



A CIDADE EDUCATIVA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, AS CRIANÇAS E OS JOVENS

Renata Sieiro Fernandes¹

Faculdade de Educação - Unicamp

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a idéia de que toda cidade é potencialmente educadora, compreendida como espaço de educação não-formal e que as crianças e os jovens podem ser indicadores desse contexto, assim como atores que vêm, ouvem, agem e intervêm no espaço urbano procurando deixar marcas de suas impressões ou reelaborando os vestígios do urbano por suas memórias. Para tanto, o exercício de andar e pensar sobre a cidade e na cidade são fundamentais e a etnografia urbana apresenta-se como uma metodologia adequada para o pesquisador conhecer esse repertório. Os modos de ver, ouvir e sentir a cidade e as ações e intervenções de diferentes públicos mostram que eles reconstróem esse espaço público através de suas memórias e de invenções e que esse espaço abre-se como potencialmente educativo para além das instituições convencionais de educar.

Palavras-chave: Cidade educativa; cidade educadora; educação formal e não-formal; crianças e jovens.

Abstract

City education as a place of non-formal education, children and youth

The objective of this article is to present the idea of which any city is potentially an educator understood like space of non-formal education. The children and the young persons can be indicative of a city educator so they are actors who come, hear, act and intervene in the urbane space trying to leave marks of his impressions or re-preparing the urbane tracks through his memories. The exercise of floor and to think on the city and in the city they are basic and the urbane ethnography shows up like a methodology adapted for the investigator knows this repertoire. The ways of seeing, hearing and feeling the city and the actions and interventions of different publics show that they rebuild this public space through his memories and inventions and that this space opens how potentially educative for besides the conventional institutions of educating.

Key words: City education, city educator, formal and non-formal education, children and young people.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1993), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é bolsista Prodoc-Capes, desenvolvendo pesquisa e docência na Faculdade de Educação - Unicamp. É pesquisadora do Centro de Memória, Unicamp.



O termo “cidades educativas” contempla um universo ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora das instituições escolares e não-escolares, nesse caso, envolvendo equipamentos e instituições sociais, artísticas, culturais e de lazer e espaços públicos disponíveis no espectro da cidade, em seus centros urbanos e periféricos.

O destaque para a necessidade de se compreender o fenômeno educativo ‘para além do escolar’ não se identifica com nenhuma retomada anacrônica da clássica tese de ‘desescolarização’ proposta por Ivan Illich. Aqui se busca a ampliação dos horizontes de educadores que são provocados a reconhecer outros contextos e dinâmicas sociais geradoras de aprendizagens significativas que podem e devem interagir com as práticas institucionais escolares (Carrano, 2003) e não-escolares.

O espaço da cidade é um local de ações sociais, políticas, poéticas, culturais, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos culturais. Da mesma forma, apresenta e disponibiliza uma infinidade de equipamentos e instituições organizadas e estruturadas com meios para diferentes fins que funcionam e exigem normas, parâmetros e condutas diferenciadas para os variados espectadores e público. Isso implica em formas variadas de inter-relação e interação entre os sujeitos, promoção de sociabilidades e socializações, entre o que está disponibilizado para consumo e para desfrute, entre o que exige participação e produção mais ou menos ativa e dinâmica, em uma infinidade de estímulos e motivações. Desse modo, centros cívicos, zoológicos, bibliotecas, centros culturais e recreativos, museus, praças, parques, *shoppings*, monumentos, arquitetura, escolas de samba, movimentos populares e de rua ligados a música, a dança, as artes... podem ser espaços ou locais de promoção e geração de educação para públicos de diferentes idades, grupos sociais, etnias etc.

São ações educativas que acontecem sob a forma de rede usando dos equipamentos disponíveis e potencialidades de experiência que permitam aprender na cidade, da cidade e a cidade (Trilla Bernet, 1997, p.17).

Trilla usa os termos “cidades educativas” e “cidades educadoras” como sinônimos, entretanto, para este último caso, existe uma atribuição de sentido associado a um programa internacional, pensado por órgãos públicos como ação política a ser implementada, para o qual foi escrita, inclusive, uma *Carta das Cidades Educadoras* a que todos os países-membros se submetem.

