidas?

Então vou apresentar rapidamente as interfaces. As duas primeiras (Ituita e RICA) foram produzidas antes do doutorado. Só que no caminhar da pesquisa, quando eu olhava para trás, eu pensava: nó, a



discussão, de certo modo, já estava lá. Comecei a dar nome aos bois do passado. Mas enfim, vou passar de forma bem sucinta por cada interface.

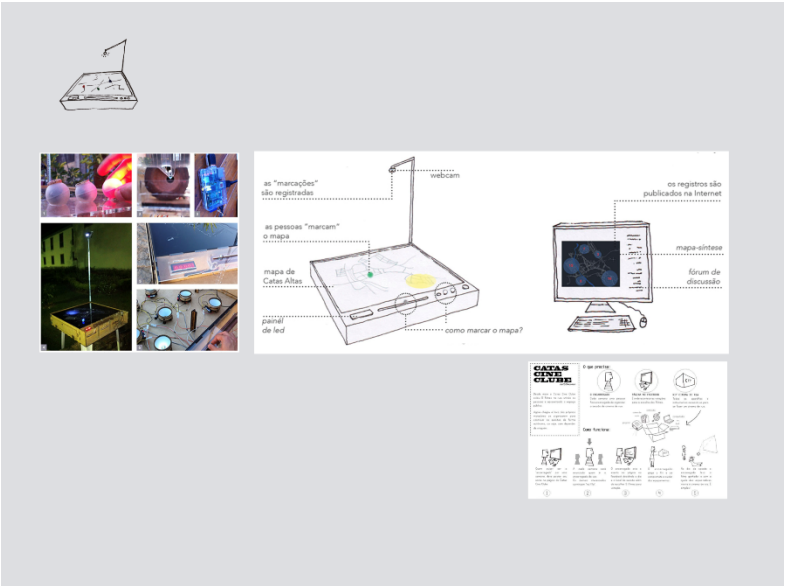
Ituita foi construída em Congonhas, Foi aí o começo quando eu me apaixonei por essa ideia de, enquanto arquiteto, poder exercer esse tipo de trabalho. Resumindo, é um termômetro das opinões públicas da cidade.

À direita têm alguns prints do site. As pessoas respondiam questões de temas pré-definidos como, por exemplo, saúde. Respondiam clicando ou na cor vermelha, correspondendo insatisfação, verde satisfação e amarelo indiferença. Clicou na bolinha, ela ia para os painéis de led na praça. Se, ao passar pela praça, a pessoa vê tudo vermelho significa que a opinião pública em relação ao tema do mês é de insatisfação.

Como dá para ver aí embaixo, as respostas eram organizadas em um mapa. A ideia era gerar o diálogo para que as pessoas pudessem se articular. Na verdade. na época a ideia era também para que a prefeitura tivesse esse feedback da população.

Como vocês viram no texto não deu muito certo… não teve engajamento. Depois eu vou retomar isso, e um dos ponto que eu coloco como central nesse quesito é na falta de uma abordagem sócio-espacial - ou seja, a interface abordou temas por vezes só sociais ou só espaciais, mas nunca com esse atrelamento, num entendimento que um constitui o outro - o que faz, portanto, com que a abordagem seja necessariamente contextual. As perguntas de Ituita, de certa forma, poderiam funcionar em quaisquer outras cidades. Então pontuo que esse pode ter sido uma das principais causas da falta de engajamento.

