

PE DAG OGIC IDADES:

Educação, culturas e territórios urbanos

Organizador:
Rodrigo Manoel Dias da Silva

Pedagogicidades: **educação, culturas e territórios urbanos**

Rodrigo Manoel Dias da Silva
(Organizador)

Pedagogicidades:
educação, culturas e territórios urbanos

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Rodrigo Manoel Dias da Silva [Org.]

Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 245p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0381-2 [Impresso]
978-65-265-0382-9 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526503829

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Culturas. 4. Territórios urbanos. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Pedagogicidades: para abrir o diálogo	7
Rodrigo Manoel Dias da Silva	
Cap. 1 - Pedagogicidades: sobre pertencer ao território e educar para a plenitude da vida humana	15
Rodrigo Manoel Dias da Silva	
Cap. 2 - A metamorfose atmosférica urbana nas formas expressivas da rua	35
Fabio La Rocca	
Cap. 3 - Educação, comunidades de aprendizagem e transformação urbana	49
Ramón Flecha e Roseli Rodrigues de Mello	
Cap. 4 - Território negro do Rosário: a cidade como currículo e heterotopia educativa	81
Marcio Tascheto	
Cap. 5 - Educação em museus da cidade do Rio de Janeiro: algumas reflexões	99
Cristina Carvalho	
Cap. 6 - Memória para quem? A Pandemia Covid-19 e os tensionamentos em torno do patrimônio cultural	125
Eduardo Cristiano Hass da Silva e Lucas Costa Grimaldi	
Cap. 7 - <i>Slam Poetry</i> e educação: uma análise da literatura acadêmica	145
Caio Ruano da Silva e Jardel Pereira da Silva	

Cap. 8 - Apropriações da forma escolar e relações de poder: práticas juvenis nas periferias de Porto Alegre Leandro R. Pinheiro	171
Cap. 9 - Infâncias, territórios e educação integral no contexto latino-americano Levindo Diniz Carvalho, Bárbara Ramalho e Kildo Adevair dos Santos	197
Cap.10 - Relação escola-entorno social na disputa por uma qualidade socialmente referenciada Luana Costa Almeida e Beatriz Vasconcelos	219
Sobre as autoras e os autores	243

Pedagogicidades: para abrir o diálogo

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Esta coletânea almeja examinar as relações contemporâneas estabelecidas entre Educação, Culturas e Territórios Urbanos contemporâneos. Mais do que um esforço de atualização de temas em Pedagogias Urbanas, trata-se de um esforço comum para descrever e analisar os principais traços que perfazem os encontros entre cidades e educação no século XXI, considerando-se as múltiplas práticas culturais e designações político-intelectuais atribuídas a estes encontros.

Cidades educadoras, cidades educativas, territórios educativos, territórios educadores, comunidades de aprendizagem, bairro-escola. Diversas são as categorias utilizadas para narrar as potencialidades educativas presentes nos territórios, bem como suas possibilidades de transformar cenários e realidades vividas. A partir de um debate interdisciplinar, mobilizado em diversos lugares do mundo, verifica-se uma profunda transformação na ordem urbana e a emergência de múltiplas narrativas acerca das velhas cidades e das novíssimas metrópoles, da plasticidade das formas urbanas, da afirmação de outras expressões culturais e de renovadas missões educativas.

O mosaico cultural contemporâneo redefine as formas da educação urbana, sobretudo em periferias urbanas. Verifica-se a circulação de múltiplos agenciamentos, os quais redefinem sem precedentes as formas de vida na cidade e as condições para a educabilidade em espaços escolares e não-escolares. “Pedagogicidades” é fio condutor que articula os diversos capítulos que integram a coletânea. Trata-se de uma posição conceitual que busca analisar as dimensões pedagógicas presentes em territórios urbanos contemporâneos, a partir de uma justaposição de pedagogias, culturas e cidades. A ênfase em

pedagogicidades também esclarece a respeito das dimensões processuais que perfazem as práticas de ensinar e aprender, assim como o modo como as realidades urbanas são interpretadas pelos pesquisadores e pesquisadoras que integram este projeto editorial.

A ideia de metamorfose parece a menos inapropriada para descrevermos os acelerados deslocamentos sociais e culturais vigentes no século XXI. A figura de um mundo em metamorfose é reconstruída por Ulrich Beck (2018) como um recurso descritivo para fundamentar interpretações e esforços críticos e compreensivos para o exame das relações sociais neste tempo. Ao reiterar que hoje vivemos “à sombra da falta de palavras”, Beck nos convoca a buscarmos novas formas de pensar o mundo frente à miríade de significados e implicações políticas, econômicas e culturais presentes em expressões regularmente utilizadas em análises conjunturais, caso de socialismo, neoliberalismo, fascismo, feminismos, ocidentalização, colonização ou descolonização. A sobreposição destes termos, seus aprofundamentos e superficialidades, também sua inconsistência, revelam que temos tido dificuldades nas Ciências Humanas em definir o tempo, o espaço e as relações sociais que hoje produzimos.

A busca pela expressão mais assertiva é sensivelmente descompassada em relação às aceleradas mudanças sociais que incidem sobre a vida humana. A pobreza global aumenta, a sustentabilidade ambiental e a consciência planetária são secundarizadas na política nacional e internacional, as desigualdades recrudescem e a ajuda humanitária, a educação e a saúde públicas ainda são condicionadas por sociedades dualistas e excludentes. Olharmos ao presente em sua totalidade exige o esforço de diversas áreas do conhecimento, em diversos ambientes acadêmicos e intelectuais.

Como percebemos e enfrentamos estas problemáticas no campo da Educação? Como pensamos a educação urbana frente às desigualdades sociais e culturais? Como aprendemos nas cidades e as (re)construímos como espaço de sociabilidade e existência? Como potencializar as cidades enquanto ambientes de

aprendizagem e educação? O cenário social e histórico produzido a partir do advento da pandemia de Covid 19 impactou decisivamente o campo da Educação, este profundamente marcado, no Brasil e nos demais países do Sul Global, por relações assimétricas de acesso e de qualidade, bem como por longos processos de seletividade e exclusão escolar.

Na presente obra, um conjunto de intelectuais e pesquisadores interessados no campo da Educação busca construir perspectivas teóricas e analíticas para o exame das relações entre escolas, culturas e territórios urbanos em um contexto de metamorfose social. A coletânea reúne e sistematiza estudos que articulem Pedagogias urbanas e territorialidades vividas.

Ainda que a “metamorfose do mundo” seja uma metáfora privilegiada (BECK, 2018), trata-se de uma proposta editorial aberta, plural e crítica tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Como demonstraremos abaixo, trata-se de um conjunto de propostas interdisciplinares que oferecem leituras consistentes da atualidade e desdobramentos analíticos significativos para reflexões no campo educacional. Em específico, os capítulos versam sobre a multifacetada relação entre escolas e territórios, considerando-se abordagens que versem sobre: cultura e pedagogias urbanas; escola e entorno social; engajamento social e educação; educação e atuação de docentes em periferias urbanas; educação integral e territórios; cultura e lazer em territórios urbanos; cidades educadoras e projetos político-culturais; educação e apropriação de bens culturais; culturas de rua e slam; arte, cultura e revisionismos contemporâneos; e aprendizagem e inclusão social.

O primeiro capítulo, de minha autoria, intitula-se “Pedagogicidades: sobre pertencer ao território e educar para a plenitude da vida humana”. O texto apresenta a Pedagogia Escolar proposta por Georg Simmel no contexto das metamorfoses urbanas vigentes no início do último século. A seguir, atualiza suas principais contribuições face ao contexto das cidades do século XXI. O propósito da argumentação reside em discutir traços das

Pedagogias Urbanas contemporâneas à luz da criação do conceito de *pedagogicidades* e de seu potencial para o exame da educação integral ou, segundo o sociólogo alemão, da educação para a plenitude da vida humana.

O segundo capítulo, “A metamorfose atmosférica urbana nas formas expressivas da rua”, de Fabio La Rocca, inicia com questionamentos sobre como pensar a cidade e a metamorfose dos territórios na atualidade do mundo. Interpreta a metamorfose urbana como uma expressão de estar no mundo (*dasein*), uma modalidade de ilustração da centralidade da rua, enquanto teatro de apresentação de um imaginário de metamorfose da vida cotidiana. Recupera formas expressivas características de uma produção de ambiências e atmosferas como a sonoridade, a expressividade das tribos urbanas, as múltiplas práticas culturais, as quais definem propostas de revalorização da cidade concebida como um corpo orgânico ativado pelas atividades expressivas dos indivíduos.

De autoria de Ramón Flecha e Roseli Rodrigues de Mello, “Educação, comunidades de aprendizagem e transformação urbana” é o título do terceiro capítulo. Centra-se na descrição do projeto “Comunidades de Aprendizagem”, o qual mostrou-se capaz de transformar as escolas e seus contextos sociais urbanos ou rurais, sendo implementada em mais de dez mil lugares, alcançando melhorias expressivas em todas as dimensões de aprendizagem e coexistência. Descreve, então, os resultados do projeto em diversos contextos urbanos, com ênfase na participação de pessoas das comunidades educacionais, guiados por evidências científicas de impacto social.

O quarto capítulo, “Território negro do Rosário: a cidade como currículo e heterotopia educativa” é a contribuição de Marcio Tascheto a esta coletânea. Afirma que a luta por construir uma sociedade plural e socialmente justa passa pelo reconhecimento das diversas formas de violência e desigualdades que se materializam nos territórios. O capítulo discute as relações entre educação e cidade como forma de agenciamento dos espaços heterotópicos e os seus possíveis potenciais educativos antirracistas. Situa-se na

tensão entre a *isotopia* (espaços ordenados pelo capital) e a *heterotopia* (espaços em disputa, onde a ocupação do futuro depende das práticas de espaço e da inserção socioterritorial), a partir de experiências desenvolvidas no território do Bairro do Rosário, em Santa Maria, Rio Grande do Sul.

O capítulo seguinte, “Educação em museus da cidade do Rio de Janeiro: algumas reflexões”, de Cristina Carvalho, traça um panorama dos museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro a partir dos resultados de uma investigação realizada nos anos de 2019 e 2020 pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI), da PUC-Rio. Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se, enquanto recurso metodológico, a aplicação de questionário on-line para as 110 instituições da cidade do Rio de Janeiro, propondo uma discussão que articula educação, museus e transformações socioculturais. Diversas são as potencialidades pedagógicas que emergem nos encontros entre museus e práticas educacionais.

A seguir, “Memória para quem? A Pandemia Covid-19 e os tensionamentos em torno do patrimônio cultural”, Eduardo Cristiano Hass da Silva e Lucas Costa Grimaldi discutem o conceito de patrimônio e sua transformação ao longo do tempo, destacando memórias, histórias e identidades que foram sendo questionadas no debate público. Analisam o conceito de patrimônio e sua relação com o urbano a fim de evocar a dimensão educativa dessa relação entre monumentos e o urbano. Por último, examinam o processo de contestação urbana desses objetos memoriais, tendo como foco três eixos: derrubada, debate e ressignificação a fim de potencializar a discussão acerca desses patrimônios nesse momento de efervescência sociocultural e pedagógica em que vivemos.

O sétimo capítulo, intitulado “*Slam Poetry* e educação: uma análise da literatura acadêmica”, de autoria de Caio Ruano da Silva e Jardel Pereira da Silva, apresenta uma importante dimensão da estética e da pedagogia urbana, a saber: o slam. Reiteram o papel atribuído ao slam na democratização da poesia, visto em sua presença em espaços tradicionalmente não literários e abertos ao

público geral considerados “originários” do *slam*. Dentre esses locais que refletem a expansão institucional do *slam*, sem dúvida os que mais têm sido destacados na literatura acadêmica são as instituições de ensino. A partir de um levantamento bibliográfico, reconhece a relação entre educação e *slam poetry* e aponta diversos questionamentos às pedagogias urbanas contemporâneas.

O oitavo capítulo, “Apropriações da forma escolar e relações de poder: práticas juvenis nas periferias de Porto Alegre”, de Leandro Pinheiro, discute os diferentes modos de apropriação da *forma escolar* junto a práticas juvenis produzidas em periferias urbanas. Após uma breve contextualização do processo de pedagogização social, em condição coetânea a dinâmicas de territorialização urbana e flexibilização dos laços de trabalho, o capítulo problematiza derivas do educativo construídas em contexto, tomando os casos de coletivos juvenis investigados dialogicamente entre os anos de 2014 e 2019, em três localidades socialmente vulnerabilizadas da cidade de Porto Alegre/RS.

“Infâncias, territórios e educação integral no contexto latino-americano” é o título do nono capítulo. No texto, Levindo Diniz Carvalho, Bárbara Ramalho e Kildo Adevaire dos Santos analisam um programa brasileiro de fomento à educação integral (Programa Mais Educação) e seus impactos para crianças em territórios de vulnerabilidade. Tais discussões são realizadas tendo como pano de fundo as reformas educacionais dos anos 1990 e os estudos sociais da infância. Seus resultados destacam a presença da racionalidade neoliberal nas experiências de educação integral, permeada por contradições, permanências e rupturas, mas também apontam importantes implicações deste modelo educacional no que tange à ampliação do direito à educação em contextos de pobreza e a centralidade do território na garantia de direitos e na formação integral das crianças.

Por fim, o último capítulo “Relação escola-entorno social na disputa por uma qualidade socialmente referenciada”, é de autoria de Luana Costa Almeida e Beatriz Vasconcelos. Destaca a preocupação hodierna com a melhoria da qualidade da escola e sua

relação com o entorno social, tanto nos discursos dos agentes públicos e em políticas educacionais, quanto no cotidiano escolar. Objetiva debater a qualidade educacional e o lugar da relação escola-entorno social enquanto parte constituinte de uma das dimensões do que pode ser chamado de qualidade social, destacando-se a experiência de duas instituições de ensino brasileiras, em Salvador e São Paulo.

Na coletânea ora apresentada, o termo *pedagogicidades* não deve ser interpretado apenas no sentido de reconhecer potenciais aprendizagens dispersas no tecido urbano ou como instrumento para intervenções pedagógicas em contextos urbanos empobrecidos, mas, em perspectiva ampliada e crítica, dotar de intencionalidades novas a esse fecundo encontro entre a escola e a cidade, entre educação e territórios. A discussão proposta almeja ilustrar a multiplicidade de pedagogias urbanas comprometidas com aprendizados territoriais e com sua necessária transformação.

Não pretendemos esgotar a discussão, mas demonstrar aos futuros leitores o prolongamento e a intensificação atual das relações entre escolas e territórios. Há muito a ser transformado nestas complexas e contraditórias relações! Pedagogicidades, como é possível antever, nomeia práticas pedagógicas desenvolvidas em diversos ambientes sociais que intervêm em contextos urbanos, com a finalidade de transformá-los.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os colaboradores e colaboradoras que tornaram viável este projeto editorial. Agradeço, ainda, à Universidade do Vale do Rio dos Sinos pelo apoio institucional à coletânea.

Boa leitura a todos e todas!

Capítulo 1

Pedagogicidades: sobre pertencer ao território e educar para a plenitude da vida humana

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Simmel e as cidades

Georg Simmel foi um dos principais analistas das transformações socioculturais experimentadas na Europa na passagem do Século XIX ao Século XX. Em 1903, no consagrado artigo “As grandes cidades e a vida do espírito” (SIMMEL, 2009), evidenciou a centralidade de uma das principais temáticas de seu tempo, cuja importância tomou dimensões imprevisíveis ao longo de todo o século passado: a busca por autonomia dos indivíduos em um frenético contexto de transformação das cidades.

Os espaços urbanos identificavam-se velozmente com as dinâmicas das trocas monetárias, as quais, além de não ocorrerem de modo similar ao contexto rural, apontavam para a concentração e a multiplicidade das trocas financeiras nas cidades (SIMMEL, 2009). Nos meandros destas práticas econômicas, o urbano foi modulando-se como um território definido para relações de produção para o mercado, ou seja, para uma clientela desconhecida, para um consumidor desconhecido, para uma sociedade que crescentemente se tornaria uma sociedade de indivíduos anônimos. Isso geraria, pois, a afirmativa de que os interesses em disputa se tornariam os mais objetivos possíveis, em decorrência da intensidade das trocas interacionais cada vez mais impessoais e fragmentadas.