Algumas cidades brasileiras são membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras, como: Belo Horizonte – MG, Caxias do Sul – RS, Cuiabá – MT, Pilar – PB, Porto Alegre – RS, desde o ano de 2002, e participam de um programa pensado para atender crianças e jovens no espaço da própria cidade de uma forma que a educação seja um processo contínuo e permanente. O conceito surgiu no início da década de 90, na Espanha, quando alguns profissionais da educação começaram a perceber que a escola sozinha



não tinha e não tem condições de transmitir todos os conhecimentos e informações do mundo contemporâneo aos seus públicos infantis e juvenis.

Entretanto, o que se tem divulgado ao público mais amplo sobre os resultados encontrados e as propostas pensadas e/ou realmente desenvolvidas para ambos os públicos ainda é restrito e, muitas vezes, o que aparecem são propostas de aproveitamento dos espaços físicos da escola, centros comunitários, ONGs, em dias não letivos, para atividades de lazer ou culturais, o que resulta em uma simplificação da proposta que pode abranger outros espaços institucionalizados e não que se distribuem pelas cidades.

Fora do Brasil, os países participantes desse programa, no ano de 2007, são:

- Na Europa: Alemanha, Andorra, Bélgica, Bulgária, Croácia, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Itália, Polônia, Portugal, Suécia e Suíça;
- Na América do Norte: Canadá e México;
- Na América do Sul: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai;
- Na Ásia: Irã, Palestina, Coreia;
- Na Oceania: Austrália;
- Na África: Benin, Rumania, Senegal, Ruanda, Togo.

Lisboa é sede e membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras, juntamente com outras cidades portuguesas como: Almada, Cascais, Loures, Odivelas, Porto, Palmela, Sacavém, Seixal e Sintra.

As cidades que aderiram a esta associação subscreveram a Carta das Cidades Educadoras e comprometeram-se a respeitar os seus princípios. A idéia geral desta Carta é a de que a cidade é, por si só, geradora de educação para os seus habitantes, de que ela contém, nela própria, elementos importantes para uma formação integral das pessoas. No entanto, a cidade só será educadora se reconhecer, exercer e desenvolver, para lá das suas funções tradicionais, uma função educadora: se ela assumir uma intencionalidade e uma responsabilidade; se o seu objetivo for a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.

A Associação possui um Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras (<http://www.edcities.bcn.es>) que permite a troca de experiências entre as cidades do mundo inteiro e a partilha de projetos e ações concretas. Este Banco é alimentado e atualizado com a contribuição das várias cidades. A Câmara Municipal de Lisboa, através do Departamento de Educação e Juventude, está a construir uma Base de Dados das Experiências Educativas da Cidade de Lisboa. Dela constam experiências educativas, realizadas em Lisboa por diversos agentes da cidade.

Mais do que restringir o uso do termo previamente determinado, a preocupação aqui é ampliar as possibilidades de inclusão e alargamento de sentidos. Pensar a cidade como objeto de pesquisa, entendendo-a como espaço educativo é tê-la como uma especificidade educacional, fora do



contexto escolar, que, desde os anos 90 vem sendo denominada de “educação não-formal”. Aliás, o próprio Trilla faz essa associação entre os termos.

O termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal. Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência, participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indelévels – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas ocorrendo fora das escolas para diferentes públicos.

A partir dos anos 90, tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não-formal, ocorrendo paralelamente a frequência escolar.

No Brasil, essa especificidade da educação vem ganhando espaço na sociedade em geral devido à política social e econômica adotada, principalmente em relação às camadas sociais mais baixas da população. Assim, surgem, de um lado, instituições, associações, organizações e grupos preocupados em propor alternativas que melhorem a forma de inserção de um grande contingente de pessoas na realidade brasileira. Paralelamente, muitos segmentos têm a preocupação de proteger as classes mais favorecidas da marginalidade que pode advir, em especial, de grupos de crianças e jovens que vivem nas periferias das cidades (Simson, Park e Fernandes, 2001, p.12).