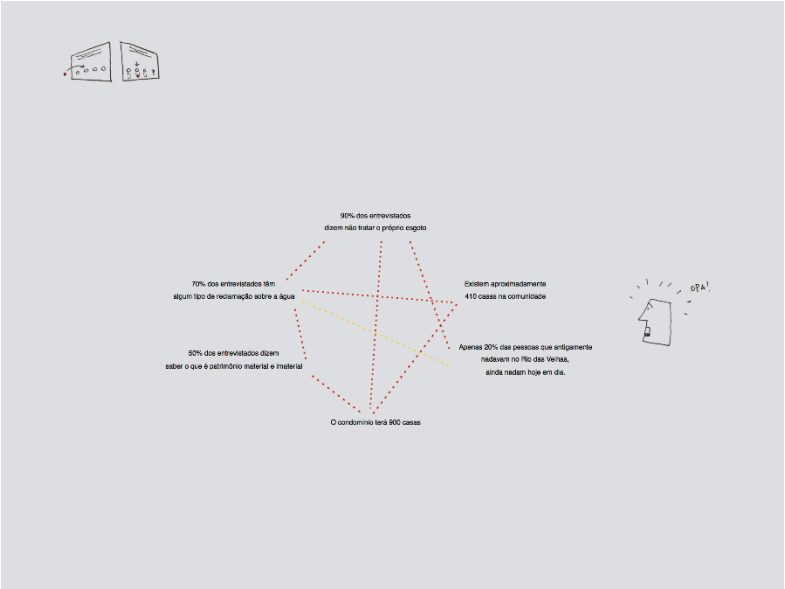
Passando pra frente, RICA foi concebida durante meu mestrado e teve um processo um pouco diferente uma vez que começamos a trabalhar com a comunidade desde o começo afim de destacar as questões sócio-espaciais, ou seja, questões exclusivas daquele contexto.



As pessoas podiam marcar um mapa a partir de perguntas e, por meio das relações entre as respostas dadas, o objetivo era gerar os tais diálogos problematizadores - mesmo que eu não chamasse assim na época. A resposta do público foi ótima - problematizaram não na internet como era esperado inicialmente mas, sobretudo, ao vivo.

E nesse contexto que surgiu uma pulga atrás da orelha em relação à continuidade por que, apesar de ter dado "certo" - que tipo de interface poderia ser usada continuamente pela população, sem a minha presença?

Uma coisa que já indica um caminho - e foi conversando com a Ana dia desses quando isso saltou aos olhos - é que para a RICA funcionar a gente fez um clube de cinema - hoje eu olho e falo "a lá! já existia essa questão de um atrelamento das interfaces à dinâmicas já existentes". O fato das pessoas usarem o cinema, dava abertura para elas usarem a interface. Demorou um tempo para cair essa ficha…



E então a gente chega em Glaura, e a primeira interface foi essa das bolinhas que resumindo, a gente estava lá como grupo de extensão, com a Ana e um monte de alunos e fizemos esse questionário e

tinha muita informação sobre Glaura e a gente se deparou com essa situação: o que fazer com todo esse material para incitar nas pessoas a problematização.

De todas as informações que a gente tinha a gente separou umas que em relação pudesse gerar esse efeito "Opa!": quando a pessoa olha, por exemplo, que 90% dos entrevistados dizem não tratar o próprio esgoto e 70% tem problemas com o abastecimento e qualidade da água e com um condomínio vai chegar com 900 casas … então a ideia é que as pessoas percebam as relações e "opa, pera!". Então é a relação entre as respostas que seria o motor desses diálogos problematizadores.



Eu não vou explicar a interface das bolinhas com detalhes mas foi decidido que seria testado na festa junina da escola e aí começou o contato, pelo menos da minha parte com a escola e, mal sabia eu que o trabalho iria se desenvolver fortemente na escola depois.

Mas, enfim, era uma brincadeira de perguntas e respostas, as pessoas tinham que responder perguntas relacionadas a essas informações escolhidas anteriormente. Eram cinco placas, elas respondiam e quando entravam dentro do semi-círculo formado pelas placas tinha um cartaz mostrando o número de casas do condomínio em relação às casas existentes em Glaura. Enfim, é difícil explicar aqui rapidamente mas vocês leram o texto - e a ideia central era: na sobreposição das informações surgia esse efeito "opa!"

O legal dessa interface é que todos ficamos surpresos - a gente sempre projetas as coisas para darem certo só que com esse interface a gente ficou bobo ao ver como as pessoas não paravam de problematizar e a gente louco anotando as coisas. As pessoas podiam fazer relações entre as respostas certas, a partir das respostas dos outros, a partir das respostas que ela acertou ou errou… enfim, muitas camadas de informações passíveis de serem relacionadas afim de gerar a problematização.

A partir disso fomos nos aproximando da escola. Essa aqui foi a interface mais comum, mas ela foi interessante para coletar informações. Era simplesmente um mapa cheio de adesivos e as pessoas podiam marcá-lo com o que elas sabem sobre Glaura.