Esse conjunto de acontecimentos tornou o espírito e a vida na modernidade “mais e mais um espírito contábil” (SIMMEL, 2009,

p. 84), favorecendo que esse espírito mercantilizado fosse expandindo-se para (e na relação com) outros elementos da vida, fazendo-se determinativo de acordos e negociações e tangenciando relações de igualdade e de desigualdade – uma metáfora deste *ethos* era o relógio de bolso. Essa figura metafórica demarca a temporalidade estável como uma condição de vida na época, assim como produzia narrativas temporais que prescreviam esquemas temporais fixos. A racionalidade moderna (inicialmente europeia) coordenaria as intelectualidades sob a égide da precisão, da exatidão e da pontualidade, ao mesmo tempo em que implicaria modos de vida decorrentes destas temporalidades.

Sob esta percepção, ao estilo simmeliano, este tempo tipicamente moderno implicaria a individualização dos atores da sociedade e sua busca por diferenciação, ao mesmo tempo em que resultaria em uma aceleração objetiva das relações sociais. Enquanto a cidade grande estabelece a pulsão rumo à existência pessoal individualizada, a maior dificuldade dos indivíduos nestas metrópoles é “fazer valer a personalidade própria nas dimensões da vida na cidade grande” (SIMMEL, 2009, p. 93).

A sociedade moderna, na analítica de Georg Simmel, é monetária, acelerada, objetiva, padronizadora e individualizada. Tais traços foram desdobrados em diversos estudos sociológicos que compuseram suas muitas Sociologias (VANDENBERGHE, 2018), porém pouco foi ainda explorado quanto a seus desdobramentos ao campo da educação e da formação humana.

O presente capítulo almeja apresentar a Pedagogia Escolar proposta por Simmel (2008) no contexto das metamorfoses urbanas vigentes no início do último século. A seguir, atualizar suas principais contribuições face ao contexto das cidades do século XXI. O propósito do texto reside em discutir traços das Pedagogias Urbanas contemporâneas à luz da criação do conceito de *pedagogicidades* e de seu potencial para o exame da educação integral ou, segundo o sociólogo alemão, da educação para a plenitude da vida humana.

Pedagogia Escolar de Simmel

A obra *Pedagogia Escolar* (2008), de Georg Simmel ainda é muito pouco conhecida no Brasil. É resultado de um de seus últimos cursos oferecidos na Universidade de Estrasburgo entre 1915 e 1916, no contexto da Primeira Guerra Mundial, e publicado postumamente em 1922.

Simmel elabora uma pedagogia prática e vitalista, tendo em vista o exame de práticas pedagógicas e comentários interpretativos sobre as maneiras pelas quais ocorriam as relações entre ensino e aprendizagem. Importa destacar que conhecemos a obra de Simmel como filósofo e analista das transformações culturais de sua época, sociólogo das formas urbanas e relações sociais, estudioso da arte e dos sentimentos humanos, porém pouco ou nada sabemos sobre o “Simmel pedagogo” (VERNIK, 2008). O livro apresenta preocupações significativas com a fragmentação do saber escolar e acadêmico, além de uma discussão ainda muito atual acerca das mediações entre a arte de educar e a ciência da educação, profundamente sintonizado com as discussões pedagógicas de sua geração.

Simmel assume cargo de professor de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Estrasburgo em 1914. No final de 1915, a universidade tornara-se praticamente um hospital de campanha, em meio aos conflitos, à violência da guerra e aos ruídos de canhão. O curso “Pedagogia Escolar” foi ministrado no Instituto de Botânica, próximo a sua residência, com a participação de poucos estudantes.

Simmel aproveitou a ocasião para expor com sistematicidade suas diretrizes sobre Pedagogia, que organiza em três conjuntos temáticos: as relações entre educação e ensino, os objetos gerais da teoria do ensino e da aprendizagem e sua aplicação a disciplinas específicas relevantes, caso de Matemáticas, Linguagem, História e Ética (VERNIK, 2008, p. 200, tradução nossa).

Conforme Vandenberghe (2018), Simmel construiu pressuposições vitalistas, uma vez que interpreta a realidade que nos cerca e buscamos conhecer como infinita. “Sem limites, as coisas se estendem no espaço, os fenômenos se desdobram no tempo, e fazemos disso a experiência no transcorrer vivido da ‘duração’” (VANDENBERGHE, 2018, p. 82). O mundo é concebido como perpétuo movimento e a vida é a experiência vivida, por isso não é possível apreender a essência dos fenômenos, pois cada vez que a realidade é objetivada ela nos escapa. Simmel sustenta que a vida pode ser apenas vivida, pois ela não se deixa inteiramente dominar pelo intelecto ou pela racionalidade.

Quanto à Pedagogia, o sociólogo estabelece similar compreensão, pois seria uma pedagogia prática e vitalista. É prática pois destaca a condição ativa e particular dos estudantes em seu processo de formação e autoformação, mas também uma pedagogia dual, que atende aos condicionamentos institucionais próprios da experiência educativa em qualquer sociedade. O processo educativo mencionado por Simmel põe em questão a necessidade permanente de ressignificar o sentido da formação, pois, por um lado, há sempre uma nova subjetivação na relação entre professores e estudantes e, por outro, emergem condições para uma nova ética no encontro entre docentes e discentes.

Segundo Vernik (2008, p. 201):

Uma pedagogia concebida como arte de educar, ensinar e aprender no marco do idealismo hermenêutico que privilegia condições criativas e culturais do sujeito autônomo em seu processo de formação e autoformação sem fim.

A Pedagogia vitalista de Simmel é estruturada em três noções básicas, a saber: a fragmentação, a vivência e a liberdade. Quanto à primeira noção, a condição fragmentária da experiência humana é tipicamente observada nas relações monetárias estabelecidas nas sociedades modernas. O dinheiro deixa de ser interpretado como meio para obter bens ou realizações e passa ser o próprio

fim da existência humana. Na modernidade, o dinheiro se autonomiza, de meio passa ser fim, havendo, pois, uma transmutação valorativa e ética de meios em fins. “A consciência moderna permanece nos meios que se reproduzem ilimitadamente, perdendo de seu horizonte os fins essenciais que dão sentido à vida” (VERNIK, 2008, p. 201).

Tal fragmentação da vida resulta, em sua análise, na tragédia da cultura, em que se verifica a discrepância entre a reprodução dos bens culturais e a capacidade de apropriação subjetiva da vida. O desequilíbrio entre a percepção subjetiva da vida e sua objetivação monetária fragmenta incessantemente a vida individual e vulgariza construções comunitárias ou societárias voltadas ao bem comum. Os valores monetários estabelecem as diretrizes para a formação humana e a nivelam à condição de elemento mais baixo na organização da vida (SIMMEL, 2009).

O valor mais genuíno das coisas ressenete-se com a uniforme convertibilidade em dinheiro dos bens mais heterogêneos; eis porque a linguagem define, com razão, como ‘impagável’ aquilo que é verdadeiramente particular e excelente (SIMMEL, 2009. p. 51).

Contra a fragmentação, vemos uma preocupação em reinterpretar a ideia de totalidade e a transmissão e produção de conhecimento para as novas gerações. Para Simmel (2008), o fim último da Pedagogia é a formação integral do indivíduo e a educação para a plenitude da vida humana.

A segunda noção pedagógica básica é o conceito de vivência. O autor se refere à radicalização da vida em um instante. “O conceito de vivência expressa a experiência do imediato, que se distancia do processo moderno de fragmentação e mediatização. A vivência aparece como um instante em que sentimos a totalidade da vida” (VERNIK, 2008, p. 202). A sociedade moderna é caracterizada pela aceleração das relações sociais e a monetização da vida resultantes de uma sociedade orientada por uma preocupação constante com o futuro e, com efeito, com o lucro

futuro. Uma sociedade especulativa em relação ao futuro e nostálgica em relação ao passado deve ser pedagogicamente reinterpretada pelo conceito de vivência, isto é, pela construção do presente. Como mencionado em outro artigo conhecido do autor, faz-se necessário analisar a vida de maneira análoga às esculturas de Rodin, as quais, uma vez que inacabadas, se atualizam na imaginação e na fantasia humanas, mas também permitem a constante discussão sobre a direção espiritual do presente (SIMMEL, 2013).

Por último, liberdade é um conceito capital para a sociologia de Georg Simmel. Existem graus de liberdade, não há liberdade absoluta. Liberdade é uma forma da individualidade.

Em Simmel, a pedagogia organiza-se a partir de um pensamento em processo. O espaço da aula é uma forma de pensamento singular. O curso de 1915-1916 está direcionado às práticas de jovens pedagogos, no qual pretendeu discutir uma práxis pedagógica. O curso é orientado pelo pensamento sobre questões práticas, do fazer pedagógico concreto. Diferentemente de outras publicações do autor, nesta obra escapa de provocações conceituais e aborda a arte de educar e os elementos que constituem plenamente o ato de educar. “Em um sentido mais global e profundo, a educação como vida aponta à condição humana” (SIMMEL, 2008, p. 204).

Deste modo, Simmel apresenta as tarefas de uma pedagogia prática e vitalista. É uma pedagogia prática porque está concebida para ter efeitos sobre as práticas docentes concretas e, neste sentido, está dirigida em primeiro lugar a todos que ensinamos em nossa vida profissional. É uma pedagogia vitalista porque se trata da educação como vida. Porque concebe a educação como um processo que não se acaba enquanto existir vida e que constitui uma dimensão própria da existência individual (VERNIK, 2008, 204-5).

Em *Pedagogia Escolar* (2008), Simmel reitera que o objeto de sua Pedagogia inicia ao não temer olhar para os princípios últimos dos diversos terrenos da vida e do saber, e as relações pedagógicas

estabelecidas entre ambos. Simmel advoga por uma pedagogia inquieta, servindo-se de sua usual relação epistêmica entre forma e conteúdo. Está implícita nesta dualidade pedagógica simmeliana a necessidade de ampliação das potencialidades humanas e, por conseguinte, sua liberdade. O dualismo presente em conteúdo de ensino versus formação completa do homem ou organização das formas escolares e a formação completa evidencia que a formação escolar tende à redução das potencialidades humanas e à fragmentação/instrumentalização do conhecimento. A fragmentação do ensino escolar conduz à redução da liberdade humana.

Simmel sustenta o caráter sempre incompleto da formação e a necessidade insistente de alcançar a formação para a plenitude da vida humana. O primeiro objetivo da formação é compreender que esta não deve ser compreendida apenas como “formação formal” (SIMMEL, 2008, p. 36). A educação não pode ser resumida ao rendimento ou aos objetivos métricos de uma sociedade monetizada, mas, com vitalidade, “um fortalecimento, uma prática, um voltar-se sobre a própria personalidade, um conscientizar-se sobre a complexidade de seu futuro, que sempre está vivo no próprio ser” (SIMMEL, 2008, p. 38).

No trecho acima, relendo Goethe, Simmel constrói a imagem de uma educação germinal a todo tempo conduzida por questões que dão continuidade a processos de autoeducação e de (sua) autoformação.

A educação e as cidades do século XXI

As transformações vividas nas cidades no Norte e no Sul Global acompanham o desenvolvimento de traços identificados por Simmel, um século atrás, no entanto o fenômeno urbano contemporâneo reclama novas linguagens e conceitos, novas hipóteses e modos de abordagem frente à condição urbana global (FORTUNA, 2020). Ulrich Beck (2018), em seu programa de análises sobre a metamorfose do mundo, insiste que hoje vivemos à sombra da falta de palavras. Não que exista uma essência de

cidade ou uma convenção homogênea que a define, mas nossas cidades atualmente exigem uma revisão conceitual e interpretativa.

Nas cidades contemporâneas, verifica-se a sobreposição e a simultaneidade de formas diferentes de vida social, a convivência entre representações socioespaciais tradicionais e modernas e o entrelaçamento de elementos materiais e imateriais configuradores da teia cultural que modula a urbanidade neste tempo. São urgentes leituras interdisciplinares da cidade (FORTUNA, 2020), pois “a cidade é uma realidade multifacetada que dificilmente pode permanecer contida dentro dos limites epistemológicos de qualquer uma das disciplinas convencionais das ciências sociais e/ou humanas” (FORTUNA, 2020, p. 36). Em sociedades caracterizadas por estruturas polarizadas ou duais, caso das sociedades capitalistas ocidentais, a interpretação desta coexistência tende a ser narrada ora por sua fortaleza (capital social, associativismo, cooperação, afirmações comunitárias ou de pautas locais orientadas por princípios democráticos de cidadania), ora por seu caráter deficitário (massificação, exclusão social, vulnerabilidade, empobrecimento e alienação). Certamente, as cidades são espaços de conflitos e contradições (TELLES, 2015). Porém, os espaços públicos oferecem inúmeros traços ou características que nem sempre são cotejados à luz da qualificação da vida (humana) na cidade.

A visão global das cidades no século XXI (BECK, 2018) coaduna-se a um palimpsesto de características que genericamente definem o fenômeno urbano neste tempo. Se, por um lado, a fragmentação e a individualização intensificaram-se enquanto traços do diagnóstico moderno de Simmel, novos traços e processos de análise excedem o legado de Simmel ou mesmo dos Estudos Urbanos produzidos na Universidade de Chicago em meados do século passado. Cabe aqui considerar intensas transformações na economia, na política e na cultura, dimensionando efeitos materiais e sensíveis sobre as cidades e a vida humana nestes territórios.

Importante também reiterarmos a alteração no Cânone científico que interpreta a condição urbana na atualidade, o qual é circunscrito pelas características das grandes metrópoles do Norte Global. Há um conjunto de discussões e traços alusivos às cidades pequenas e médias e todo um palimpsesto urbano no Sul Global que foi desconsiderado nos Estudos Urbanos. Carlos Fortuna insiste que é inadequado “continuar a olhar o mundo das cidades através das lentes das metrópoles ocidentais (2020, p. 45).

As cidades do Sul Global, especialmente na América Latina, foram invisibilizadas nos Estudos Urbanos e no plano das análises sociológicas sobre as cidades. O debate sobre cidades globais não incorporou traços da “subalternizada realidade urbana” do Sul Global (FORTUNA, 2020).

No fechar do século, a agenda da discussão sobre a sociedade pós-industrial e a pós-modernidade abriu um campo novo de questionamento a partir de casos de manifesto sucesso empresarial pontual de cidades. Barcelona tornou-se paradigmática graças aos Jogos Olímpicos e à concomitante política de regeneração urbana e arquitetônica que ensaiou. Os resultados empresariais e a retórica do sucesso trazido às cidades, em resultado da organização de grandes eventos culturais, do turismo urbano low cost, do desporto internacional e dos grandes festivais tornaram-se pedra de toque da aferição do desempenho das cidades em tempos de intensa globalização e acrescida concorrência (FORTUNA, 2020, p. 43).

O modelo de cidades orientadas pelo desempenho no mercado global acentua projetos financeirizados de reforma urbana, inúmeras vezes produzidos a partir de lógicas de enobrecimento urbano (RUBINO, 2009), de requalificação urbana (PEIXOTO, 2009), de restrições de espaços públicos (LEITE, 2009) e processos de gentrificação e de expulsão (SASSEN, 2016).

Outro elemento que precisa ser incorporado neste breve exame dos traços gerais que configuram noções de cidade no Século XXI é a destituição e privação de direitos vigentes e historicamente presentes nas cidades sul-americanas. Populações

empobrecidas, pretas, indígenas, mestiças e ribeirinhas são segregadas do direito à cidade e ao repertório limitado nos direitos sociais nela disponíveis. Inúmeras são as dinâmicas de resistência e afirmação cultural presentes nas periferias urbanas (SILVA, 2022), cujas lutas instituem possibilidades novas de aprendizagem cultural e de vida urbana. Nem sempre, contudo, tais resistências são incorporadas ao que se diz e pensa sobre as cidades no Brasil e na vizinhança.

As outras cidades foram ocultadas do nosso modo de ver o urbano em resultado de uma preconceituosa leitura do mundo que torna ilegítimo tudo o que a ignorância assim ética esconde e não deixa ver (FORTUNA, 2020, p. 47).

Em que medida estes cenários urbanos oferecem condições oportunas a projetos políticos orientados pelo binômio escola-cidade? Quais desafios enfrentam programas autointitulados como “territórios educativos” ou “cidades educadoras”? É possível orientar políticas educacionais críticas e progressistas sem discutir os contextos urbanos nos quais as escolas estão situadas? No Sul Global, é possível tornar uma cidade educadora sem a intencionalidade pedagógica de transformá-la?

Atualizando o pensamento de Simmel

Em *As grandes cidades e a vida do espírito* (2009), Simmel apresenta uma das principais análises do fenômeno urbano emergente no século XX. Ainda que acentue mudanças experimentadas na Alemanha e outros países europeus, algumas de suas intuições são verificadas em diversos cantos do Planeta, incluindo o Sul Global. A ênfase nas trocas financeiras e sua redução e fragmentação da vida nos levariam a uma sociedade que definiu o dinheiro como fim. A ênfase na exatidão e na precisão gerou uma forma de vida baseada no rendimento, na performance e, por conseguinte, na lucratividade como valor maior civilizatório.