Uma educação integral visa desenvolver todas as facetas humanas, facilitando e descobrindo habilidades. Uma educação em tempo integral visa promover novas e ousadas formas de se ensinar, aprender e construir o conhecimento, em diferentes espaços e temporalidades, valendo-se da contribuição de variados sujeitos com seus repertórios geracionais, sociais, históricos e culturais, ou seja, do intercâmbio entre contextos e espaços sociais e culturais e da mistura de idade, gênero, etnia etc.

As propostas educacionais governamentais denominadas Ciac, Ciep, Ceu, acertam ao propor uma variedade de possibilidades educativas, sociais, culturais, artísticas e de lazer a seus educandos, porém, as restringe ao centralizá-las na escola e não ao difundi-las pelos diferentes espaços da cidade, fazendo com que seus públicos circulem por ela e se desloquem por outras espacialidades e temporalidades. Tanto crianças quanto jovens, adultos e velhos, de qualquer classe social e econômica precisam ter direito e acesso a muitas formas de aprendizagem, sociabilidade e socialização que não apenas as oferecidas pelos sistemas formais de ensino, legalizados e submetidos a padronizações sistemáticas.

Pensando-se em espaços institucionalizados ou tendo a própria cidade como espaço educativo, a educação não-formal contempla esses aspectos.

Assim como têm sido propostas participações mais efetivas de um público infantil altamente qualificado por experiência própria de vivência na cidade, bem como pela experiência de participação em ações democráticas de discussão de soluções e encaminhamentos possíveis de melhoras a órgãos públicos, gostaria de propor que também se tomem os jovens como atores



sociais e culturais que contribuem e participam de outras maneiras no espaço da cidade, pelo fato de, diferentemente dos grupos infantis, terem autonomia para andarem e circularem pela cidade sem a tutela do adulto. Assim, seu espectro de andança é mais vasto e ampliado, da mesma forma que, por terem vivido um tanto mais de anos que as crianças, têm mais experiência – de olhares e escutas, especialmente - a ser compartilhada do que aqueles e, ainda, por não fazerem parte da categoria adulta, têm parâmetros diferenciados para apreender, viver e sentir a cidade, pois que esta se organiza, principalmente, sob o prisma do “ciudadano medio, adulto, varón y trabajador”, como afirma Tonucci (1996).

Por essas características citadas acima, associadas a algum tipo de participação interventiva mais ousada na cidade por parte desse público que procura lidar com repertórios tradicionais e parcelas de inovação, que procura manter ou renovar padrões instituídos e, em muitos casos, não-inclusivos, acredito que os jovens têm o potencial para trazer o novo e para contribuir de muitas maneiras para se pensar e conhecer a cidade.

Os conceitos de jovem e de juventude que assumo seguem a perspectiva sociológica e os adoto aqui segundo os formulam, principalmente, alguns pensadores portugueses. Esses pesquisadores vêm propondo entender a juventude e o conceito de jovem não como categoria etária ou momento de passagem de uma etapa de vida a outra, com uma temporalidade linear, como tem prevalecido, mas pelo repertório de experiências vividas e partilhadas que constitui cada sujeito e que lhe permite – através de suas representações pessoais - construir seu processo de construção de identidades e identificar-se ou não como jovem. Novas formas de transição ou trajetórias diversificadas (Pimenta, 2007, p.66) apresentam-se fragmentadas e reversíveis, em contraste com as visões de assunção de padrões ou modelos pré-definidos para identificar o que é próprio do jovem ou da juventude ou para se delimitar rigidamente as fronteiras entre ser jovem e ser adulto.

Pimenta, em sua tese de doutorado, a partir de um trabalho de entrevista com sujeitos de diferentes idades, condições sociais, etnia, gênero etc, e de comparação de experiências biográficas, defende a idéia de que há certa maleabilidade e intercambialidade nas características atribuídas ao adolescente, ao jovem e ao adulto em diferentes momentos da vida. E, para ela “isso é um dado importante para pensar os processos atuais de transição” (p. 177).