Aqui a questão da escolarização começa a despontar - foi curioso perceber como as crianças mais novas eram super abertas para marcar o mapa com o que elas sabiam e, quanto mais velhas as crianças/ jovens eram, ou seja, mais escolarizados mais eles não engajavam em participar de uma dinâmica tão aberta. Dava a impressão que queriam instruções mais claras.

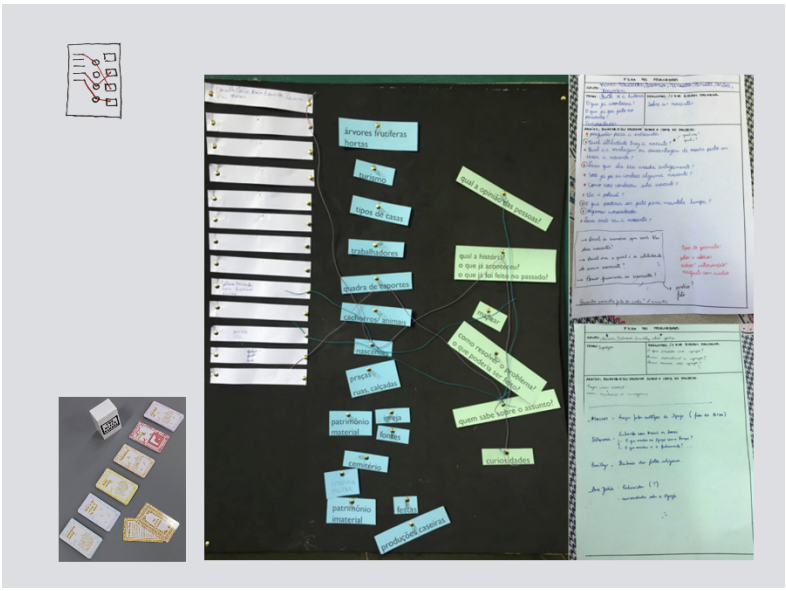


Entre o mapa e essa interface das molduras aconteceram várias reuniões com os professores da escola e a gente observou algumas reações deles, como um tipo de raiva dos aparelhos celulares, uma visão na qual os alunos são todos bagunceiros e que não teria como sair da sala de aula … e a gente pensou então: vamos mostrar para eles que dá… o celular ser um aliado e que as crianças podem se interessar em discutir a cidade. Então a gente concebeu essa interface que, depois ficou claro que é a mais interfaces de todas pois ela é muito fácil de ser manipulada, pode ter as legendas modificada pelas pessoas… dá para ser usada sem a minha presença, por exemplo…

Resumindo a ideia era: as crianças saiam para as ruas com um celular na mão para fotografar coisas que fossem um problema, uma qualidade, coisas que são de todos ou de ninguém… e veja bem, eu escolhi essas legendas já prevendo possíveis contradições entre os registros.

Aqui eu poderia ficar horas falando… eu gosto muito dessas fotos. Tiveram várias contradições… muito pano pra manga. Por exemplo essas fotos das casas: mais de um grupo colocou como qualidade as casas mais ricas e por vezes o mesmo grupo também colocou como qualidade casas mais simples e as discussões foram muito interessantes… "eu quero morar nessa, mas sem aquela Glaura não é Glaura". Enfim, muito potencial para a problematização.

Aqui foi uma tentativa de colocar as fotos em um mapa e foi aí que caiu a ficha que, não necessariamente as relações sócio-espaciais cabem em um mapa. Tinha, por exemplo a fotos dos garis que não tinha um local específico no mapa.

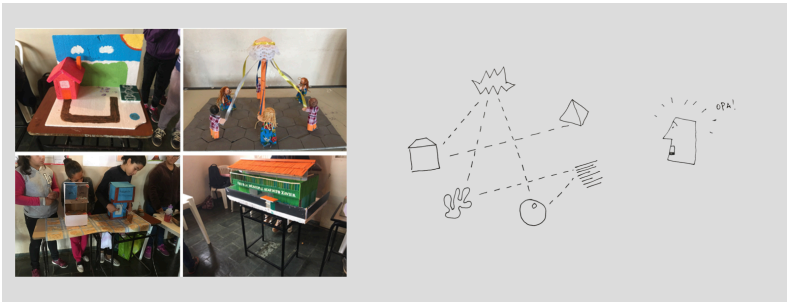


Passando pra frente, a gente pensou que o objetivo com todas essas problematizacões é que os alunos consigam propor trabalhos sobre a comunidade, idealmente produzidos com a comunidade, e para a comunidade. E que esses trabalhos, e as relações entre eles, pudessem gerar diálogos e a autoaprendizagem coletiva sobre Glaura.