A ênfase na impessoalidade e na calculabilidade produziu uma sociedade individualizada e indiferente a inúmeros processos sociais contraditórios, o que Simmel definiu como “atitude blasé” (SIMMEL, 2009, p. 84). Destas perspectivas, o caráter blasé explicita a atualidade de seu pensamento no século XXI.

A essência do caráter blasé é o embotamento perante as diferenças das coisas, não no sentido de que elas não sejam percebidas, como no caso dos estúpidos, mas de um modo tal que o significado e o valor das diferenças das coisas e, assim, das próprias coisas são apreendidos como nulos. Elas aparecem ao blasé como tonalidade uniformemente esbatida e cinzenta, e não vale à pena preferir umas às outras. Esta disposição anímica é o reflexo subjetivo fiel da economia monetária totalmente disseminada (SIMMEL, 2009, p. 85).

E acrescenta:

Eis porque as grandes cidades, sedes da circulação do dinheiro e nas quais a venalidade das coisas se impõe numa extensão de todo diferente do que acontece nas situações mais restritas, são também os verdadeiros locais do caráter blasé. Nelas culmina de certo modo aquele resultado da concentração de homens e coisas, que estimula o indivíduo à sua máxima atuação nervosa; através da simples intensificação quantitativa das mesmas condições, este resultado inverte-se no seu contrário, no fenômeno peculiar de adaptação que é o caráter blasé, em que os nervos descobrem a sua derradeira possibilidade de se ajustar aos conteúdos e à forma da vida na grande cidade, renunciando a reagir a ela – a autoconservação de certas naturezas, à custa de desvalorizar todo o mundo objetivo, acaba então, inevitavelmente por rebaixar a própria personalidade a um sentimento de igual desvalorização (SIMMEL, 2009, p. 86).

A condição de hiperestimulação nervosa no contexto metropolitano reforça a atitude blasé perante à vida, uma vez que os seres humanos passam a buscar, enquanto propósito existencial, a sua adaptação a uma sociedade com tais características. São criadas inúmeras pedagogias para contribuir neste processo de

renúncia de suas escolhas pessoais e ajustamento a padrões de comportamento.

Tais ideias são atuais em pleno século XXI? Ainda que não seja nossa intenção defendermos os pressupostos sociológicos e pedagógicos de Simmel, o que demandaria maior tempo para um exame criterioso, é importante identificar e afirmar alguns traços que demonstram sua atualidade e pertinência. Relendo três analistas socioculturais das questões urbanas ibero-americanas, abaixo iremos apontar três possíveis atualizações da analítica simmeliana para pensarmos a cidade e a educação.

Beatriz Sarlo, em *A cidade vista* (2014), apresenta seu olhar sobre Buenos Aires a partir da circulação de mercadorias e sua relação com as culturas urbanas. Interessa-nos demonstrar que o ponto de partida escolhido pela autora foram os shoppings centers daquela importante capital do continente. À moda simmeliana, analisa a padronização e a impessoalidade presente nestas edificações comerciais típicas da contemporaneidade, apostando inúmeras vezes na afirmação de que as cidades não oferecem o mesmo a todos os seus habitantes e de que hoje vivemos em uma cultura muito persuasiva do que aquela vivida nas décadas passadas – a cultura dos consumidores.

Desde meados do século XX, em Paris inventou-se a cultura do *grand magasin*, na qual “a mercadoria entrou em um novo regime ótico” (SARLO, 2014, p. 6) e o consumo irradia-se como tema urbano visto na decoração das vitrines e na construção dos espaços da cidade. Na capital argentina, desde as primeiras décadas do século XX, há uma profunda transformação nas formas mercantis, na qual adquirem novo destaque as mercadorias e sua intermediação, distribuição e apresentação ao público dos consumidores. Desencadeia-se um novo estilo de vida, orientado pelas encenações e fantasias do mercado, expansivo e expandido a todo um imaginário urbano. Nos últimos anos, o shopping center “transformou-se na praça pública que corresponde à época, e em quase todos os lugares inclui cinema, restaurantes e lojas, parques

de diversão cobertos, galerias de exposição, sala de conferências” (SARLO, 2014, p. 10).

O shopping oferece uma atmosfera artificial, orientada por uma separação do mundo urbano (pois deseja não se identificar com a cidade ou com a cultura local, mas se associar à padronização do mercado global) e pela intensificação da experiência do prazer ótico. E aqui reside uma problemática pedagógica antecipada por Simmel e que posteriormente iremos retomar:

O shopping exhibe as peças de uma atualidade volátil: como numa galeria de arte, o que se vê nem sempre poderá ser adquirido, mas a visão educou o olhar. Embora se espere que os visitantes comprem, num shopping é possível entregar-se ao prazer ótico (SARLO, 2014, p. 13).

O antropólogo Manuel Delgado Ruiz, por sua vez, ao responder sobre qual seria o objeto de estudo antropologia urbana retoma as posições preliminares da Escola de Chicago e a influência de Georg Simmel sobre esta teorização. Afirma que o conhecimento nesta área é uma rede de relações precárias, uma proliferação infinita de centralidades e inúmeras relações sociais fragmentadas e efêmeras (RUIZ, 1999). Em sua visão, as cidades são domínios dispersos e heterogêneos, palimpsestos de construções, aprendizagens e pedagogias produtoras e reprodutoras da vida humana em sociedade.

As cidades são “un crisol de microsociedades copresentes” (RUIZ, 1999, p. 3), ao afirmar tal sentença o antropólogo traz à tona os elementos simmelianos presentes na definição de sociedade como conceito sociológico, a saber: a interação de elementos produz uma sociedade, muito mais do que uma substância em absoluto. Não interpretando a sociedade como uma coisa, em sentido durkheimiano, mas como uma complexa e espessa teia de relações e interações sociais. O papel outorgado por Simmel a cada situação e vivência social permite-nos interpretar a sociedade como um fluir permanente, no qual individualidades e sociabilidades são

criações e recriações humanas. Analogamente ao entendimento de Ruiz (1999), é possível interpretarmos que as pedagogias urbanas precisam ser compreendidas nesse fluir, entretecidas por tais individualidades e sociabilidades formadoras de um tempo e de um determinado conjunto de relações.

Por fim, os estudos de Patrícia Ramírez Kuri (2006) nos convidam a pensar a cidade contemporânea pela sobreposição de formas diferentes de vida pública, representações socioespaciais tradicionais e modernas e lugares experimentais de encontro e descoberta. Seus estudos sobre a Cidade do México enfatizam o necessário exame de questões que fragilizam a democracia e as relações cidadãs, ao mesmo tempo que olhemos para a emergência de novos espaços públicos e aprendizagens existentes nas margens da cidade.

Em sua análise,

Olhar a cidade desde os espaços públicos nos aproxima da compreensão dos problemas colocados na vida pública associados às formas de apropriação coletiva e às diferentes condições de cidadania que se expressam nos lugares comuns de relação e identificação sociocultural (KURI, 2006, p. 107, tradução nossa).

Os elementos conceituais apresentados por Kuri (2006), Ruiz (1999) e Sarlo (2014) atualizam a interpretação dos estudos urbanos desenvolvidos por Simmel. Ainda que díspares entre si, cada autor acrescenta um elemento que pode ser incorporado como chave interpretativa para cotejarmos a proposta de pedagogia escolar proposta por Simmel. A crítica ao consumo e à impessoalidade na vida urbana (SARLO, 2014), a percepção das cidades como crisol de co-presenças heterogêneas e interacionais (RUIZ, 1999), e a afirmação cidadã dos espaços públicos como afirmação de novas condições de cidadania e pertencimentos comuns (KURI, 2006), também oferecem insumos para uma ampliação das ideias pedagógicas de Simmel, exercício que esboçaremos a seguir.

Pedagogicidades

Ao revisitarmos a obra de Georg Simmel e, em contraste, as metamorfoses da condição urbana no século XXI, tomamos ciência de um conjunto de interrogações e incongruências nas propostas que articulam pedagogias e cidades.

A ideia de pedagogicidades, que será desenvolvida nesta seção, origina-se de um conjunto de elaborações prévias de minha autoria (SILVA, 2017; SILVA, 2020; SILVA, 2022), nas quais identifico e acompanho certos traços sociais que visibilizam a vigência de metamorfoses na relação entre escolas e territórios. Pedagogicidades, como é possível antever, nomeia práticas pedagógicas desenvolvidas em diversos ambientes sociais que intervêm em contextos urbanos, com a finalidade de transformá-los.

Em tais experiências, a escola deixa de ser uma agência enclausurada em si mesma e passa a responder a inúmeras possibilidades de atuação e transformação social, em diálogo com a potencialidade pedagógica e sociocultural dos territórios que a circundam. A relação entre escolas e territórios inúmeras vezes é interpretada como cidades educadoras ou territórios educativos, nos quais as relações educativas são interpretadas como arranjos sociopolíticos em que, a partir de um sistema formativo integrado, a educação é integrada em planos e programas de renovação das cidades (VILLAR, 2001; VINTRÓ, 2003). O limite de muitas destas experiências propaladas hoje em muitos países é a centralidade em processos de desenvolvimento ou regeneração urbana sem necessariamente discutir as concepções de desenvolvimento e o predomínio de visões mercantis e economicistas sobre o território urbano, em muitos casos arregimentando a educação em estratégias de cidades para o capital. Em nossa proposta conceitual, o termo “cidade educadora” não deve ser interpretado apenas no sentido de reconhecer potenciais aprendizagens dispersas no tecido urbano ou como instrumento para intervenções pedagógicas em contextos urbanos empobrecidos, mas, em perspectiva

ampliada e crítica, dotar de intencionalidades novas a esse fecundo encontro entre a escola e a cidade, entre educação e territórios.

Há uma origem freireana na ideia de pedagogicidade, quando afirma que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p.45), a qual se amplia na mesma razão em que reconhecemos a cidade como uma sala de aula ampliada. Ao pluralizá-lo, nos interessa demonstrar as correlações entre o palimpsesto urbano (FORTUNA, 2009) e as multifacetadas pedagogias urbanas observadas nas primeiras décadas deste século. Pedagogicidades contém um universo semântico plural, o que exige que seja cotejada em perspectiva multidimensional. Se o termo originalmente corresponde à condição pedagógica da Pedagogia, aqui pedagogi-cidade contém, com efeito, a justaposição de pedagogias, culturas e cidades, cuja junção revela projetos, contradições e experiências urbano-educativas com capacidade de rediscutir intencionalidades que reduzem as potencialidades formativas humanas (SILVA, 2020).

Propostas pedagógicas orientadas por pedagogicidades, portanto, interpretam o meio em que vivem com base na experiência vivida pelos atores sociais e realizam uma análise crítica do consumo e dos estilos de vida urbanos altamente predatórios ao meio ambiente e às lógicas educacionais orientadas pela competitividade e pelo mercado (SARLO, 2014). São propostas que rediscutem o uso dos espaços, com base em princípios solidários, cooperativos e democráticos.

Pedagogicidades amplia os sentidos de cidade e reconhece as vivências urbanas plurais em aspectos socioculturais e pedagógicos. Atualizando Georg Simmel (2008), as pedagogias urbanas contemporâneas deveriam enfrentar o “desafio de fazer valer a própria personalidade” (2008, p. 72), reconhecendo diversidades e individualidades, e educar para a plenitude da vida humana. Pedagogicidades seria uma pedagogia vitalista, orientada pelo enfrentamento das dinâmicas da vida e pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas no conhecimento e no pertencimento a um território. Educar para a plenitude da vida

humana contém um sentido de educação integral, de percepção multidimensional e holística do ser humano e de uma vocação para a transformação das realidades socioculturais e pedagógicas que estreitam o humanismo na formação.

Por fim, pedagogicidades implica reconhecer os espaços públicos urbanos como um “comum”. Ao centrar-se naquilo que nos une (DUBET, 2017), pedagogicidade dota-se de intencionalidades novas para educar uma nova convivência urbana, novas pertencas e novas responsabilidades com a coletividade. Neste movimento de educar integralmente, emergem novas temáticas e novas lógicas a partir de temas como hospitalidade, acolhimento, respeito à diversidade e às expressões culturais, bem viver e ampliação da vida democrática.

Educar para a plenitude da vida humana

Há um substrato argumentativo essencial na Pedagogia Escolar de Georg Simmel que igualmente precisa fundamentar as pedagogicidades do século XXI, a saber: a finalidade última de educar para a plenitude da vida humana. Na crítica simmeliana, a sociedade monetária moderna levou ao embotamento das atividades humanas, hiperestimulando a nossa atenção às múltiplas imagens de uma sociedade para o consumo e reduzindo a capacidade humana de vivenciar o tempo presente. A pedagogia seguiu semelhante tendência ao reduzir a escola à aula e reduzir a aula à fragmentação dos conhecimentos e sua apresentação. A maior parte das pedagogias vigentes no último século perderam sua vitalidade, na razão em que se mostraram incapazes de questionar sua sociedade e expandir a consciência humana a fim de compreender mais e melhor sua vida.

A virada ao século XXI nos mostra que a escola precisa ser ressignificada frente aos inúmeros dilemas de nossa geração. Esta escola mostra-se submissa ao desempenho, às performances medidas por sistemas de avaliação e aos ditames financeiros conduzidos de maneira exógena ao cotidiano de quem ensina e

aprende. Seguimos, neste sentido, com lógicas de escolarização que nos reduzem às médias avaliativas e aos resultados escolares, reduzem o desempenho escolar a sua capacidade de responder com correção a conhecimentos desconexos e fragmentados, condenando nossos estudantes a uma vida pouco reflexiva e a uma vida sem propósitos.

Pedagogicidades, conceito alternativo apresentado neste capítulo, busca apresentar outras possibilidades para uma pedagogia ancorada na pluralidade dos territórios e dos atores que a frequentam e a constroem. Pedagogicidades é uma pedagogia urbana comprometida com aprendizados territoriais e com sua necessária transformação. Pedagogicidades, em um contexto de metamorfose do mundo (BECK, 2018), ampliam as pertenças territoriais e as potencialidades para ensinar e aprender para a plenitude da vida humana (SIMMEL, 2008).

Referências

BECK, U. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

DUBE, F. **Lo que nos une**: cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. Buenos Aires: Siglo XXI, 2017.

FORTUNA, C. **Cidades e urbanidades**. Florianópolis: Insular, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KURI, P. R. Pensar la ciudad de lugares desde el espacio público en un centro histórico. In: KURI, P. R.; DÍAZ, M. **Pensar y habitar la ciudad**: afectividad, memoria y significado en el espacio urbano contemporáneo. México: Anthropos, 2006. p. 105-129

LEITE, R. P. Espaços públicos na pós-modernidade. In: FORTUNA, C.; LEITE, R. P. (org.) **Plural de Cidade**: léxicos e culturas urbanas. Coimbra: Almedina, 2009. p. 187-204

- PEIXOTO, P. Requalificação urbana. In: FORTUNA, C.; LEITE, R. P. (org.) **Plural de Cidade: léxicos e culturas urbanas**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 41-52
- RUBINO, S. Enobrecimento urbano. In: FORTUNA, C.; LEITE, R. P. (org.) **Plural de Cidade: léxicos e culturas urbanas**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 25-40
- RUIZ, M. D. **Ciudad líquida, ciudad interrumpida: la urbs contra la polis**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1999.
- SARLO, B. **A cidade vista: mercadorias e cultura urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SASSEN, S. **Expulsões: Brutalidade e complexidade na economia global**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- SILVA, R. M. D. Narrativas identitárias e educação patrimonial no Brasil. **Teias**, v. 18, n. 48, p. 17-36, 2017.
- SILVA, R. M. D. (org.) **Educação patrimonial: experiências urbano-educativas na região de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.
- SILVA, R. M. D. Escolas, territórios e afirmação cultural em periferias urbanas no Sul do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. 1-18, 2022.
- SIMMEL, G. **Pedagogía Escolar**. Barcelona: Gedisa, 2008.
- SIMMEL, G. **Psicologia do dinheiro e outros ensaios**. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.
- SIMMEL, G. A escultura de Rodin e a direção espiritual do presente. In: BOTELHO, A. (org.) **Sociologia: Essencial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 351-360
- TELLES, V. S. Cidade: produção de espaços, formas de controle e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, v. 46, n. 1, p. 15-41, 2015.
- VANDENBERGHE, F. **As sociologias de Georg Simmel**. Petrópolis: Vozes, 2018.