Os sujeitos são autores e responsáveis por suas ações e escolhas, com criticidade, reflexão e autocrítica, exercendo seu papel político de sujeitos que participam e intervêm na cidade. Para tanto, é preciso que as oportunidades de experimentação e experiência sejam ampliadas e reforçadas, pois elas fornecem a atribuição de sentidos e significados para as vivências individuais e coletivas. A educação em termos gerais, incluindo a formal e a não-formal, envolvendo a educação pela/na/da cidade, incluindo tanto as práticas institucionalizadas e as que ocorrem fora das instituições são a oportunidade para o questionamento do tradicionalmente instituído e a



construção e surgimento do novo, ousado, transgressor, que carrega consigo o potencial para as mudanças e transformações.

Essa é a perspectiva da educação, a meu ver, contínua e permanente, estabelecendo redes de ligação entre o tradicional e o inovador, entre o acontecido e o potencial para, como possibilidades de construções de uma cidade mais inclusiva e educativa para aqueles grupos que não se encontram na imagem idealizada do homem branco, heterossexual, adulto, trabalhador etc... (Fernandes, 2003, p.21).

As cidades inventadas

Em 2004, como professora polivalente de ensino fundamental de uma escola formal, mais especialmente, de uma 3^a. Série, juntamente com Marco Scarassatti, então professor de música desta turma, desenvolvemos com as crianças de 9-10 anos, um trabalho inicial de fruição e (re)conhecimento da cidade de Campinas, onde se localizava a escola em questão (Fernandes e Scarassatti, 2005).

O trabalho começou a partir dos conhecimentos iniciais que as crianças tinham ou imaginavam ter sobre a sua cidade e o meio urbano e completou-se com uma experiência de andanças e escutas por ruas e pontos de contato e convívio social campineiros.

Baseamo-nos nas hipóteses iniciais dessas crianças sobre o que sabiam, conheciam ou imaginavam da cidade em que vivem para, então, problematizá-las e provocar um outro tipo de olhar ou um outro foco de percepção sobre essa cidade, uma mudança de sentido – que pudesse se iniciar nesse projeto de trabalho.

Paralelamente a exercícios de representação feitos sob as formas de texto e de desenho, fomos lendo histórias sobre cidades, poesias, vendo imagens fotográficas de postais e de outros veículos de mídia impressa, revistas, jornais, vendo imagens de filmes em movimento (como “Koyaniskaatsi”, de Godfrey Reggio, 1983), ouvindo músicas que nos apresentavam diferentes aspectos do viver em pequenas e médias cidades, grandes metrópoles e diferentes formas de manifestação desse viver urbano. E culminamos com uma andança e escuta coletiva por ruas da cidade, passando, principalmente, por locais públicos e de bastante concentração popular, registrando em imagens a população, os traços arquitetônicos, as cores dos produtos em exposição; colecionando os sons ambientes, ruídos, chiados, conversações; e guardando na memória as impressões, sensações, os sentimentos, os cheiros provocados pelos encontros, contatos e proximidades corporais.

As crianças, como cidadãos - no sentido de habitantes da cidade - , também a vivem e a apreendem de uma forma diferente da de outras gerações. Apesar da constante violência atual, a cidade é o *lócus* principal de experimentação e vivência, com maior ou menor freqüência, de encontros pessoais, com espaços de circulação e/ou de fixação, com mais ou menos



proximidade das diferentes realidades que se ambientam nesse contexto espacial e temporal. Entretanto, a riqueza das experiências é proporcional à profundidade do mergulho que se dá em águas conhecidas e não-conhecidas, ou seja, relaciona-se à disposição para arriscar-se em novos e nos mesmos territórios.

A realidade dessas crianças com as quais trabalhamos é bastante sintomática dos dias atuais; ao mesmo tempo em que possuem um vasto repertório informativo sobre os mais diferentes assuntos – advindos de diversos e modernos meios de comunicação (internet, tv a cabo, jornais, revistas, livros, cinema, música, artes) -, seus contatos diretos com o meio social ao redor são restritos, pois que impermeáveis aos vidros dos carros e aos muros dos condomínios fechados. Essas crianças passam grande parte de seu tempo tuteladas por adultos ou midiaticizadas e, dessa forma, suas chances de experimentar direta e imediatamente a cidade, são restringidas e restritas. Por seu lado, grande parte do público de alunos reside não em bairros centrais ou periféricos de Campinas, mas, sim, em um distrito denominado Barão Geraldo, de origem rural e conservando muitas características desse seu passado.