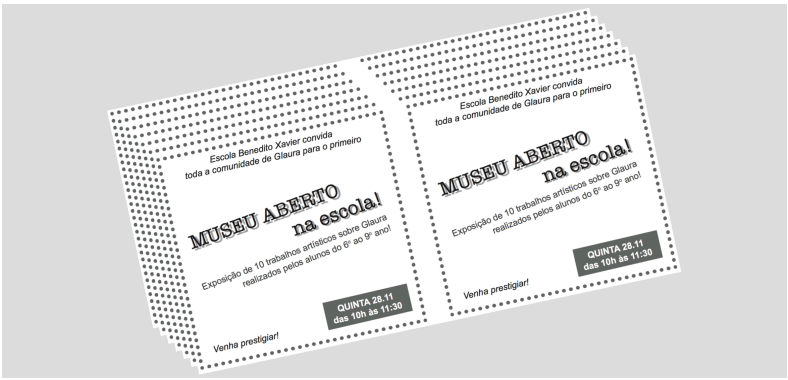


Aqui eu fui super inspirado por essa interface - eles não chamam de interface mas eu chamo - do Black School que é um grupo lá de Nova York que é uma forma de organizar um processo que visa um produto "final". Não vou detalhar mas, essa era uma placa que ficava pública na escola, os alunos colocavam seus nomes em grupos, escolhiam na coluna central um tema - os temas foram definidos a partir das fotos tiradas com as molduras - e por fim uma pergunta sobre o tema. Então, por exemplo: eu quero pesquisar sobre os cachorros de rua e a pergunta é "quem sabe sobre eles?".

Foi um caos, no final de semestre, nos trancos e barrancos… não deu muito certo porém um grupo topou dar cabo ao projeto mesmo que durante as férias. Era um grupo formado por meninas que sempre gostaram de desenhar. Elas mapearam os cachorros de rua descobrindo quem cuidava deles, entrevistaram essas pessoas e a gente fez esses desenhos e colagens no muro da escola. Eu sempre conto essa história: lá estava eu no terceiro sábado seguido no sol, pensando "gente, que que eu estou fazendo do meu doutorado…". Mas depois de algumas semanas me chega essa foto que as meninas mesmo me mandaram mostrando que havia gente levando os cachorros pra tirar foto no muro. Daí pensei "opa, então valeu a pena os sábados pintando muro".



E junto a isso - e eu era bem intrometido, no bom sentido, nas atividades da escola - um dia eu fui na feira de ciências e fiquei chocado como até hoje as crianças estão fazendo aqueles vulcões, que eu fazia e meus tios devem ter feito, e quando tinha um trabalho sobre Glaura não havia nenhuma discussão mais aprofundada… tinha uns trabalhos super interessantes com claro potencial de gerar diálogos e, pra piorar os pais dos alunos e a comunidade no geral não visitavam a feira. Os trabalhos eram apresentados para os professores e depois eram levados embora.



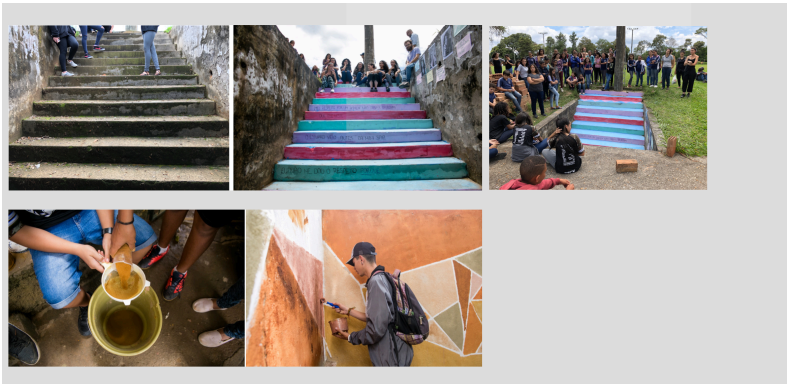
Então surgiu essa questão: porque não esses trabalhos não podem ser exibidos, facilitando a leitura das relações entre eles, e alimentar essa autoaprendizagem sócio-espacial coletiva e contínua? Assim surgiu a ideia do Museu Aberto: um dia no qual a escola abriria as portas para que os moradores pudessem ver os trabalhos e intervenções sobre Glaura feitas pelos alunos. Vou passar por eles bem rapidamente.