VERNIK, E. Simmel como pedagogo: educación como vida. In: SIMMEL, G. **Pedagogía Escolar**. Barcelona: Gedisa, 2008. p.195-214

VILLAR, M. B. C. **A cidade educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Lisboa: Piaget, 2001.

VINTRÓ, E. Educação, escola, cidade: o projeto educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-57

Capítulo 2

A metamorfose atmosférica urbana nas formas expressivas da rua

Fabio La Rocca

Como pensar a cidade e a metamorfose dos territórios na atualidade do mundo contemporâneo? Inspirada no questionamento de Michel Foucault sobre a ontologia da atualidade, nossa proposta se focaliza sobre uma ontologia da rua e suas expressões atmosféricas a fim de decifrar e analisar formas do vivido na experiência da cidade. A rua, em uma ótica do pensamento de Martin Heidegger, é uma expressão de estar no mundo: um *dasein* no espaço então, representa uma modalidade de ilustração de como a experiência enfatiza a centralidade da rua enquanto teatro de apresentação de um imaginário de metamorfose da vida quotidiana. Isso pode ser ilustrado para formas expressivas características de uma produção de ambiências e atmosferas como a sonoridade, a expressividade das tribos urbanas, as múltiplas práticas culturais, elementos que definem uma tipologia de produção de tonalidades afetivas e emocionais bem como uma aura urbana simbólica de revalorização da cidade, concebida como um corpo orgânico, ativado pelas atividades expressivas dos indivíduos.

A rua é a nossa existência, o nosso espaço mental, a nossa projeção no mundo. É o meio, a interface que nos estende nas formas de viver e de experimentar. Mas, também, o reflexo do pensamento, o lugar do movimento do conhecimento e da aprendizagem sensível. Nas viagens urbanas existenciais é gerada uma sinergia particular entre o indivíduo e o espaço, dando vida a uma expressão energética a partir da qual, são produzidas as variedades de atmosfera que caracterizam o imaginário metropolitano. Esta variedade está na origem de uma riqueza

estilística e estética da existência quotidiana que pode ser descrita como uma experiência sensível na experiência urbana. Ou seja, a forma de viver os lugares, os interstícios, os territórios a tomar forma nas ruas da metrópole: esta torna-se uma norma com a qual o próprio *homo urbanus* encena, se torna visível através das suas manifestações existenciais no teatro da vida urbana quotidiana.

É através da forma como habitamos a rua e da força energética urbana que se cria uma sinergia vitalista. Há a expressão de um poder simbólico que é ativado na relação corporal entre o homem e o urbano, dando origem a uma relação orgânica de simbiose. Assim a atmosfera torna-se um dos símbolos e característica desta simbiose entre o corpo humano e o corpo urbano: é o produto do ar da cidade, da sua essência transformada e aumentada pela experiência estética da rua. Podemos, assim, formular que o corpo da cidade muda através da experiência do tribalismo estético (MAFFESOLI, 1988) que encontra a sua dimensão expressiva na fenomenologia da rua. Aqui, colocamo-nos numa dinâmica orgânica de inspiração simmeliana, ou seja, de uma sociedade como corpo, com os seus órgãos, ritmos e movimentos; e, nesta direção, podemos destacar a associação entre a rua como força energética e os corpos dos indivíduos para a produção de uma experiência sensível e uma poética de espaço e conotação subjetiva dos lugares (pensamos aqui em Michel De Certeau, Siegfried Kracauer, Georg Simmel, Walter Benjamin e Pierre Sansot), desenhando a realidade social urbana. Nesta dinâmica, é possível observar as múltiplas práticas urbanas e a efervescência sócio-estética produzindo um 'sentimento' do imaginário da rua.

Neste sentido, a rua representa o lugar onde os fragmentos que caracterizam a atmosfera urbana podem ser cristalizados através de uma visão, uma percepção sensível do movimento incessante de formas expressivas e o uso do espaço que são representativas a nível sensorial, orgânico e sensual. Será também necessário considerar a experiência cinestésica do movimento do corpo disseminado na energia da rua como um teatro de atividades distintas. Ou considerar a rua, como uma imagem da essência da

vida estética, que se baseia na percepção pelos sentidos, produzindo, assim, atmosferas: atmosferas que se referem à experiência vivida pela sensibilidade. Estamos bem conscientes, além disso, que a atmosfera se baseia em todos os sentidos humanos e representa o encontro entre um dado físico e o que os sentidos percebem dele (AUGOYARD, 1979).

A rua, portanto, representa o receptáculo que melhor expressa as qualidades sensoriais: se pensarmos na sinergia entre a força energética e a vitalidade estética no ato de andar e andar nas ruas, podemos encontrar as dimensões cinestésicas, visuais e auditivas que moldam o andar e o definem como uma verdadeira crônica diária dos sentidos. Existe uma dimensão de experiência 'carnal' e de 'abertura ao mundo' (LE BRETON, 2012), que também nos remete para a figura do carrinho de bebê e do flâneur na sua lógica de se perder e se abandonar no labirinto urbano, ou mesmo para a deriva situacionista iniciada por Guy Debord na sua ação de transformar situações e, acrescentamos, criar e transformar atmosferas. Andar nas ruas, na perspectiva surrealista, representa também uma forma de escrita e descoberta de geografias territoriais e emocionais, uma ação que redescobre os mapas experimentais da vida quotidiana. Além disso, esta atividade quotidiana pode ser entendida a partir do seu "fundo imaginário" (AUGOYARD, 1979), que estrutura a territorialidade das viagens e reestrutura a cidade num espaço estético.

Pensemos, por exemplo, nos efeitos energéticos de cada cidade para ver como a dimensão ambiental da rua compõe a forma de andar e o corpo na sua gestualidade, mas também na influência nos códigos de vestuário. Podemos, então, observar a forma como o ato de caminhar nas ruas, de acordo com a gestualidade de caminhar específica para cada uma das várias tribos (como no mundo do rap) podendo ser interpretado como uma forma expressiva, uma efervescência carnavalesca que colore os espaços, os denotando atmosféricamente e lhes dando uma particularidade efêmera, estruturando as formas do imaginário. Deambulando nos becos de Nápoles, nas ruelas de Lisboa, nos territórios do East End em

Londres, no labirinto de Brooklyn, as sinuosidades rítmicas do Rio de Janeiro, apenas como exemplos, é uma modalidade existencial, expressa através do simbolismo da moda, da pertença tribal, da teatralização dos gestos e do corpo, em suma, por meio de uma linguagem expressiva e comunicativa em que a rua é o meio de expressão. Esta é a materialização do significado estético que pode ser dado à rua, ou seja, a sua capacidade energética e simbólica de produzir formas de experiência, uma tipologia de acesso à vida quotidiana, recursos sensíveis e caracteres sensoriais e afetivos.

Esta é a riqueza e a magia da rua, capaz de construir um itinerário onírico da existência quotidiana em toda a sua complexidade de sinais, imagens, percepções e culturas. Caminhar no fluxo das ruas de Tóquio, na hiper-estimulação da Times Square, no poder sônico da Avenida Paulista, envolve, de uma forma bastante banal, uma atitude expressiva do corpo e uma emocionalidade muito particular para o *genius loci* distinto de cada lugar. Isto é influenciado, entre outras coisas, pela relação emocional que constrói, nesta variedade, uma cenografia urbana com as suas múltiplas oscilações.

É uma oscilação do sensível: a rua que abre as portas dos sentidos, permitindo-nos encontrar uma viagem do imaginário urbano e uma leitura sensível da recomposição metropolitana. A produção de uma visão caleidoscópica, como diria Kracauer, onde "a rua [...] é o lugar onde o curso da vida se afirma" (1997, p. 50) e, como o filme, é, portanto, o domínio do *Lebenswelt*: o fluxo da vida. A rua, então, na perspectiva kracaueriana, como o filme, segue o inconsciente 'óptico' de uma sociedade (ROBIN, 2009, p. 32). Esta assonância entre o cinema e a rua mostra claramente este pano de fundo do imaginário que estrutura a nossa visão. A rua é cinematográfica por excelência, é o movimento que é dado pelos sentidos no ritmo do fluxo multiforme. Mas a rua não é um conjunto, é o carácter central da cidade, onde a vida é expressa e mostrada, onde o mundo é habitado. Imaginemos como as pessoas vão criar e construir um sentimento vital, um traço estético, uma variedade de atmosfera, que também pode ser compreendido, por

exemplo, graças à difusão de sons musicais através de smartphones que redesenham e acompanham as formas de estar e andar na rua por meio de uma sensorialidade contemporânea com Rap, Techno, música de identidade como o salão de dança jamaicano, funk das Caraíbas, zouk das Índias Ocidentais, música tropical... Esta interpretação baseia-se no reconhecimento da rua como uma arte de estar ali, uma ação poética numa cidade como uma paisagem psíquica, que, como diria Debord, é feita de ligações, fragmentos, explosão de uma variedade de peças caracterizando a urbanidade reconstruída pela experiência trans-nômade.

A intenção é destacar a rua como uma forma de habitar o mundo, uma arte de viver e, portanto, mostrar a capacidade dos lugares para gerar vitalidade e criar tons afetivos. Isto poderia ser definido como um método para perceber e compreender as formas de sentir, viver e tocar os espaços, e, para ver como a arquitetura social de formas expressivas por meio da qual participamos na efervescência social, é produzida. Porém, é também necessário ter em conta, a criação de atmosferas que podem ser correlacionadas com o ar da cidade e as suas especificidades simbólicas que influenciam os caminhos existenciais onde o nosso corpo está imerso através dos sentidos na atmosfera urbana. Sentir as emoções, sentir a carga emocional e sensual da rua, da energia que é libertada do solo urbano e que é transmitida às nossas sensações orgânicas.

A rua, é assim, um processo contínuo de experiências, de aventuras estéticas que permitem ao ser redesenhar os mapas do imaginário urbano. Este é o significado que procuramos dar à rua como uma forma de arte, ou seja, como uma forma de habitar o mundo e contá-lo através da presença, a fim de estabelecer uma relação sensível, relacional e orgânica. Como assinala Tim Ingold, "habitando o mundo embarcamos com ele". E assim, neste "fazer com" (de Certeau) embarcamos na rua como um processo ontológico de lá estar, como a interface da nossa presença no mundo. Mas vejamos também a rua como um processo de conhecimento: não foi na rua que nasceu a filosofia? Recordemos as discussões de Sócrates nas ruas de Atenas, os argumentos de

Platão sob os pórticos da Academia, mas também Balzac que, com as suas observações agudas, abriu o caminho para uma abordagem psico-social da sociedade, da realidade e da rua!

A cidade é considerada, como quadro de referência para as fases de mudança que afetam, por um lado, a sua forma, e por outro, a maneira como as pessoas experimentam a sua vida quotidiana. Em termos gerais, a cidade deve ser vista como um vasto local de construção para a mudança de toda a sociedade. Naturalmente, uma cidade nunca pode ser analisada e observada sem ter em conta as ações diárias dos indivíduos e as reflexões simbólicas sobre a vida social. Desta forma, forma-se um modelo bilateral que constitui a substância vital da própria existência da cidade, um processo que deve, portanto, ser pensado como a forma essencial da experiência urbana quotidiana. O ambiente urbano representa a tentativa mais coerente e realizada pelo homem, na sua vontade demiúrgica, de estruturar o mundo em que ele vive. A cidade torna-se assim o grande laboratório de investigação do social, com elementos característicos, o interesse no estudo da articulação social no espaço urbano e as suas transformações ao longo do tempo.

Concentremo-nos, portanto, nas transformações e mudanças de modo a dar uma visão da cidade que se nos apresenta na sua realidade mutável. O resultado é uma arquitetura social das várias formas expressivas através das quais os indivíduos participam na efervescência coletiva do ambiente urbano. O que está efetivamente em jogo é a ordem de uma espacialização social, ou seja, um processo de elaboração simbólica do espaço que emerge nas práticas da vida quotidiana nas suas várias formas atmosféricas. Neste discurso, podemos ligar a análise Heideggeriana do ser com a do "ser-cidade", portanto, com uma condição existencial que aqui diz respeito ao modo de ser da cidade, essencial para uma compreensão da realidade urbana. Ou seja, para afirmar a mudança nas formas urbanas e, portanto, a forma como a cidade é entendida em ligação com os estilos dos indivíduos na vivência da cidade através suas atmosferas e a

energia da rua. Por estilo entendemos as formas como os indivíduos se representam nas suas atitudes de grupo, como uma manifestação da apropriação do lugar, das ruas que formam um "ritmo da vida urbana atmosférica".

Uma ecologia das atmosferas como um arquétipo de vida urbana que focaliza a atenção nas relações espaciais e temporais dos seres humanos nas várias "zonas naturais" influenciadas pelas forças que atuam no ambiente. Um ambiente que é claramente natural, cultural, subjetivo, objetivo, coletivo, individual.

Nas múltiplas ruas urbanas, existe uma sinergia particular entre o corpo e o espaço que gera uma expressão energética específica a partir da qual, através de múltiplas formas estéticas, produzimos variedades de ambiências que caracterizam o nosso imaginário metropolitano. De facto, poderíamos tentar construir uma excursão deste imaginário a partir da experiência vivida, espacial e criação de ambiências que representam o reflexo de uma profunda imersão nos lugares e, ao mesmo tempo, as nossas formas de viver e sentir a cidade nas formas atmosférica sensível das ruas. A variedade e riqueza estilística e estética da existência quotidiana produz, neste sentido, uma experiência sensível que poderíamos traduzir como uma forma 'artística' de vivenciar o espaço urbano. Desta forma, a vida dos lugares, territórios e interstícios urbanos torna-se a norma pela qual o homem metropolitano aparece, encena ele próprio, e se torna visível através das suas múltiplas manifestações existenciais no teatro urbano diário. É assim, através da forma como habitamos a rua e da força do dinamismo urbano, que se cria uma sinergia artística vital.

Neste sentido, existe um duplo poder simbólico: aquela relação estreita entre o corpo humano e o corpo urbano que dá origem a uma relação orgânica de simbiose e, ao mesmo tempo, de reciprocidade entre o homem e o espaço urbano. A partir destas formas podemos inferir que, se por um lado, a cidade forma indivíduos com a especificidade dos seus lugares e espaços, por outro, indivíduos com a sua produção estilística e vida quotidiana conotam as características de uma cidade. Seguindo esta tendência, podemos

interpretar as ambiências como um dos principais símbolos e características da simbiose entre o espaço e o corpo humano. A ambiência é produzida pela emanção da cidade, a sua essência, e é aumentada, transformada e produzida pela experiência quotidiana dos indivíduos e sua existência estética do espaço. Neste sentido, o corpo da cidade muda através da experiência do tribalismo estético (MAFFESOLI, 1988) dos indivíduos.

Numa dinâmica orgânica, típica do modo de pensar de Simmel na sociedade, ou seja, uma sociedade como corpo humano dotado de órgãos, ritmos, mudanças e movimentos, podemos destacar esta associação entre os lugares urbanos como forças energéticas e os corpos dos indivíduos para a produção de uma experiência sensível (Simmel, Benjamin, Kracauer, De Certeau) e uma poética do espaço (Sansot) que projeta, constrói e reconstrói a realidade social urbana. E, é nesta dinâmica, que é possível encontrar, na riqueza simbólica do quotidiano, as multidões de práticas urbanas, de efervescência sócio-estética que produzem um sentimento atmosférico particular do imaginário urbano. Podemos procurar, portanto, fragmentos que caracterizam a nossa atmosfera urbana através de uma perspectiva de visão de um movimento incessante da emergência de formas expressivas e da utilização do espaço que são representativas de um ponto de vista sensual, sensorial, orgânico. E, assim, destacamos, um tipo de experiência do movimento do corpo social na cidade como uma forma de rendição e liberdade, um "impulso vital" - retomando o termo cunhado por Herni Bergson - como metáfora das essências estéticas da vida.

Aliás, recordemos como várias vanguardas artísticas utilizaram o 'élan vital' para ilustrar a ideia de fazer da vida uma criação estética. O dadaísmo, em particular, ao expressar a sua diretiva de *bonheur de vivre* e a sua destruição de toda a referência ao racionalismo. Na esfera urbana podemos encontrar um elemento significativo da sinergia entre a força energética dos lugares e a vitalidade estética dos indivíduos na disposição de caminhar, evocando, em particular, a figura do *flâneur* em relação a

produção de atmosfera estética. Além disso, permanecendo na perspectiva dadaísta, podemos recordar como o movimento Dada elevou a figura do *flâneur* como uma ação artístico-estética através da sua primeira ação estética em Paris, onde, em 14 de abril de 1921, sob uma torrencial aguaceira, os dadaístas, a partir do seu local de encontro, a igreja de Saint Julien le Pauvre no Bairro Latino, inauguraram as excursões urbanas dos lugares mundanos da cidade. O ato estético foi dar um passeio - para ser compreendido na sua visão como um *ready-made* - a um lugar aleatório.