Na atualidade, Campinas ocupa uma área de 801 km² e conta com uma população aproximada em 1 milhão de habitantes, distribuída por quatro distritos: Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo e Nova Aparecida e centenas de bairros centrais, periféricos e rurais. Esta cidade é apresentada como tendo vigor econômico e social trazido, em especial, pela ampliação de sua população trabalhadora, e que tem permitido a ela constituir-se como um dos pólos da região metropolitana de São Paulo, formada por 19 cidades e uma população estimada em 2,33 milhões de habitantes (6,31% da população do Estado de São Paulo).

Outros dois exemplos de pesquisa que mostram formas lúdicas de apropriação de espaços ou “pedaços” da cidade pelas crianças, das ruas e seus equipamentos públicos, estão descritos em “O pedaço das crianças”, em um texto de Magnani (2007) e em “As trocinhas do Bom Retiro”, de Florestan Fernandes (2004).

Segundo Trilla (1997), dois aspectos inerentes ao conhecimento de uma realidade se dão de forma superficial e de forma parcial. Sobre o aspecto da superficialidade, diz o autor:

Informalmente aprendemos a usar quotidianamente a cidade, mas aprendemos muito menos a entendê-la e a decodificá-la além da obviedade. Informalmente descobrimos a aparência da cidade mas não detectamos sua estrutura; conhecemos sua atualidade mas desconhecemos sua gênese e sua prospecção (p. 30).

O outro limite do conhecimento da realidade é o aspecto da parcialidade.

Fatores como classe social, o lugar de residência, o grupo geracional, o trabalho, os hábitos familiares ou de ócio de cada qual



determinam que cada indivíduo não conheça mais que uma parcela ou uma dimensão muito limitada de sua cidade. Isso se dá porque, na realidade, uma cidade está composta de muitas cidades diferenciadas objetiva e subjetivamente: a cidade dos jovens e a cidade dos mais velhos; a dos ricos e a dos pobres; a noturna e a diurna; a cidade da marginalização e a cidade que mostram os postais (p. 30).

Em síntese, “na cidade coexistem e se justapõem ambientes e trajetos tão diversos como também discriminatórios e seletivos” (p. 30). O autor propõe, então, que para

fazer da cidade um objeto de educação significa superar esses limites de superficialidade e parcialidade que se dão pela aprendizagem espontânea (...) e é aqui que têm um importante papel a realizar as instituições ou intervenções expressamente educativas: escolas e universidades, instituições de educação no tempo livre, intervenções de animação sociocultural, educadores de rua... (p. 30-31).

Essa atuação ocorreria da seguinte forma:

...deveria-se ampliar a possibilidade de experiência direta que as crianças podem fazer de sua cidade. Por experiência direta refiro-me ao contato real, imediato com o meio; a uma relação não mediatizada senão que efetivamente vivida (p. 31).

Sendo assim, a escola e nós, adultos-professores, como membros dessa instituição e dessa comunidade, procuramos oferecer oportunidades ímpares para que as crianças-alunos passassem a (re)conhecer sua cidade e a (re)estabelecer com ela vínculos sentimentais e sensoriais.

Tentando se contrapor a uma tendência da modernidade – a do isolamento, do medo da impessoalidade, de reduzidos vínculos afetivos –, queremos acreditar em outras formas de contato social, expondo – com cuidados – as crianças ao seu universo de conhecimento e ação, para relativizarem suas impressões de segunda mão – muitas vezes - e redefinirem suas hipóteses acerca do mundo, das pessoas e do viver em coletividade.

A violência urbana, a competição, o desconhecimento do próprio espaço da cidade que levam o indivíduo a buscar o refúgio em sua intimidade doméstica se faz em torno de encontros confiáveis e dentro de seletivas formas de sociabilidade. O sentimento de insegurança relacionado com a vida na cidade pode levar à busca da segurança em espaços fortificados.