Os trabalhos ficaram bem interessantes; alguns discutindo problemas relacionados ao descaso do poder público; aqui à direita eram fotos dos pés de alguns moradores com áudio deles falando sobre a amizade na comunidade.

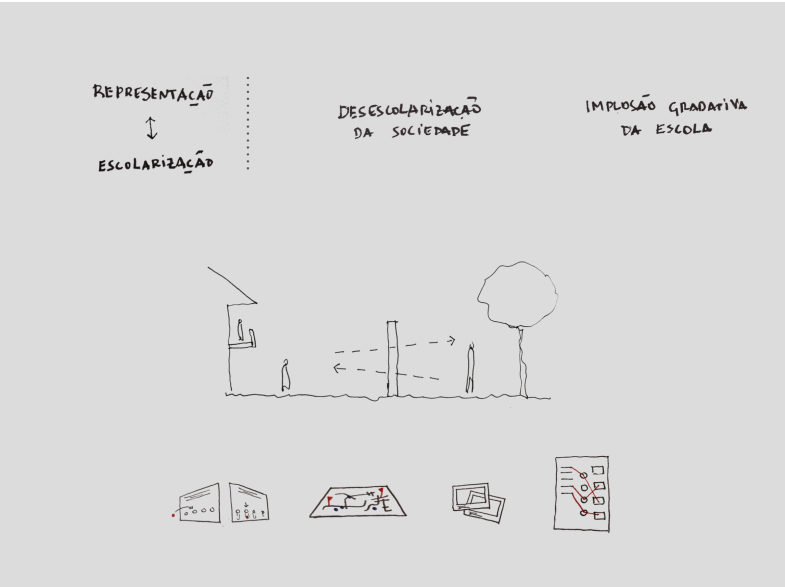


Esse grupo de cima que pegou fotos antigas e as reproduziu, por exemplo com a foto da professora de dez anos atrás e de hoje em dia. Ou seja, vários trabalhos com potencial real de incitar o diálogo ali na hora. Nesse trabalho as pessoas ficavam indo e voltando no corredor comparando as fotos e as mudanças que ocorreram na escola e em Glaura.

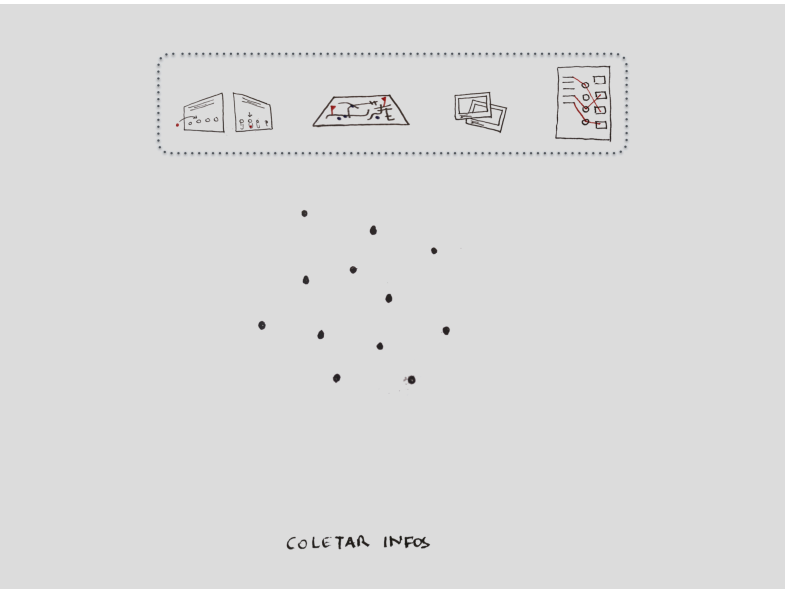


O grupo das meninas sobre o feminismo que usaram a escadaria do vestiário masculino da quadra de futebol e escreveram frases provocadoras. Esse outro grupo que fez tintas com as terras da região e

pintaram o muro interno da escola. Esse trabalho se destaca por ter se desenvolvido sem a minha presença… o que foi bem animador pois evidenciou que é possível algo assim acontecer sem que eu estivesse lá. O trabalho foi desenvolvido numa aliança entre as professoras de artes e ciências.