Assim, há toda a dinâmica daquela perda estética do *flâneur* ou mesmo do espaço urbano vivido numa lógica surrealista, iniciada por André Breton e da deriva situacionista, iniciada por Gury Debord, de transformação de situações e produção das ambiências. Caminhar é, portanto, uma ação estética que também deve ser interpretado como uma forma pura de escrita, referindo-se, aqui, novamente ao bretão e aos surrealistas nas suas andanças como uma forma de construir um território mental e de descobrir novas geografias territoriais. O redesenho de mapas experimentais do território torna-se um movimento perpétuo que reestrutura a cidade num espaço estético. Nesta direção, o corpo é o centro, o foco de uma produção artística quotidiana que, através de caminhadas, emboscadas, libera energia e brinca com a apropriação e recriação da paisagem urbana.

No quotidiano, é possível observar, como os gestos de caminhar das tribos, como por exemplo, no mundo cultural do rap, do funk, devem ser interpretados como formas de expressão, uma efervescência carnavalesca, num certo sentido, que os espaços de cores, os liga atmosfericamente, lhes confere particularidades efêmeras que estruturam, deste modo, as formas do imaginário. O vaguear nos becos de Nápoles, Rio de Janeiro, nas ruas estreitas de Lisboa, nos territórios do East End de Londres, no labirinto multicolorido do Brooklyn (só para dar um vislumbre), é um modo existencial que se expressa através do simbolismo da moda, da pertença tribal, da teatralização dos gestos e do corpo. Em outras palavras, por meio de uma linguagem essencialmente não verbal

expressiva e comunicativa. Este vaguear, hoje em dia, é frequentemente acompanhado por expressões sonoras amplificadas por smartphones.

Enquanto em tempos, houve o mítico *ghettoblaster* que dominava as ruas (especialmente em Nova Iorque) hoje, o objeto que o substitui é o smartphone, que difunde a música e acompanha os passeios, redesenhando a sensorialidade contemporânea com notas de música de forte relevância indenitária. Isto pode ser analisado, do nosso ponto de vista, como a construção de um caminho vital, de um traço estético atmosférico. Isto quer dizer, interpretar o caminhar como uma arte de ser, um ato poético que redescobre os mapas experienciais do território urbano, de uma cidade como uma paisagem psíquica (como diria Debord), feita de ligações de fragmentos, daquela explosão de componentes que caracteriza a urbanidade reconstruída pela experiência trans-nômade.

Nesta direção, claro, poderíamos citar as várias experiências artísticas de Richard Long e a sua *A Line Made by Walking*, as experiências trans-urbanas do coletivo Stalker, as visitas coletivas aos locais escondidos do Free Flux-Tour organizado pelo Fluxus um coletivo neo-Dadaísta, as caminhadas artísticas de Hamish Fulton, as explorações de Robert Smitson sobre o vazio dos subúrbios americanos, e assim por diante. Estas 'obras' são, naturalmente, uma espécie de material para confirmar que ao caminhar, ao construir caminhos para o quotidiano com produção de uma atmosfera estética, existe todo o potencial de transformação da experiência, de uma otimização, como disse Fulton entre outros, da receptividade da paisagem e, portanto, também de uma variação na percepção dos lugares atravessados. Este "material" de inspiração pode servir-nos de base para compreender e reinterpretar a vida urbana no fluxo da vida quotidiana como uma forma estética de habitar o mundo: um mundo a ser entendido "como um território estético gigantesco" (CARERI, 2006). Por conseguinte, a nossa intenção é realçar, nesta forma de habitar o mundo, certas características quotidianas da vida na rua que

representam uma arte de viver e não uma produção de intervenção artística. E, ao mesmo tempo, tornar evidente a capacidade intrínseca dos lugares urbanos para gerar vitalidade e criar atmosferas, o que poderia ser definido como um método para perceber e compreender as formas de sentir, viver, tocar os espaços e destacar a arquitetura social das formas de expressão através das quais, os corpos dos indivíduos participam na efervescência coletiva da urbanidade. Por outro lado, no sentido de criar atmosferas ou ambiências de uma perspectiva cinestésica, uma das primeiras impressões é o abandono do corpo na dimensão poética do caminhar, da *flânerie*, da vagabundagem.

Nesta perspectiva, existe uma forma de experimentar vibrações espaciais, de sentir no corpo o reflexo da energia vital de cidades como Nápoles, Nova Iorque, Istanbul, São Paulo, Seul, Rio de Janeiro. Esta dimensão coloca-nos em correlação com o ar da cidade, com as suas especificidades simbólicas, e na construção de caminhos existenciais, experimentais, o nosso corpo é transimergido através dos sentidos na atmosfera urbana. Sentir emoções, sentir a carga emocional e sensual da cidade, daquela energia que é libertada do solo urbano e transmitida para as nossas sensações orgânicas.

Para o geógrafo Yi-fu Tuan (1997), o lugar é identificado através de uma experiência sensível e estética e, conseqüentemente, a sua percepção inclui uma sensibilidade através dos sentidos e uma concepção e simbolização de uma construção mental. A experiência do lugar corresponde, então, tanto às emoções suscitadas pelo espaço como às suas qualidades espaciais. Na combinação de espaço construído e espaço vivido, os lugares adquirem significado para as tribos que o habitam. Esta relação permite-nos pensar no espaço de acordo com a ideia de existência em que lugar se torna um sinónimo de estar no mundo, e assim um modo de *dasein* espacial. Isso tudo, cria uma constelação de áreas naturais especializadas pelas práticas, a experiência, a presença de indivíduos no espaço urbano. Pensemos, por exemplo, no efeito de posição para mostrar como o corpo humano aparece, se coloca em exposição e constrói um lugar

específico, de uma situação espacial particular, o seu quadro referencial de experiência. Neste sentido, aquilo a que chamamos a fenomenologia da esquina da rua, parece-nos uma característica exploratória da relação de fusão entre a cidade e a forma de ser. O lugar, a esquina da rua então, ergue-se como uma predilecção de ser visível, de se expor, de aparecer, a casa natural do indivíduo que exterioriza a sua experiência nas formas teatrais e carnavalescas de ser-junto. Nova Iorque, Los Angeles, Detroit, no imaginário colectivo destacam como a esquina, a esquina da rua caracteriza a cidade com aquela exposição de presença corporal e o seu simbolismo. Poderíamos também destacar a estrutura do canto no exemplo do 'vicariello' nas cidades do sul de Itália. Desta forma, a esquina particular da rua, devido à sua essência espacial-vitalista, gera formas de assimilação e é transmutada num espaço existencial e representativo da exterioridade e da visibilidade do ser. Pensemos em como a esquina representa uma galeria de arte de exposição corporal e mutações de moda. De fato, a moda do vestuário é o resultado de um simbolismo de pertença e particularização do espaço, uma forma de apego, de ligação a um lugar de referência, tal como os gestos e a postura corporal são componentes simbólicos de estar num lugar e produzir uma atmosfera. Pensemos também, por exemplo, na essência dos patinadores ou acrobatas BMX na sua produção de visibilidade e 'situações' teatrais em particular nos interstícios urbanos, através de coreografias estéticas que combinam os movimentos corporais com a extensão sensorial do objecto de skate e bicicleta. Ou ainda, a dança de rua que, através da criatividade do hip hop, Krump (uma dança nascida nos bairros da classe trabalhadora de Los Angeles), e a capoeira, dinamizam o contexto urbano. Exemplos que mostram como existe uma organicidade entre a cidade e as formas estéticas que caracterizam o imaginário urbano em que o movimento e a trajetória dos caminhos definem uma forma existencial peculiar.

Através destes ossos nus de formas estéticas visíveis na esfera urbana, podemos discernir um impulso vitalista, um espírito enérgico nas emoções espaciais. A cidade e, portanto, a rua, é por

esta razão um processo contínuo de experiência em que, nas aventuras estéticas diárias, o indivíduo habita múltiplos contextos e redescobre mapas existenciais com a prática de lugares e rotas. Este é o sentido que tentamos dar à rua como uma forma de arte em que a arte deve ser entendida como espaço vivo, habitando-a e conotando-a com práticas para construir uma relação sensível, relacional, orgânica. Um conjunto de itinerários, caminhos que permitem formas de experimentação com o mundo: por outras palavras, como Gabriele D'Annunzio, Nietzsche e Oscar Wilde sugeriram, que fazer da própria vida uma obra de arte. Ou, para concluir, na sequência de uma sugestão de Michel Foucault, colocar a ênfase na estética da existência que se caracteriza pela ideia de que a principal obra de arte, a área em que se devem aplicar os valores estéticos, é a própria existência. Recordemos que o filósofo francês colocou esta questão: *Ma la vie de tout individuation ne porrai-elle pas être une oeuvre d'art?*

Referências

AUGOYARD, J.-F., **Pas à pas, essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain**, Édition du Seuil, Paris 1979.

ASCHER, F., APPEL-MULLER, M., *La rue est à nous...tous !*. Au Diable Vauvert, Paris 2007.

BALZAC, H. de, (1833), **Théorie de la démarche**, Fayard, coll. Mille Et Une Nuits, Paris 2015.

BERGSON, H., **L'évolution créatrice** (1907), Presses Universitaires de France, Paris 1959.

BENJAMIN, W. (1939), **Paris capitale du XIX^e siècle. Le livre des Passages**, Éditions du Cerf, Paris 1986.

CARERI, F., **Walkscape, la marche comme pratique esthétique**, traduit de l'italien par Jérôme Orsoni, Éditions Jacqueline Chambon, Arles 2013.

- DEBORD, G., **Œuvres**, Gallimard, coll. Quarto, Paris 2006.
- DE CERTEAU, M., (1974), **L'invention du quotidien. Art de faire**, Gallimard, coll. Folio essai, Paris 1990.
- FOUCAULT, M., **Dit et écrits II. 1976-1988**, Gallimard, coll. Quarto, Paris 2001.
- INGOLD, T., **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**, Routledge, London and New York 2000.
- KRACAUER, S. (1960), **Theory of Film. The Redemption of Physical Reality**, Princeton University Press, Princeton 1997.
- LE BRETON, D., **Marcher. Eloge des chemins et de la lenteur**, Métailié, Paris 2012.
- LEITE, J., LA ROCCA, F., « Arte Urbana: expressao artisitca e tecnologia digital do cotidiana à cultura do lazer » in Revista **Tematicas**, Ed. Universidade Estadual de Campinas, ano 19, n°37/38, 2010.
- MAFFESOLI, M., **Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse**, Méridiens Klincksieck, Paris 1988.
- ROBIN, R., **Mégalopolis. Les derniers pas du flâneur**, Éditions Stock, coll. un ordre d'idées, Paris 2009.
- SANSOT, P., **Poétique de la ville**, Klincksieck, Paris, 1973, réed. Petite Bibliothèque Payot, Paris 2004.
- SIMMEL, G., **Sociologie et épistémologie (1884-1918)**, traduit de l'allemand par L. Gasparanini, introduction de J. Freund, PUF, coll. Sociologies, Paris 1981.
- TUAN, Y-f., **Space and Place. The perspective of experience**, University of Minnesota Press, Minneapolis 1977.

Capítulo 3

Educação, comunidades de aprendizagem e transformação urbana

Ramón Flecha
Roseli Rodrigues de Mello

Introdução

Ao longo do tempo, vários estudos sobre o que seria uma educação de qualidade e o papel das famílias e das comunidades neste processo tomaram diferentes rumos. Da escola como redentora absoluta da ascensão social das classes populares, passando pela teoria da privação cultural, ao contexto mais atual da produção acadêmica, pouco se articula a participação das famílias e das comunidades na construção do sucesso escolar para todos, visando a melhoria imediata da vida das crianças, adolescentes e jovens, em conjunto com a melhoria das condições de vida de suas famílias. Será a escola capaz de ser o lugar articulador e catalizador de transformações imediatas na vida da população?

Contraopondo-nos às opiniões que analisam a escola apenas como lugar de reprodução e produção de desigualdades sociais, e dos que querem superar o papel que a escola vem desempenhando junto à população pobre, a partir do equivocado abandono do ensino de conhecimentos historicamente constituídos - ao invés de a eles incorporar as ricas contribuições de povos historicamente marginalizados - apresentamos aqui a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem (CdA), e Atuações Educativas de Êxito (AEE). Ambas as produções são fruto de teorias dialógicas voltadas à compreensão das desigualdades e à sua transformação, aliadas a pesquisas com base em evidências científicas.

O estudo das condições de produção teórica e científica de respostas aos desafios de nosso tempo vem sendo realizado pela Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (CREA), da Universidade de Barcelona (UB), desde a década de 1970. Composto por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes idades, experiências, áreas de formação, países, religiões, identidades étnicas, o CREA/UB vivencia, no próprio grupo de produção de conhecimento, aquilo que defende: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido e igualdade de diferenças. O primeiro autor do capítulo é o fundador do CREA/UB e o constitui agora como membro. Nos anos 70 foram criadas as Tertúlias Dialógicas (FLECHA, 1997), o conceito de Aprendizagem Dialógica (AUBERT et. al., 2016) e coordenou o grupo que gerou a proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem (ELBOJ et. al., 2002) e as Atuações Educativas de Êxito (FLECHA, 2015). A segunda autora deste capítulo, após desenvolver sua pesquisa de pós-doutorado junto ao CREA/UB, em 2001, passou a compor aquele grupo internacional, bem como criou em 2002 o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ela coordenou o grupo que pesquisou e transferiu para o Brasil a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem e as Atuações Educativas de Êxito (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Juntos, aqui, a intenção é apresentar possibilidades efetivas de transformação de vidas, das escolas e de suas comunidades de entorno.

Teorias para transformar

As escolhas teóricas são, em qualquer área do conhecimento, base para compreender-se o que se estuda. Em áreas de intervenção, caso do campo educacional, para além de auxiliar a compreender a realidade estudada, as teorias interferem diretamente na criação de alternativas para superação do que

impede de a ela se ter acesso, dela participar, nela se desenvolver e dela se beneficiar. Assim, a escolha teórica não se trata de mera preferência ou admiração acadêmica, mas de assumir uma forma de olhar e agir no mundo e que, portanto, produzirá impacto direto na vida de outras pessoas.

Norris (1998), Moraes (2009) e Hicks (2021) são alguns exemplos de autores e autoras que chamam a atenção para o fato de as teorias relativistas e pós-modernas trazerem consequências nefastas para interpretações acadêmicas, ações profissionais, políticas e impactos nas vidas das pessoas. Não menos destrutivas são as compreensões e ações produzidas com base em autores racistas como Ausubel, criador do conceito de Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN, 1980) que, por meio dos Parâmetros e Referências Curriculares, se estabeleceu nos países Ibero-americanos com feições de conceito favorável aos estudantes, quando não o é (LÓPEZ DE AGUILETA; SOLER-GALLART, 2021), gerando uma onda de fracasso escolar. Ou, ainda, a aplicação em educação de conceitos como o de *habitus* (BOURDIEU; PASSERON, 2013), para indicar que a escola apenas reproduz e legitima as desigualdades, imobilizando-a em sua responsabilidade e em suas possibilidades.

Assim entendendo o papel das teorias nas produções acadêmicas, educacionais e de impacto na vida das pessoas, é fundamental apoiarmos nossas pesquisas e ações em ombros de gigantes (MERTON, 2013) e em teorias que nos auxiliem a transformar as desigualdades. Paulo Freire, Habermas, Giddens, Beck, George Mead, Vygotsky, Bakhtin estão na base da produção da proposta de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem e nas Atuações Educativas de Êxito que tornam possível a articulação entre escola e comunidade, tanto para a garantia de máxima aprendizagem para todos estudantes, quanto para o convívio proveitoso e respeitoso entre todos, e, ainda, para a melhoria da vida no entorno da escola.