Por essas características citadas acima, associadas a algum tipo de participação interventiva mais ousada na cidade por parte desse público que procura lidar com repertórios tradicionais e parcelas de inovação, que procura manter ou renovar padrões instituídos e, em muitos casos, não-inclusivos, acredito que os jovens têm o potencial para trazer o novo e para contribuir de muitas maneiras para se pensar e conhecer a cidade.

Os *shoppings* têm prioridade frente à opção das ruas de comércio aberto; os condomínios se apresentam como exemplos de autonomização econômica e cultural em substituição aos espaços públicos da cidade; crescem cada vez mais os serviços tecnológicos de entretenimento doméstico – televisão a cabo, homevídeos, jogos eletrônicos e internet – e colocam-se a serviço da ética do isolamento; as entregas em domicílio se diversificam, poupando os indivíduos da circulação nos espaços públicos. “A vida na cidade se orienta, em muitos momentos, pela busca de espaços particulares onde o indivíduo possa se isolar de tudo aquilo que lhe causa medo e constrangimento” (Carrano, 2003, p. 82).

Outro exercício que desenvolvi sobre o tema das cidades com crianças, ainda no espaço formal, escolar, aconteceu no ano de 2005, com outra turma de alunos com mistura de idade (entre 9 e 12 anos).

Desta vez, a idéia era que essa turma, com referências variadas de cidade (uns com referências cariocas, santistas, outros colombianos, por exemplo), juntasse os fragmentos de suas memórias e construísse, coletivamente, uma única idéia de cidade tomando como suporte uma quadra de areia.

O trabalho iniciou-se com a criação de estabelecimentos comerciais e públicos a partir de um levantamento coletivo de exemplos retirados da experiência de cada um. Essa representação foi feita com tocos de madeira, em que desenhavam fachadas de estabelecimentos. A seguir, confeccionaram personagens-cidadãos desempenhando situações cotidianas, em papel, para interagirem com esse espaço, completaram com brinquedos (carros, caminhões, aviões, teleférico etc.) os meios de transporte disponíveis e com elementos da natureza a paisagem local.





Finda esta parte, foram para a quadra de areia e iniciaram o levantamento da cidade com uma ação intuitiva de terraplenagem, ou seja, recuperaram um recurso usualmente feito para início de construção sem que houvessem deliberado consensualmente sobre isso.



Em seguida, uma das crianças traçou uma longa e larga avenida principal que orientou e dividiu a cidade em dois eixos. E uma outra, colocou um morro e, atrás dele, um ancoradouro e um aeroporto. Os demais, organizando-se espontaneamente, seguindo esse traçado básico e fazendo ajustes necessários conforme os comentários ouvidos das outras crianças, foram colocando as construções ao mesmo tempo em que faziam praças e a ajardinavam e incluíam ruas que saíam, chegavam ou que cortavam a grande avenida.





Por fim, povoaram a cidade inventada/imaginada com os personagens-cidadãos, os automóveis, o avião e o barco e dramatizaram uma brincadeira de faz-de-conta.

O interessante dessas duas atividades foi colocar as crianças como atores da sua cidade, lidando com elementos extraídos de experiências diretas ou compartilhadas, retirados de um imaginário coletivo ou midiático e que, combinados, manifestam conhecimentos intrínsecos e uma memória involuntária que os qualifica como produtores de cultura tanto quanto de consumidores.

Uma outra forma de pensar as crianças na cidade provém de uma experiência apresentada por um italiano, Francesco Tonucci (1996). Ela nasce de uma experiência iniciada em 1991, na cidade de Fano e ampliada, posteriormente, para outras cidades italianas e de fora da Itália.

Em sua proposição, as crianças são importantes indicadores ambientais e sociais que dão sua contribuição para repensar a cidade em que vivem e tornarem-na mais inclusiva e mais permeável a outros modos de ver, sentir e se colocar nela.

Sua forma de garantir a participação desses cidadãos infantis é através de assembléias que se realizam com frequência, nos espaços escolares – que é onde as crianças se reúnem cotidianamente – e, juntamente com os professores, provocar questionamentos, críticas e sugestões por parte das crianças tendo como foco a cidade em que vivem para, assim, darem dicas importantes aos governantes sobre como incluir todos os segmentos da cidade em uma ação efetiva sobre seu meio. A sua proposta de elevar as crianças a indicadores ambientais e sociais consiste em “sustituir al ciudadano médio, adulto, varón y trabajador por el niño. (...) Se trata de aceptar la diversidad que el niño trae consigo como garantía de todas las diversidades” (Tonucci, 1996, p.34-35).