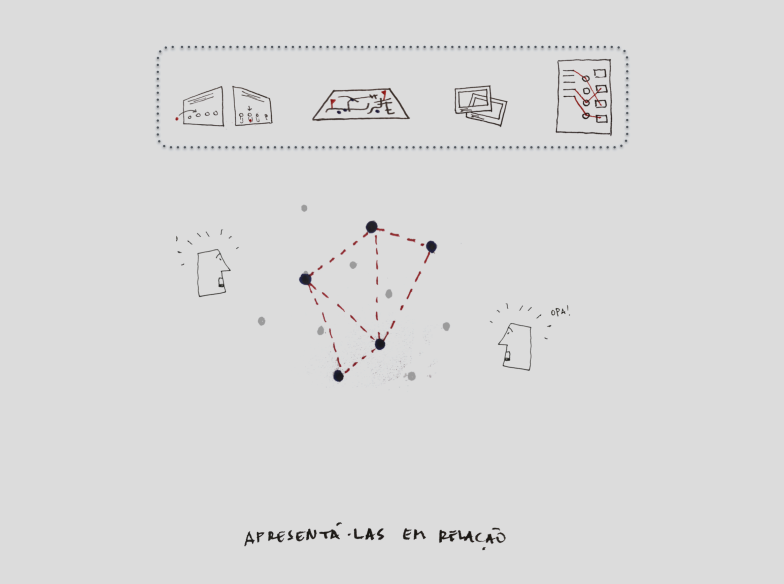


Enfim, então esse slide é para destacarmos a contradição da escola. Como foi falado no começo a representação é atrelada à escolarização. Muito baseado no Illich, podemos afirmar que o ideal é uma desescolarização da sociedade - o que não significa uma sociedade sem escolas - mas uma sociedade que não é escrava das instituições. Então começamos a apostar numa implosão gradativa da escola. O museu aberto, para funcionar, precisou de todas essas interfaces articuladas, e a esperança seria dele acontecer e, aos poucos, a escola ir se desescolarizando: os alunos escolhendo o que eles querem, de fato, pesquisar; as discussões serem interdisciplinares, enfim…

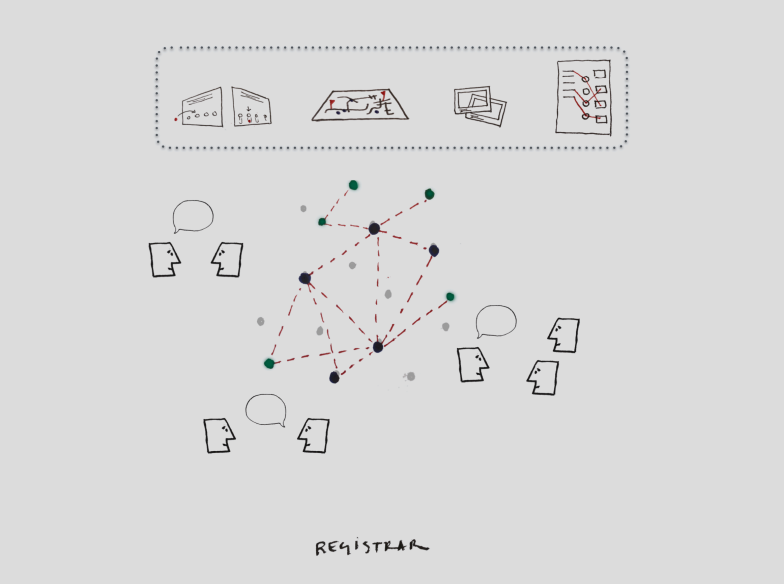


Aqui retomamos todas as interfaces. A diferença entre as duas primeiras - Ituita e RICA - e as demais e que elas tentavam ser meio isoladas, funcionando por si só e depois foi ficando claro para mim que, ao invés de falarmos em interface devemos falar de interfaces. Falar desse conjunto entre elas.