Há mais de vinte e cinco anos, Flecha (1997) já afirmava que nenhum estudo rigoroso sobre a escola pode deixar de reconhecê-la

tanto como reprodutora quanto como transformadora da sociedade. Assim, uma compreensão que ajude a entender a articulação entre estrutura e ação humana é fundamental para transformar as desigualdades. Mais especificamente, o autor nos alerta:

As teorias sociais já têm demonstrado o caráter dual da ação: sistema e mundo da vida em Habermas, estrutura e agência humana em Giddens; as concepções sistêmicas e estruturalistas apresentam dúvida por considerar somente uma dessas dimensões (sistema-estrutura). Se a sociedade e a educação são somente consequência das estruturas, nada podem fazer as pessoas e os movimentos. Se também as relações intersubjetivas entre as pessoas (mundo da vida-agência humana) geram sociedade e educação, as atuações políticas e pedagógicas devem apresentar as orientações que desejam dar às transformações que inevitavelmente produzem (FLECHA, R., 1997, p. 29).

Frente ao giro dialógico desenvolvido na sociedade (FLECHA, GÓMEZ, PUIGVERT, 2001), que influencia diretamente as relações entre as pessoas e as instituições, inclusive as escolas, faz-se um novo contexto, que torna possível a transformação. Nesta direção, o conceito de modernidade reflexiva de Beck (1997) ajuda a compreender que indivíduos são chamados a tomar posição e a decidir incessantemente seus caminhos. Giddens (1991) contribui ao destacar a dupla função da reflexividade: institucional, por ser uma forma de pensar intrínseca à modernidade, e social, por ser um modo de vida. Desta maneira, diz ele, “[...] a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter” (GIDDENS, 1991, p. 45).

Freire (2005) repudia qualquer visão mecanicista da realidade em que os sujeitos são reduzidos à condição de objetos por outrem conforme a posição que ocupa. O autor também anuncia uma nova proposta de educação, tendo como elemento chave o papel do sujeito em todo o processo. Trata-se de uma educação de caráter

político, ético, científico, que consiste na problematização, pelos homens e pelas mulheres, em todas as suas idades, das suas relações com o mundo, considerando sua historicidade e sua inconclusão. Objetividade e subjetividade são, na teoria freireana, indissociáveis; no entanto, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, ao tomarem posição no mundo por meio de uma postura dialógica podem ampliar sua leitura de mundo, conscientizar-se sobre limites e possibilidades e, em ação voltada à unidade na diversidade, transformar-se e transformar o mundo em comunhão com os outros.

Racionero e Padrós (2010) apontam que, na psicologia e na antropologia, há mais de 30 anos, há crescente produção de pesquisa sobre as origens culturais da cognição humana, identificando Tomasello (1999) como seu principal expoente e fornecendo provas de que a mente é dialógica, demonstrando, por exemplo, a existência de “representações cognitivas dialógicas” (TOMASELLO et. al., 2005). Intencionalidade, intersubjetividade e diálogo, afirmam as autoras, emergem como características únicas da mente humana. Apontam ainda que a mesma ideia da natureza dialógica do ser humano já havia sido tratada por G.H. Mead (1934) na sua conceptualização do “eu dialógico” e, na década de 1970, na teoria da ação dialógica de Paulo Freire (2005). O giro dialógico na psicologia, segundo as autoras, tem base na produção de Vygotsky (1980), e torna possível a compreensão da aprendizagem como uma atividade que tem início na interação social e que, por isso, se situa socialmente. Com as autoras, entendemos que a teoria de Vygotsky (1962) é a fonte mais importante para estudos contemporâneos sobre interação, diálogo e aprendizagem, pois estabeleceu que a origem da cognição é social, e que por isso a cultura e as interações sociais são a fonte para compreender a mente e o comportamento humano, incluindo a aprendizagem. Mais recentemente, estudos da neurociência (KANDEL, 2009) confirmam tais afirmações.

Baseado nestas teorias dialógicas, Flecha (1997) criou o conceito de Aprendizagem Dialógica, aprofundado em conjunto por membros do CREA/UB nos anos subsequentes (AUBERT *et. al.*

2016). A aprendizagem dialógica envolve sete princípios, todos articulados entre si: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido e igualdade de diferenças.

De maneira resumida, pode-se afirmar que o *diálogo igualitário* implica se pôr no diálogo, em acordo com os demais participantes do encontro entre sujeitos, com escuta respeitosa e com argumentação respeitosa e sincera. O que vale é o poder do argumento e não o argumento de poder (advindo do lugar de poder ocupado pelo falante ou de sua postura agressiva ou retórica). Além da palavra, o conceito de atos comunicativos (SOLER; FLECHA, 2010) garante que sejam desenvolvidas comunicações verbais e não verbais dialógicas e não de poder.

Considerando-se que todo sujeito se desenvolve e aprende nos contextos em que vive e nas relações que tem, ao mudar de ambiente, cada um continua aprendendo. Assim, a criação de um clima dialógico favorece a plena realização de cada um e a possibilidade de ir além do que se iria sozinho. Habilidades práticas e habilidades acadêmicas se conectam e avançam a partir da habilidade comunicativa dos sujeitos em interação. Dessa forma, o diálogo igualitário favorece os processos de expressão e de desenvolvimento da *inteligência cultural*, segundo princípio da aprendizagem dialógica. Quanto ao princípio de *transformação*, ao se reconhecer a inteligência cultural de si e de cada um, e predispor-se a estabelecer diálogo igualitário, a transformação pessoal é constante e a transformação da realidade vivida pelos interagentes de um grupo torna-se também possível e constante. Tal transformação demanda, da escolaridade, garantia de acesso e aprendizagem com o mesmo grau de complexidade para todas as pessoas.

Na aprendizagem dialógica, a *dimensão instrumental* diz respeito à garantia de igualdade de resultados para todos. No contexto de sociedade da informação, cada vez mais a aprendizagem instrumental é necessária para autoproteção e a emancipação dos sujeitos. Embora haja mais possibilidades de acesso e apropriação da informação, há também maior presença de

riscos e vulnerabilidades, intensificando-se, inclusive, as desigualdades sociais existentes. O ambiente escolar, organizado a partir do diálogo igualitário, considerando-se que todo sujeito tem inteligência cultural e, portanto, pode trazer para esse diálogo conhecimentos únicos que, no conjunto, voltam-se à transformação da realidade escolar e social dos participantes, favorece, ainda, a aprendizagem instrumental. O diálogo igualitário fomenta a busca de informações em diferentes fontes, a análise da qualidade da fonte das informações encontradas; articula as diferentes leituras de mundo em torno da leitura da palavra, da imagem, da informação.

A *solidariedade* entre participantes de uma atuação educativa de êxito ou de uma instituição organizada com base na aprendizagem dialógica é evidente e dela decorrente. Ao se estabelecer o diálogo igualitário, valorizar-se a inteligência cultural, consensuar-se a transformação que em conjunto se deseja fazer, em benefício da aprendizagem instrumental de máxima qualidade para todos, as relações se solidarizam e, ao mesmo tempo, geram solidariedade. Quanto à *criação de sentido*, ela se dá pela recuperação da noção de vida comunitária, a partir do diálogo igualitário, do reconhecimento da inteligência cultural de todos, das ações consensuadas que visam à transformação da realidade, da aprendizagem instrumental como elemento importante na transformação, gerando-se solidariedade; surge criação de sentido para as ações coletivas, as ações educativas, as ações sociais, a própria existência.

Por fim, todos os princípios anteriores se vinculam ao reconhecimento de que a solidariedade, o projeto comum de transformação, o diálogo igualitário, o reconhecimento da inteligência cultural de todos, a dimensão instrumental da aprendizagem e a criação de sentido só se realizarão, no atual contexto, e serão base de autorrealização, se a igualdade buscada for igualdade de direitos, mas, ao mesmo tempo, o igual direito de cada um a ser diferente, fazendo suas escolhas e traçando seus caminhos; esse é o princípio de *igualdade de diferenças*.

Tais princípios junta-se à busca de produção de conhecimento científico voltado à transformação de desigualdades.

Conhecimento científico para transformar: impacto social

Flecha (2018) trouxe para o debate na União Europeia a necessidade de se melhorar a produção científica nas ciências sociais e na educação, abarcando-se o conceito de “impacto social”. Argumentou, junto a e com pesquisadoras e pesquisadores de várias áreas (REALE *et al.*, 2017), que o impacto das pesquisas não pode ser analisado apenas a partir de objetivos econômicos, uma vez que o comportamento humano na sociedade vai além do raciocínio econômico, envolvendo aspectos pessoais tais como motivações, sentimentos e emoções na tomada de decisões, conforme já havia sinalizado Sen (1977). Assim, as pessoas, e a sociedade como um todo, é que sabem quais são as suas necessidades e como o impacto social da pesquisa pode atender a essas necessidades. Nesta perspectiva, argumenta o autor, o diálogo toma lugar central no processo de democracia deliberativa (ELSTER, 1998), tendo em vista que a intersubjetividade é que influencia as decisões das pessoas. Flecha (2018) remete a Habermas (1987), cujo conceito de “ação comunicativa” aponta para o diálogo, no qual a validade dos argumentos é o parâmetro da interlocução. Outro conceito de Habermas é destacado, o de “mundo da vida”, pois fortalece a reflexão sobre a necessidade de diálogo público e aberto com a população para se estabelecerem os parâmetros de impacto social da pesquisa: aquele espaço onde as experiências de vida têm lugar e onde a comunidade interage e se transforma.

Para se alcançar o impacto social da ciência, nas Ciências Sociais e Educação, Flecha (2018) indica que é preciso pensar em como garantir à população o amplo acesso dos resultados das pesquisas sobre os diferentes temas: a) revisões do que se produziu sobre os diferentes temas nas pesquisas científicas divulgadas em revistas científicas e b) análise e divulgação a respeito de para onde foram transferidos tais conhecimentos e quais os resultados que

promoveram. No mesmo sentido, Aiello *et. al.* (2021), após analisarem o impacto social de alguns projetos exitosos financiados pela União Europeia, indicam elementos importantes que os caracterizaram: 1) a pesquisa com impacto social é colaborativa, sendo a colaboração realizada em diferentes fases do projeto e entre diferentes agentes - dentro e fora do meio acadêmico; 2) envolvimento dos beneficiários na cocriação do conhecimento, e, em acréscimo, incluindo-os nas estratégias de divulgação para comunicar os resultados do projeto ao grande público; 3) o impacto (científico, político ou social) anteriormente conseguido pelas equipes de pesquisadores pode ser uma alavanca para o impacto social subsequente, facilitando-se, assim, a construção de redes acadêmicas especializadas, gerando-se melhorias sociais decorrentes das políticas – isto aumenta a probabilidade de os cidadãos utilizarem os resultados da investigação quando estão conscientes das melhorias sociais já alcançadas.

O projeto Includ-Ed (FP6 - European Commission) foi o único projeto em Ciências Sociais e Humanidades selecionado pela Comissão Europeia na lista das 10 pesquisas científicas de maior êxito. Includ-Ed (AIELLO *et. al.*, 2021) foi o primeiro a demonstrar transferibilidade e melhoria da vida dos sujeitos a partir da pesquisa, gerando, portanto, impacto social. As atuações Educativas de Êxito, que integram uma Comunidade de Aprendizagem, foram validadas na pesquisa Includ-Ed. A seguir, dedicamo-nos a essa pesquisa e à transformação de escolas e territórios gerada durante e depois da realização da pesquisa.

Includ-Ed: transformação de escolas e de territórios

O projeto integrado do 6º Programa Marco de pesquisa europeia Includ-Ed foi realizado entre os anos de 2006 a 2011, sob a coordenação geral de Ramón Flecha (2015) e financiado pela União Europeia. Envolveu 14 países da região, tanto com a presença de pesquisadores de diferentes universidades, como de sistemas, escolas e serviços dos diferentes países. Segundo Flecha,

A.et. al. (2009) e Flecha (2015), o Includ-Ed abrigou sete subprojetos, articulando diferentes áreas do conhecimento. Os projetos 1, 2 e 6 dedicaram-se a analisar as atuações educativas que estavam dando os melhores resultados em cada país e a posterior comparação entre elas. O Projeto 3 foi dedicado a analisar a relação entre as ações das escolas e a inclusão ou exclusão dos alunos em quatro áreas: saúde, moradia, trabalho e participação política. O Projeto 4 esteve voltado às repercussões de diferentes ações educacionais sobre pessoas de cinco grupos sociais: mulheres, jovens, migrantes, grupos culturais e pessoas com deficiência. O Projeto 5 dedicou-se à combinação de boas práticas, ações e políticas no campo da educação, com aquelas em outras áreas sociais. Dos projetos 3, 4 e 5, foram deduzidas as políticas que melhor contribuem para a inclusão educacional e social de todos os cidadãos. Por fim, o projeto 7 foi desenvolvido de forma transversal, com a finalidade de integrar os resultados dos outros 6 projetos.

Desde o desenho da pesquisa, passando por seu desenvolvimento, conclusões e divulgação, diálogo e diversidade marcaram o Includ-Ed. As equipes multinacionais de pesquisa foram compostas por diversidade de áreas, experiências, origens, identidades, diversidade que convergiu em torno dos referenciais dialógicos e da capacidade de transformação social via a educação – unidade na diversidade, como definiu Freire (2005). Para trazer ao desenvolvimento da pesquisa a perspectiva dialógica, foi utilizada a Metodologia Comunicativa (MC) de pesquisa que permite a constituição de comitê assessor integrado por cidadãos representativos dos grupos focalizados no estudo, bem como técnicas de coleta e análise de dados que têm o diálogo entre todos como o meio de cocriação do conhecimento (AIELLO *et. al.*, 2021; GIRBES-PECO *et. al.*, 2022). Eventos públicos sobre o projeto foram realizados ao longo dos quatro anos de pesquisa, contando com crianças, familiares, docentes, gestores, políticos e pesquisadores tanto na apresentação parcial e final de resultados, como nas plateias igualmente compostas por diversidade de áreas,

experiências, origens, identidades. Durante a realização da pesquisa, ao seu final e, posteriormente, evidenciaram-se e evidenciam-se transformações das escolas e de seus territórios de entorno, fruto do diálogo público, permanente, baseado em evidências (FLECHA, 2018).

Sobre o processo de pesquisa, vale apresentar brevemente a Metodologia Comunicativa (GÓMEZ *et. al.*, 2006), como forma de se produzir dados e transformações dialógicas ao longo do processo de pesquisa, bem como após ele.

A Metodologia Comunicativa foi desenvolvida pelo CREA/UB como resposta ao giro dialógico da sociedade e das ciências sociais (GÓMEZ, PUIGVERT; FLECHA, 2011). Faz parte de metodologias que entendem que tal giro produziu "desmonopolitização do conhecimento especializado" (BECK, GIDDENS; LASH, 1997), havendo, portanto, a necessidade de reconhecimento de que, para produção de conhecimento científico relevante sobre o mundo social é necessário estabelecer-se diálogo igualitário entre múltiplas e diversas vozes. Segundo Gómez, Puigvert e Flecha (2011), o surgimento de novas narrativas tem desafiado as formas anteriores de fazer pesquisa; em resposta, pesquisadores de diferentes lugares do mundo estão desenvolvendo métodos analíticos e estratégias de investigação que sejam mais democráticas e capazes de produzir conhecimento socialmente útil e politicamente responsável, conforme Denzin e Lincoln (1998, 2000).

A Metodologia Comunicativa parte das premissas de inteligência cultural e de diálogo igualitário; todas as pessoas podem contribuir para a construção do conhecimento, já que há nos sujeitos capacidade universal de linguagem e ação (HABERMAS, 1987). O conhecimento é construído através de interação e diálogo social. Com base na perspectiva dual de realidade, que inclui os sistemas e o mundo da vida (HABERMAS, 1987), na pesquisa comunicativa, o sistema é representado pela comunidade acadêmica internacional, composta de teorias e resultados de pesquisas anteriores, e o mundo da vida é composto de interpretações e generalizações que as pessoas fazem com base em

suas experiências de vida diária. O mundo da vida é incorporado na pesquisa desde o início, a partir da inclusão das vozes de pessoas que muitas vezes foram silenciadas por pesquisadores. Quando o conhecimento do sistema e do mundo da vida são combinados, geram-se novos conhecimentos relevantes para a transformação.

Ainda de acordo com Gómez, Puigvert e Flecha (2011), não bastam boas intenções para romper as relações hierárquicas entre pesquisadores e participantes na produção de conhecimento. Para garantir interações igualitárias, além da disposição das partes, há também necessidade de serem garantidas estruturas e normas de interação para organizar o processo de pesquisa com maior igualdade. Foi a isso que a Metodologia Comunicativa deu resposta ao propor sua forma de desenvolvimento, passando-se da ética da intenção, para uma ética weberiana de responsabilidade (SEARLE; SOLER, 2004), caracterizada pelo compromisso com as consequências da interação entre pesquisadores e participantes. São três as técnicas qualitativas que compõem a Metodologia Comunicativa: história de vida cotidiana comunicativa, grupos focais comunicativos e observações comunicativas. Segundo Gómez, Puigvert e Flecha (2011), estas três técnicas têm três elementos importantes em comum: são orientados para a transformação; permitem a pesquisadores e sujeitos interpretação conjunta das situações de forma igualitária, e nelas os pesquisadores desempenham papéis ativos durante a coleta de dados, apresentando argumentação sobre o que a produção científica internacional revela sobre o tema. Os autores e a autora indicam que a maior parte das pesquisas comunicativas desenvolvidas pelo CREA/UB utilizou técnicas qualitativas, mas que é possível implementar técnicas quantitativas de coleta de dados e analisar dados quantitativos com uma orientação comunicativa.