Podemos perceber, então, desses três exemplos, as três dimensões possíveis de relação entre educação e cidade, propostas por Trilla. São elas:

“aprender en la ciudad (la ciudad como contenedor de recursos educativos); aprender de la ciudad (la ciudad como agente de educación) e aprender la ciudad (la ciudad como contenedor de recursos educativos)” (Zainko, 1997, p.17).

O primeiro nível é formado por instituições especificamente educativas, dos tipos formais e não-formais, por equipamentos e recursos, meios e instituições não especificamente educativas, por acontecimentos educativos efêmeros ou ocasionais e por uma ampla gama de espaços, encontros e vivências educativas não planejadas pedagogicamente.

O segundo nível consiste naquilo que as cidades ensinam diretamente a seus habitantes, ou seja: elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores e contra-valores, tradições, costumes, expectativas etc.



E o terceiro nível se refere às formas como a cidade se apresenta, por exemplo: superficial, parcial, desordenada, estática etc.

Se a cidade permite essas vivências a seus habitantes, ela é uma *Paidéia* ou se encaixa nesse conceito grego de vivência e experiência urbana.

A cidade potencialmente educativa

Para conhecer como os sujeitos de diferentes idades – crianças e jovens – agem e intervêm – ou podem agir e intervir - no espaço público da cidade, faz-se necessário uma aproximação aos seus modos de conhecer e interagir com a cidade, buscando-se em seus olhares e escutas, aquilo que escolhem ver e aquilo que selecionam para ouvir, de todo o repertório de informações imagéticas, sonoras, musicais, ruídos, barulhos que está disponível como produção natural ou cultural-tecnológica dos sujeitos – tanto nos momentos que estão no espaço público como quando podem evocá-lo através de suas memórias.

O trabalho etnográfico permite ao pesquisador se colocar corpo a corpo com o contexto urbano e com os públicos envolvidos, do mesmo modo que permite um olhar e uma escuta de perto e de dentro (Magnani, 2002, p.17), o que aumenta as chances de problematização da temática, de envolvimento – bem como de exercício de distanciamento; de fora e de longe – com aquilo que é familiar, de relativização do olhar e da escuta habituados ao meio urbano por meio da incorporação e permeabilidade aos olhares e escutas de outros grupos etários e sociais e de enriquecimento das análises e interpretações propostas. Esta se mostra a mais adequada metodologia de trabalho de campo para apropriação do material, pois a natureza da especificidade do conhecimento proporcionado pelo modo de operar da etnografia é que (...) permite-lhe captar determinados aspectos da dinâmica urbana que passariam despercebidos, se enquadrados exclusivamente pelo enfoque das visões macro e dos grandes números (Magnani, 2002, p.16).

Desse modo é possível apreender tanto quanto fazer proposições aos públicos para que construam olhares e escutas a partir de diferentes focos de sua cidade, como por exemplo: a cidade subterrânea, a cidade dura, a cidade festiva, a cidade em ruínas, a cidade em construção, a cidade muda, a cidade sonora, a cidade plástica, a cidade despovoada, etc. (Calvino, 1990 e Gullar, 1997) entre outras possibilidades que surgirem.

Exercícios de andanças e saídas, de contato e afinação dos modos de ver e ouvir a cidade, servem de motivação para se construir materiais visuais, orais e sonoros para que elaborem registros de suas impressões, memórias e experiências educativas na cidade.

Os materiais produzidos e as impressões construídas com ambos os grupos podem permitir exercícios de comparação entre os modos de ver e ouvir – sons, ruídos, barulhos, música, enfim, produções naturais ou culturais-tecnológicas – de crianças e jovens, buscando proximidades, similitudes, especificidades, particularidades.