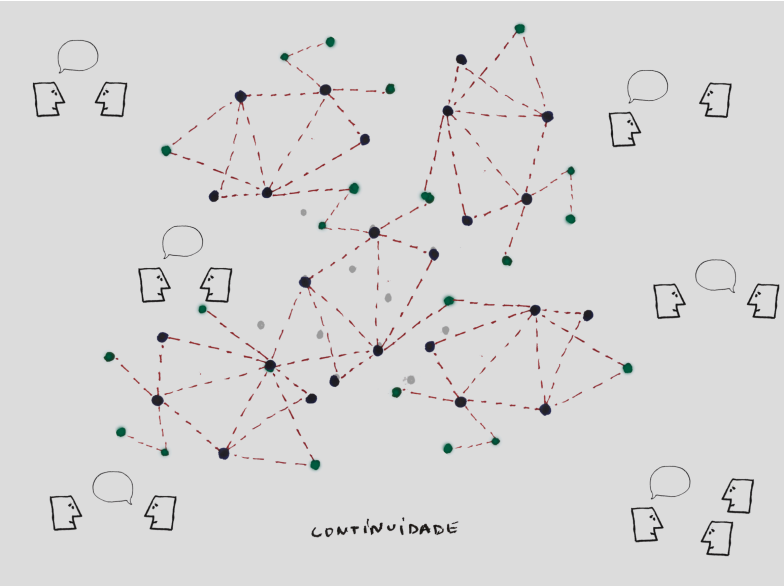
E daí chegamos nesse ponto: o que um conjunto de interfaces deve ter? Primeiro, coletar informações sócio-espaciais - isso já pressupõe ouvir as pessoas pois quem sabe sobre essas informações são as pessoas que moram no lugar.



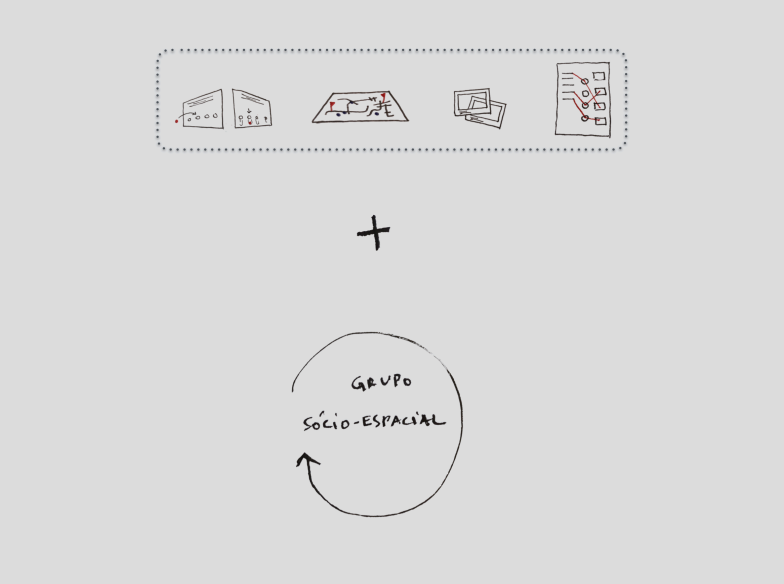
A partir dessa coleta de informações, selecionar e apresentar aquelas que em relação têm potencial em gerar esse "efeito opa!" que catalisa a problematização.