Na Metodologia Comunicativa de pesquisa tem-se como objetivo identificar tanto os elementos que reproduzem as desigualdades quanto os elementos que as transformam. Gómez *et.*

al., (2006) indicam que a análise de dados não deve incluir apenas categorias, subcategorias e atributos, mas também deve diferenciar entre as dimensões excludentes e transformadoras da situação em estudo. Segundo esses autores e autora, as dimensões excludentes seriam as barreiras que enfrentam determinados indivíduos e grupos e que os impedem de participar em determinadas áreas ou usufruir de benefícios sociais, tais como o mercado de trabalho ou o sistema educacional. As dimensões transformadoras, por sua vez, seriam as que ajudam a superar tais barreiras. Gómez, Puigvert e Flecha (2011) asseveram que, ao se abordar ao mesmo tempo ambas as dimensões, torna-se possível identificar alternativas existentes que podem melhorar as situações sociais e superar os problemas sociais estudados. Além disso, esta análise inclui as vozes de atores sociais, para que a compreensão do que seja excludente e do que seja transformador se baseie no próprio conhecimento das pessoas, permitindo melhor compreender o fenômeno estudado e propor processos mais efetivos de mudança (FLECHA; SOLER, 2013).

O projeto Includ-Ed (FLECHA, 2015), aqui focalizado, foi integralmente desenvolvido com a Metodologia Comunicativa, utilizando-se tanto as técnicas qualitativas próprias da MC, quanto técnicas quantitativas cujos dados foram analisados de maneira comunicativa. Isto significa que as interações entre pesquisadores e sujeitos durante o processo de coleta de dados foram guiadas pelo objetivo final de melhorar a situação dos sujeitos, neste caso, superando o fracasso educacional e a exclusão social que muitos estudantes de grupos vulneráveis na Europa enfrentavam.

De acordo com Valls *et. al.* (2020), os principais achados da pesquisa Includ-Ed foram: a) a identificação de um conjunto de atuações educativas de êxito (AEE), definidas como aquelas ações educacionais que atingem os melhores resultados no aprendizado instrumental e na coexistência em qualquer contexto em que sejam aplicadas, e b) a identificação de ações integrativas de sucesso (AIS), que se concentram em melhorar uma ou mais áreas da vida em sociedade (emprego, saúde, moradia e/ou social e participação política) através das AEE. As melhorias e os benefícios das AEE,

assim como das AIS, foram divulgados em vários trabalhos científicos e publicações (AUBERT *et al.*, 2017; GARCIA-YESTE *et al.*, 2018; RUIZ-EUGENIO, 2016).

Como exemplo de articulação entre escola e seu território nos processos de transformação, trazemos um dos casos estudados no Includ-Ed. Os bairros de La Milagrosa e de Estrella (Albacete, Espanha), eram dos bairros mais desfavorecidos da Espanha, com altos índices de pobreza (BROWN *et al.*, 2013) e moradia de quase 50% dos ciganos habitantes da cidade, assim como mais de 10% dos imigrantes àquela época (AUBERT *et al.*, 2010). Quase 90% das pessoas entre 25 e 64 anos de idade não tinham concluído o ensino médio. Esta exclusão social também se refletia na escola do bairro, onde havia altos índices de absentéismo e fracasso escolar, assim como problemas graves de convívio (DÍEZ-PALOMAR *et al.*, 2013). Em comum acordo com o poder público local, a escola foi fechada e em seu lugar foi aberta nova escola, uma Comunidade de Aprendizagem, batizada de La Paz, na qual se desenvolveram Atuações Educativas de Êxito. Em La Paz, além de se colocar em andamento o que se tinha de melhor nos processos de ensino e aprendizagem, desenvolveu-se um contrato dialógico de transformação (CDT), baseado em um diálogo permanente e igualitário com a participação dos membros da comunidade num processo de transformação de todo o bairro, com a aplicação de AIS (BROWN *et al.*, 2013).

O contrato dialógico de transformação (GÓMEZ *et al.*, 2010; PADRÓS *et al.*, 2011) é instrumento importante nestes processos. Ele supera o modelo de atuação de um profissional solitário da assistência social, ou mesmo de um grupo de profissionais que sozinhos pensam e agem para tentar transformar bairros, e abre espaço para que a comunidade de entorno assuma lugar central nesta transformação, das decisões às transformações. No caso dos dois bairros, La Milagrosa e La Estrella, O CTD foi implementado por meio do incentivo de participação de todas as pessoas e grupos profissionais envolvidos nesta comunidade, de modo a que se engajassem no processo que, por sua vez, ajudou a melhorar a

qualidade de vida na vizinhança. Lideranças locais, líderes políticos, profissionais da ação social, administração, entidades envolvidas, professores das escolas e familiares também foram envolvidos no processo. Ao mesmo tempo, participar na transformação da escola, a comunidade foi sendo estimulada a participar do processo de tomada de decisões, através de um processo de diálogo aberto com profissionais e de desenvolvimento do bairro, tendo oportunidade de participar do processo de transformação da escola e dos bairros.

Os profissionais que atuavam nos dois bairros assumiram postura de conselheiros comunitários, passando, para isto, por formação intensiva, com uma forte base científica, que permitiu que um grande número de pessoas do bairro sonhassem, aprendessem e transformassem. Nas oficinas de formação, a comunidade sonhou com o bairro que queria, e esse sonho foi posto em prática, em diálogo com a pesquisa da comunidade científica internacional sobre como os problemas a serem resolvidos foram resolvidos em outras comunidades com características semelhantes. Este processo foi sustentado por rigor científico dos pesquisadores envolvidos no processo de transformação. Transformações na urbanização e qualidade das moradias, do atendimento em saúde, na geração de cooperativas de empregos foram resultados diretos do CDT destes dois bairros espanhóis.

No caso do Brasil, algo semelhante ocorreu e foi registrado em pesquisa financiada pela FAPESP e pelo CNPq de 2007 a 2009, bem como em outra de 2015. Ao serem transformadas em Comunidades de Aprendizagem, quatro escolas municipais da cidade de São Carlos implementaram Atuações Educativas de Êxito em suas rotinas, melhorando sensivelmente os índices de aprendizagem e o clima de convívio na escola. Em acréscimo, ao envolver entidades e serviços dos bairros nas comissões mistas das escolas, foram alcançadas melhorias nos bairros de entorno, por meio de Contrato Dialógico de Transformação: estabelecimento de farmácia onde não havia antes; sinalização de trânsito para proteção dos pedestres; melhoria do atendimento médico nos postos de saúde;

combate à violência de gênero nos bairros (MELLO, BRAGA; GABASSA, 2012; MELLO; BRAGA, 2018).

Em vista do exposto, pode-se concluir que é possível se gerar impacto social com a pesquisa em educação, tanto para a melhoria da vida na escola e na aprendizagem de todos, como na melhoria da vida no bairro onde se situa a escola. Na próxima seção, abordaremos mais diretamente o projeto Comunidades de Aprendizagem e as Atuações Educativas de Êxito como vias de articulação entre escola e território e da melhoria de vida de todos.

Comunidades de Aprendizagem e Atuações Educativas de Êxito

Apresentados os caminhos de construção e validação das escolas em Comunidades de Aprendizagem (CdA) e das Atuações Educativas de Êxito (AEE), nesta seção, dedicamo-nos a sintetizá-las para que sejam mais compreensíveis os argumentos e conhecimentos que até aqui tratamos, e para que leitoras e leitores possam deles se apropriar, em caso de interesse em transformar escolas em CdA e implementar AEE.

A transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem é proposta desenvolvida pelo CREA/UB na década de 1970, tendo a Escola de La Verneda de Saint-Martí como o lugar de seu nascimento. Com base na Aprendizagem Dialógica e a partir da revisão de literatura e do estudo de projetos e escolas que tinham garantido aprendizagem para todos os seus estudantes e melhoria do convívio entre todos, foram traçadas e pesquisadas fases de transformação e atuações educativas que gerassem os maiores índices de aprendizagem para todos os estudantes das escolas e o desenvolvimento de clima de convívio respeitoso e proveitosos entre todos (ELBOJ *et. al.*, 2002). Ao longo dos anos, as fases de transformação e as atuações educativas que materializam o trabalho cotidiano nas escolas foram sendo pesquisadas, comprovadas e ampliadas (FLECHA, 2015; SOLER, 2017). Após o projeto Includ-Ed, evidenciadas a efetividade das CdA e das AEE, por meio dos altos resultados de aprendizagem dos estudantes das

escolas e da melhoria de convívio entre todos, o CREA/UB passou a se dedicar à divulgação e assessoria de expansão em larga escala deste conhecimento. Atualmente, CdA e AEE em escolas estão disseminadas em sete países da América Latina, Portugal, Inglaterra, Itália, Malta, além da Espanha.

Para transformar uma escola em Comunidade de Aprendizagem, são 5 as fases. O processo tem início com alguém da escola, ou da gestão local, solicitando formação ou propondo-se diretamente a estudar os materiais formativos. Os contatos e os materiais são acessíveis via CREA/UB, NIASE/UFSCar, Instituto Natura/México, grupos formadores na Inglaterra, em Portugal e nos demais países¹.

A primeira fase é a de *sensibilização* (30 horas de formação com grupo e formadores e estudos entre profissionais da escola). Ela é caracterizada por sessões iniciais de trabalho com os diferentes agentes (equipe de gestão, professorado, familiares, membros de entidades, estudantes, etc.) da comunidade escolar. Os conteúdos são: atual contexto, teorias dialógicas, a aprendizagem dialógica, fases de transformação da escola em CdA, Atuações Educativas de Êxito para compor a CdA. As sessões se realizam com base em pesquisas científicas internacionais sobre os diferentes temas abordados. A sensibilização deve ser realizada com professorado e demais profissionais da escola; com familiares e com os estudantes. Ao final, analisar os desafios enfrentados pela escola a partir de seus dados e de depoimentos dos diferentes agentes que a compõem fecha a fase. A fase seguinte é a de *tomada de decisão*, na

¹ Sites de acesso a material e informações sobre a transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem e sobre Atuações Educativas de Êxito:

<https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

<https://www.niase.ufscar.br/>

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/noticias/ver/foros-de-comunidades-de-aprendizaje-en-mexico>

<https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/>

<https://www.step4seas.org/learning-communities>

qual cada seguimento envolvido decide sobre se dará ou não início ao processo de transformação e quando o fará.

A fase seguinte é a do *sonho*. Nela, todos os segmentos serão convidados a sonhar a escola que desejam, tendo em vista a aprendizagem de máxima qualidade por todos e o convívio respeitoso e proveitoso; assim, chega-se a um acordo entre todos sobre o modelo de escola que se pretende alcançar. Forma-se logo após uma comissão mista (reunindo pessoas de todos os segmentos) que será responsável por organizar os sonhos em temática e segundo prioridades para superar os desafios da escola, constatados ao final da fase de sensibilização. Esta fase intitula-se *fase de priorização*. Feita a proposta de priorização, será realizada uma assembleia com ampla participação de professorado e funcionários, familiares, pessoas da comunidade de entorno e estudantes. É a fase de *planejamento* das ações. Nesta assembleia, a comissão mista apresenta o plano de priorização, consensuando com a comunidade; imediatamente, formam-se comissões mistas em torno de cada tema consensuado na assembleia, que planejarão as ações de efetivação dos sonhos: ações necessárias, datas e responsáveis são indicados em cada comissão.

A partir da fase de planejamento, as comissões mistas começam a atuar e a se reunir periodicamente para concretizar o plano de transformação. Ao mesmo tempo, as Ações Educativas de Êxito passam a ser implantadas no cotidiano da escola. A Comunidade de Aprendizagem está assim em andamento, e será acompanhada permanentemente pelas comissões mistas e pela gestão da escola por meio de formação permanente, avaliação processual das aprendizagens e do convívio, bem como da realização dos sonhos, num processo constante de pesquisa, que alimentará redirecionamentos de caminho, criação de novos caminhos e retroalimentação dos sonhos.

É neste processo permanente, que o território onde se encontra a escola a assume como lugar estratégico e de permanente melhoria. A partir dos vínculos e dinâmicas que vão sendo geradas na escola, torna-se possível o estabelecimento do contrato dialógico

de transformação também para o bairro. Não há como se pensar escola e território sem intencionalidade e compromisso de todos, porém, na perspectiva aqui apresentada, tais intencionalidade e compromisso são desenvolvidos de maneira dialógica, quebrando-se hierarquias por meio do diálogo igualitário, constitutivo da aprendizagem dialógica. Apenas juntar pessoas não é suficiente para se gerarem processos efetivamente democráticos e de transformação. É preciso mediar as relações por meio da aprendizagem dialógica para se atingir os fins sonhados pela comunidade como um todo. Assim, conservar e transformar passam a fazer parte do sonho dialógico de escola e de bairro.

Tais fases foram desenhadas a partir dos estudos de projetos que anteriormente eram bem sucedidos em algum aspecto almejado pelas Comunidades de Aprendizagem (eficácia, equidade e coesão social). O mesmo foi buscado para as Atuações Educativas de Êxito que compõem as CdA, mas que também podem ser implementadas, todas, ou cada uma separadamente, em escolas e em outras instituições. Passemos a elas.

Atuações Educativas de Êxito supõem a reorganização dos recursos disponíveis nas escolas e na comunidade de entorno, com a finalidade de garantir o êxito acadêmico de todos os estudantes, ao invés de sua segregação por nível, o que reduziria suas oportunidades educacionais (VALLS; KIRIAKIDES, 2013). As AEE foram definidas no Includ-Ed como aquelas que enfatizam a universalidade e a transferibilidade de atuações educativas a contextos muito diversos, uma vez que se tenha comprovado sua efetividade em larga escala, com eficiência e eficácia (máxima aprendizagem escolar), com equidade (para todos os estudantes de uma escola) e desenvolvimento de valores e sentimentos de solidariedade e amizade entre estudantes, familiares, profissionais da educação e comunidade de entorno (coesão social) de diferentes culturas e lugares (FLECHA; SOLER, 2014; FLECHA, 2015).

Do longo e elaborado processo de pesquisa, foi possível localizar quatro elementos, que aqui destacamos como centrais na geração dos conhecimentos produzidos para se pesquisar e validar

novas AEE, bem como para se proceder a qualquer mudança nas atuações educativas já validadas: a) as AEE são as que geram as mais altas melhorias de resultados na prática; b) são as atuações que produziram a transferência de tais êxitos a muitos e diversos contextos; c) demonstração dos dois pontos anteriores em pesquisas científicas que levem em conta as vozes de todos, e d) validação dos três pontos anteriores por meio de publicações em periódicos reconhecidos pela comunidade científica internacional (SOLER-GALLART; MELLO, 2021).

São sete as atuações educativas de êxito validadas pelo projeto Includ-Ed: tertúlias dialógicas; grupos interativos; participação educativa das famílias; formação de familiares; extensão do tempo de estudo; modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e formação dialógica do professorado. Mais detalhadamente, apresentamos cada uma a seguir.

Tertúlias Dialógicas. A Tertúlia Literária Dialógica é atuação educativa de êxito que se dá em torno da leitura de literatura clássica universal. Ela pode ocorrer em classe ou em outro espaço da escola. Em classe, geralmente, o professor é o moderador do encontro, que deve ser sempre em mesmo dia e horário, com duração fixa. Combina-se entre estudantes e pessoa moderadora, semanalmente, a quantidade de páginas a ler previamente e orienta-se aos estudantes para que destaquem um parágrafo que gostariam de comentar com os colegas. No início do encontro, a pessoa moderadora anota o nome das pessoas que farão seu destaque e o trecho por elas escolhido; a partir daí, vai passando a palavra na sequência das páginas. Após a leitura em voz alta do parágrafo destacado, seguido do comentário de seu interlocutor, o moderador abre inscrições para quem gostaria de comentar o trecho ou a reflexão do colega. Assim vão se encontrando a leitura de mundo dos sujeitos e a leitura da palavra que inspira o diálogo. As Tertúlias Literárias Dialógicas podem também ser realizadas em outros espaços da escola, com familiares e pessoas do entorno, dinamizadas por eles, ou por profissionais (DE BOTTON *et. al.* 2014). Na mesma perspectiva de Tertúlia Literária Dialógica

existem, também, as Tertúlias Dialógicas de Artes e as Tertúlias Dialógicas Científicas.