A escuta a que me refiro não diz respeito especialmente a música como produção cultural-tecnológica e, sim, a afinação dos ouvidos para os sons, ruídos e barulhos que são produzidos e disponibilizados no cenário das cidades de forma natural ou como produto de trabalho e ação humanos. Nesse sentido, vai também a proposição do olhar, ou seja, como afinação do sentido para o que está ao redor, constituindo-se em poéticas particulares.

A grandeza do universo de nossa escuta só pode ser melhor avaliada em contraposição à dimensão do que não escutamos. Tomar consciência da capacidade de direcioná-la e dominar os mecanismos de ampliação, seleção e discernimento auditivo não é um atributo exclusivo de músicos, profissionais ou amadores, assim como não o é o olhar para o pintor, o artista visual ou plástico. É, sim, condição fundamental para o desenvolvimento de nossas potencialidades humanas, exercidas tanto de maneira individual quanto coletiva (Santos, 2002, p.11).

O referencial teórico que fundamenta essa idéia da escuta da cidade são, basicamente, as produções de Murray Schafer (1973, 1991, 1992, 1993, 2001), de Fonterrada (2004) e de Santos (2002).

Com os materiais construídos ou coletados é possível construir uma narrativa de modos de ver, ouvir, sentir e estar/habitar/viver a cidade, que indiquem – ou não, ou seja, funcionando como contra-exemplo – aspectos educativos ou com potenciais para.

Isso dará possíveis indícios, elementos e parâmetros de análise para se pensar na cidade como potencial para ser uma cidade educadora e para que se estabeleça uma relação positiva entre cidade e educação, nos espaços formais, não-formais e informais, com públicos de diferentes idades.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. Disponível em http://www.bcn.es/edcities/aice/estatuques/angles/sec_congresses.html.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: ed. Companhia das Letras, 1990.

CARRANO, Paulo C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. RJ: ed. Vozes, 2003.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Disponível em <http://www2.dce.ua.pt/caipi/DOCU/Cartadascidadeseducadoras.pdf>.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro, **Revista Pro-posições**, 15:11, 2004, 229-250.



FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal**. Campinas - SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2003, v.1. p.230.

FERNANDES, Renata Sieiro, SCARASSATTI, Marco Antonio Farias. A criança e o viver urbano campineiro: um trabalho inicial de fruir e (re)conhecer-se na cidade, **Revista Resgate**, Centro de Memória – Unicamp, Campinas, no. 14, 2005, p.47-66.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. **Música e meio-ambiente: ecologia sonora**. São Paulo: ed. Irmãos Vitale, 2004.

GULLAR, Ferreira. **Cidades inventadas**. Rio de Janeiro: ed. José Olympio, 1997.

MAGNANI, Jose Guilherme C. A antropologia urbana e os desafios da metrópole, Tempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-95, 2002.

_____. O pedaço das crianças. Disponível em <http://www.n-a-u.org/magnaniopedacodascrianças.html>. Consultado em 29 de julho de 2007.

PIMENTA, Melissa de M. **“Ser jovem” e “ser adulto”: identidades, representações e trajetórias**, tese de Doutorado, FFLCH, USP, 2007.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad**, Buenos Aires: editorial Losada, 1996.

TRILLA BERNET, Jaime. Cidades educadoras: bases conceptuales, in ZAINKO, Maria Amélia S. (org). **Cidades educadoras**. Curitiba: ed. UFPR, p. 13-34, 1997.

SANTOS, Fátima C. dos. **Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua**. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2002.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. São Paulo: ed. Unesp, 2001.

_____. **Voices of tyranny: lemples of silence**. Ontario: Arcana editions, 1993.

_____. **A soud education**. Ontario: Arcana editions, 1992.

_____. **O ouvido pensante**. São Paulo: ed. Unesp, 1991.

_____. **The music of environment**, s/l: Universal Editio, 1973.

SIMSON, Olga R. de M. von. PARK, M. B.e FERNANDES, R. S. (orgs). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

ZAINKO, Maria Amélia S. (org). **Cidades educadoras**. Curitiba: ed. UFPR, 1997.



Filmografia

Koyanisqaatsi, Godfrey Reggio, 1983.

Enviado em: 28/08/2008.

Aceito em: 26/05/2009.