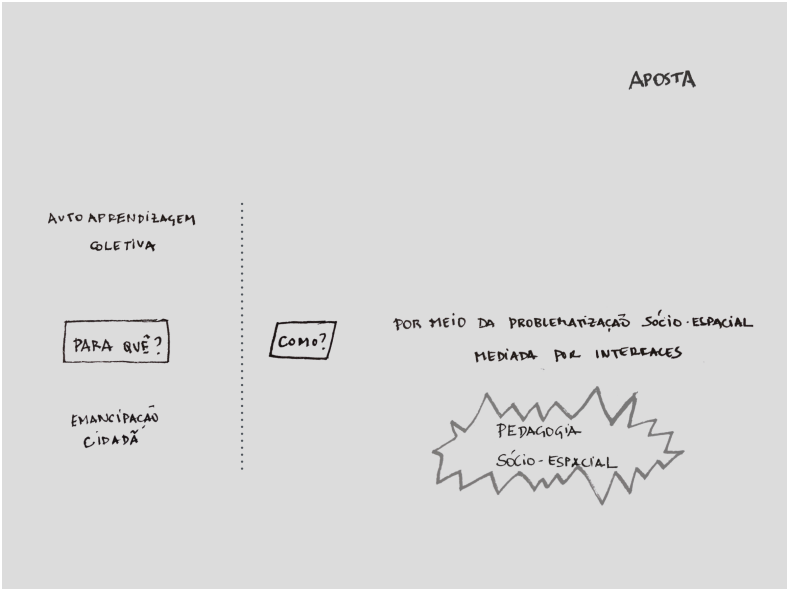
Dessas interações é muito importante ter o registro pois quanto mais registro eu tenho em relação aos temas abordados, existem mais chances de conexão.



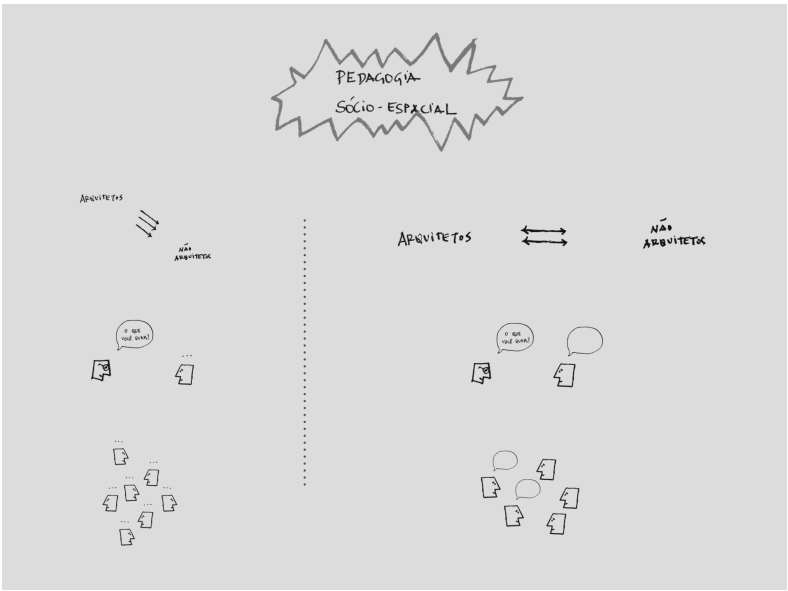
E, o ideal, é essa loucura - as pessoas irem alimentando e registrando nas interfaces as discussões, gerando um processo contínuo e coletivo de autoaprendizagem - em direção àquele horizonte e desviando daqueles obstáculos. Não sei se é desviar ou destruir… mas são obstáculos.



Então, para finalizar, foi sobre isso que caiu a ficha durante a pesquisa: não é sobre uma interface, mas um conjunto delas e, o mais importante, que elas não são rainhas isoladas… elas têm que estar atreladas a um grupo sócio-espacial que já tem uma dinâmica mínima e que já tem demandas iniciais ainda que não tão claras. E para mim isso trás um alívio pois, quando eu olhava para Ituita com a mão no coração de ter "dado errado", hoje fica claro que ainda assim ela pode ser incluída em um conjunto de interfaces desde que ela esteja atrelada às dinâmicas de um grupo sócio-espacial - pode ser um time de futebol, uma associação de bairro… ou uma escola.



Só para terminar, a aposta é essa: uma autoaprendizagem coletiva contínua para uma emancipação cidadã - entendendo como emancipação esse "soltar a mão", cidadãos que não dependam dos representantes. E como? Por meio da problematização sócio-espacial mediada por interfaces.



Voltando aqui pros incômodos, o que seria o ideal? Que a relação entre técnicos e não-técnicos pudesse ser mais equilibrada no sentido das pessoas poderem saber o que exigir dos técnicos a partir das reais demandas - e não o técnico definir o que elas querem. O ideal seria que, quando perguntassem, o que vocês querem, as pessoas estivessem articuladas e com essas demandas coletivas definidas e, por fim, um processo de autoaprendizagem que reforçasse a coletividade engajada.
Obrigado.