Grupos Interativos. São grupos heterogêneos de estudantes formados com o cuidado de que haja diversidade de gênero, cultura (étnico-racial), situação de aprendizagem, origem territorial, etc. Os grupos são dinamizados por uma pessoa voluntária, que estimula os e as estudantes a: ler conjuntamente o exercício preparado ou selecionado pela professora ou professor para aquele momento; trocar ideia de como se pode resolvê-lo; que cada qual se dedique à resolução e tire dúvidas com os colegas durante o trabalho. Na sala de aula, são formados ao mesmo tempo de 4 a 5 grupos interativos, dependendo do número de estudantes na turma, e em cada grupo há uma pessoa voluntária que dinamiza as relações. Cada grupo recebe da professora ou professor um exercício específico, de matéria/tema já trabalhado em aula. Os grupos interativos acontecem pelo menos 1 vez por semana, com duração de 20 a 30 min. cada, ocupando um total de 1h e meia a 2h e meia. Os exercícios podem ser preparados pela professora ou professor, ou ser retirados de livro didático que ela/ele utiliza – não implica mudança de metodologia de ensino. Trata-se de atuação educativa que, ao invés de segregar os estudantes em grupos por níveis, salas ou atividades de reforço durante o período de aula, faz a inclusão mediada, apoiada, dirigida e dialogada para aprendizagem de todos. Os profissionais que frequentemente são alocados em atividades segregadas nas escolas (aquelas que retiram os estudantes da sala regular durante a aula) podem compor, por exemplo, um dos postos de pessoa voluntária no grupo interativo (VALLS; KYRIAKIDES, 2013).

Formação de Familiares. Abrir o espaço da escola para a formação de familiares, inclusive em atuações educativas de êxito - Tertúlias Literárias Dialógicas, por exemplo - interfere positivamente e imediatamente na aprendizagem dos estudantes, uma vez que se cria na família um ambiente de cumplicidade e solidariedade em torno das aprendizagens. Cursos de informática, de idiomas e outros também são requisitados pelos familiares, com

diferentes objetivos: para sua própria formação em vista da sua autoproteção no trabalho, ou inserção em mercado de trabalho, para apoio aos estudos de seus descendentes, ou para sua fruição. A formação aberta aos familiares é oferecida por profissionais da escola que o desejem fazer, ou por voluntariado do entorno, ou estudantes universitários integrados em estágios (FLECHA *et al.*, 2009).

Extensão do tempo de estudo: Biblioteca tutorada. A ampliação do tempo de estudo, com boa convivência entre os sujeitos, postura de solidariedade, amizade, incentivando-se a troca de conhecimentos, a pesquisa e o desenvolvimento de foco na interação são elementos que contribuem para a aprendizagem de todos e o convívio respeitoso na escola. A biblioteca tutorada é exemplo disto. A presença de voluntariado diverso na biblioteca das escolas, estimulando os estudantes a fazerem suas tarefas, pesquisas e estudos é o ponto-chave desta atuação (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012).

Participação Educativa da Comunidade. A participação da comunidade na escola é reconhecida mundialmente como uma necessidade, tendo inclusive gerado uma linha de estudos e de políticas: a gestão democrática. No entanto, não é qualquer tipo de participação que interfere positiva e imediatamente na melhoria da aprendizagem e da convivência de todos. A participação nos processos educativos, via comissões mistas (que se reúnem periodicamente para pôr em andamento o plano de ação de transformação da escola), participação em grupos interativos, em tertúlias dialógicas, em formação de familiares e em extensão do tempo de estudo é que garantem tal melhora. (BRAGA; MELLO, 2014).

Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos. O modelo dialógico de resolução de conflitos envolve tanto aspectos formativos dialógicos (tertúlias dialógicas, vídeo fórum, rodas de conversa) sobre temas que estão na base dos conflitos sociais, e que se tornam escolares (violência de gênero, homofobia, racismo, e outras formas de preconceito), como o consenso dialógico de regras de convivência. O estabelecimento consensuado das

normas de convivência se faz diante de conflito recorrente e cuja superação conta com amplo apoio social. Estabelece-se uma comissão mista (entre estudantes, familiares, pessoas do entorno e profissionais da escola) que passará por todas as salas com uma primeira proposta de redação, recolherá sugestões a partir da escuta de todos, apresentará para uma assembleia a nova forma já trabalhada de redação, quando se chegará, em comum acordo, ao formato final da norma. Tal comissão acompanhará a aplicação da norma e sua revisão ou anulação em processo periódico de avaliação coletiva do convívio. Ex.: Nenhuma pessoa pode ser tocada ou ofendida pela sua forma de vestir (em uma CdA na Espanha) (FLECHA *et. al.*, 2010).

Formação Dialógica do Professorado. A formação dialógica do professorado se faz em torno da leitura e do compartilhamento de dúvidas, reflexões, conhecimentos que surgem da leitura comparada ao que se vive na prática. Os textos a serem lidos são os que dão base teórico-metodológica para a aprendizagem dialógica, as comunidades de aprendizagem e as atuações educativas de êxito e os teóricos que as constituem. Conhecimento científico e experiência se encontram nas tertúlias pedagógicas, feitas com os livros e textos em mãos. Trata-se da articulação entre estudo de fontes relevantes/científicas e reflexão situada e contextualizada da vida escolar. (AGUILERA *et. al.*, 2010).

Com essas atuações educativas de êxito, escolas e instituições em diferentes lugares do mundo vêm transformando vidas e territórios. Ciência e sonho se entrelaçam para construir novas realidades.

Sem medo de ser feliz: ciência e sonho para transformar a educação

Voltamos aqui ao começo de nossos argumentos, após abordar os caminhos que tomamos como pesquisador e pesquisadora para transformar escolas e seus territórios.

Há muitas teorias e pesquisas desenvolvidas com base em pressupostos de que a escola apenas reproduz desigualdades, ou que os benefícios e valores da modernidade não devam guiar o trabalho de pesquisa ou o trabalho profissional. Tais discursos produzem posturas, projetos e ações que podem aumentar as desigualdades e as violências. Se as teorias e a forma de entender a produção de conhecimento movem as ações de pesquisadores e pesquisadoras, parece-nos óbvio que se o ponto de partida pressupõe incomunicabilidade entre sujeitos, impossibilidade de transformação e o poder como único eixo de relação humana, o conhecimento a ser gerado terá esta mesma direção; assim, servirá apenas para justificar as desigualdades, ou, no máximo, propor formas de confronto sem nenhuma possibilidade de construção de caminhos coletivos e comunitários.

Nosso caminho é o de composição entre sonho e ciência, como nos ajuda Freire (2010). Utilizar o que já foi produzido pela comunidade científica internacional (rompendo endogenias) para melhorar o conhecimento e ao mesmo tempo a vida das pessoas é possibilidade e compromisso. Denúncia sem anúncio é pessimismo, não crítica. Anúncio sem estudo profundo da realidade e do que já foi feito em situações semelhantes é desperdício dos investimentos públicos mundiais nas pesquisas. Construção do anúncio sem as pessoas que vivem as realidades a serem superadas é elitismo.

Assim, juntamo-nos aos demais pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e de outros lugares do mundo para construir conhecimento comprometido com o impacto social da educação e das ciências humanas na vida das pessoas e dos coletivos que mais sofrem com as desigualdades sociais de nosso tempo.

Referências

AIELLO, E. *et. al.* Effective strategies that enhance the social impact of social sciences and humanities research, **Evidence & Policy**,

2021, 17(1), 131-146. Disponível em: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/evp/17/1/article-p131.xml>. Acesso em: 02 jul. 2022.

AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. 206 p.

AUBERT, A. *et al.* Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain **Learning, Culture and Social Interaction**, vol. 13, 2017, p. 90-103. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656116301192>. Acesso em: 02 jul.2022.

AUBERT, A. *et al.* Contract for dialogic inclusión. **Revista Interuniversitaria de formación Del Profesorado**, 2010, v. 67, p. 101-111.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, c1980.

BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays** (1st ed.). Austin: University of Texas Press, 1986.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (org.). **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.p. 11-68.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DE BOTTON, L. *et al.* Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. **Improving Schools**, 2014, 17(3), 241–249.

BRAGA; MELLO. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos**, 2014, 18(2), p. 165-175. Doi: 10.4013/edu.2014.182.2480. Disponível em: <https://>

revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.07 . Acesso em: 09 set. 2022.

BROWN, M., GÓMEZ, M., & MUNTÉ, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales*, 2013. V. 17(427 (6)).

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1998.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. Handbook of qualitative research (2nd ed.). **Thousands Oaks**, CA: SAGE, 2000.

ELBOJ, C. *et. al.* **Comunidades de aprendizaje**. Transformar la educación. [Learning Communities. Transform Education] Barcelona: Graó, 2002.

ELSTER, J. La deliberación y los procesos de creación constitucional. In: Elster, J. **La democracia debilitadora**, Barcelona: Gedisa, 1998. p. 129-160.

FLECHA, A. *et al.* Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. **Cultura y educación**, v. 21, n. 2, p. 183-196, 2009.

FLECHA, A. *et. al.* Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. 67 (24-1), 2010, p. 89-100. Disponible em: <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/11011/SocializacionPreventiva.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 agosto 2022.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós, 1997.

FLECHA, R. **Successful educational action for inclusion and social cohesion in Europe**. Nova York: Springer International Publishing Company, 2015.

FLECHA, R. Evaluación del impacto social de la investigación. **Revista de Fomento Social**, 73/3-4, 2018, p. 485-502. Doi.10.32418/rfs.2019.291-292.1514. Acesso em: 10 nov. 2022.

FLECHA, R. Social Impact of Community-Based Educational Programs in Europe. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2017. Doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.184 . Acesso em: 03 set. 2022.

FLECHA, R.; SOLER, G. Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy. **Current Sociology**, 62(2), 2014., p 232–242. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0011392113515141>. Acesso em: 03 set.de 2022.

FLECHA, R., GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría sociológica contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

FLECHA, R. & SOLER. M. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, **Cambridge Journal of Education**, 43:4, 2013. 451-465. Doi.10.1080/0305764X.2013.819068. Acesso em: 5 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 9ª. Ed. São Paulo: Olho D'água, 2010.

GARCÍA-YESTE, C. Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. **Child & Family Social Work**, 2018, 23(1), p. 62-70.

GIRBÉS-PECO, S. *et. al.* Co-creation Processes Contributing to the Societal Impact of Science: Contributions from the Net4Impact Network. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, 11(1), 2022. 54-81. Doi:10.17583/rimcis.10009. Acesso em: 08 out. 2022.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GÓMEZ, J. *et. al.* **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GÓMEZ, A. *et. al.* De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 67 (24,1) (2010), 113-126. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180009.pdf> . Acesso em: 05 agosto 2022.

GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. **Qualitative Inquiry**. 2011. 17(3) 235–245.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**, I. Madrid: Taurus, 1987.

HICKS, S. R.C. **Guerra cultural**: como o pós-modernismo criou a narrativa de desconstrução do ocidente. São Paulo: Faro Editorial, 2021.

INCLUD-ED. Report 1: Review of the literature on educational reforms, theories and policy developments in Europe. 2007. Disponível em: <https://crea.ub.edu/projects/included/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

INCLUD-ED Consortium. Actions for success in schools in Europe. Brussels: European Commission. 2009. Disponível em: https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/article/INCLUDED_actions%20for%20success.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

KANDEL, E. **Em busca da memória**: o nascimento de uma nova ciência da mente. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LÓPEZ DE AGUILETA, G.; SOLER-GALLART, M. Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 11(1), 1-19. 2021. Doi:10.4471/remie.2021.7431. Acesso em: 03 março 2022.

MEAD, G. H. **Mind, self & society**. Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M. School as learning communities an effective alternative for adult education and literacy in Brazil. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 3, p. 1-17, 2018. Disponível em: 10.3389/feduc.2018.00114. Acesso em: 12 março 2022.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

MERTON, R. **Em ombros de gigantes**. São Paulo: Editora 34, 2013.

MORAES, M. C. M. (2009). A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200014>. Acesso em 03 março 2022.

NORRIS, C. **What's wrong with postmodernism, critical theory and the end of philosophy**. Johns Hopkins University Press 1998.

PADRÓS, M. et. al. Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From the Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. **Qualitative Inquiry**, 2011 17: 304. Disponível em: <http://qix.sagepub.com/content/17/3/304>. Acesso em: 09 set. 2022.

RACIONERO, S.; PADRÓS, M. The Dialogic Turn in Educational Psychology. **Revista de Psicodidáctica**, 2010, 15(2), 143-162. Disponível em: <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/808> . Acesso: 04 abril 2022.

REALE, E. et. al. A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research. **Research Evaluation**, rvx025. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx025> . Acesso em: 03 jul. 2022.

RUÍZ-EUGÉNIO, L. Actuaciones Integradas para la Superación de la Pobreza en Escocia: Madres Adolescentes, Familias Monoparentales y Mujeres Musulmanas. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 6(3), 208-230. Disponível em: 10.17583/remie.2016.2165. Acesso em: 05 agosto 2022.

SEN, A. Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory. **Philosophy & Public Affairs**, 1977, 6(4), 317–344. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2264946> . Acesso em: 12 jul.2022.

SOLER, M. **Dialogic Relations and Interactions as an Alternative to Power**. Springer Briefs in Sociology, 2017.

SOLER; M.; FLECHA, R. From Austin's speech acts to communicative acts: Perspectives from Searle, Habermas and CREA. **Rev. signos** [online]. 2010, vol.43, suppl.2, pp.363-375. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOLER, M.; MELLO, R. (edts). **Schools as Learning Communities**. New York: Dio Press, 2021.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., CALL, J., BEHNE, T., & MOLL, H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain, Sciences**, 28(5), 675-735, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/5813366/Understanding_and_sharing_intentions_The_origins_of_cultural_cognition. Acesso em: 22 jul. 2022.

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. **Cambridge Journal of Education**, 43(1), 17–33. Doi: 10.1080/0305764X.2012.749213.

Valls, R. et. al. The Best Diagnosis Is the Autopsy, But It Comes Too Late. **Qualitative Inquiry**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800420938681>. Acesso em: 15 agosto 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1962. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/PsycBOOKS/toc/11193> . Acesso em: 15 nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.

Capítulo 4

Território negro do Rosário: a cidade como currículo e heterotopia educativa

Marcio Tascheto

[...] em que horizontes pensar essa estratégia do saber? Na direção da entrada para a prática de um direito: o direito à cidade, isto é, à vida urbana, condição de um humanismo e de uma democracia renovados. (LEFEBVRE, 2011, p.7)

Introdução

Este capítulo visa refletir sobre as pedagogicidades desenvolvidas a partir das experiências do projeto de extensão intitulado “Território Negro do Rosário: Racismo Estrutural e a Cidade”. Para tanto, objetiva estudar as relações étnico-raciais e a concepção de extensão dialógico-crítica na perspectiva da educação decolonial, desenvolvendo alguns apontamentos sobre as ações extensionistas no Bairro do Rosário, Santa Maria/RS.

Uma das manifestações do racismo estrutural é a desvalorização histórica das culturas negras, seja pelas narrativas dominantes do lugar do negro na sociedade, seja pelo encobrimento de memórias, trajetórias e manifestações culturais. Partindo deste cenário de resistência e afirmação de novas narrativas sobre o negro para além e contra o afropessimismo, a primeira edição do Projeto Território Negro do Rosário, realizada em 2021/2, desenvolveu ações extensionistas objetivando problematizar essas narrativas e práticas sociais no âmbito do território urbano da cidade de Santa Maria/RS, mais especificamente, no Bairro do Rosário.

Fruto da ocupação e da trajetória das famílias negras em Santa Maria/RS, o Bairro do Rosário se caracteriza historicamente pela presença cultural afro-brasileira e suas múltiplas densidades sociais nesse território. Entidades diversas como irmandades religiosas, clubes sociais e associações, além de inúmeras outras formas de sociabilidade e manifestações culturais marcam a identidade desse lugar, como um território de proteção e resistência nas primeiras décadas pós-abolicionistas e no decorrer do século XX, como atestam diversos estudos recentes da historiografia como Macedo (2016), Escobar (2010), Grigio (2016), Oliveira (2016).

Esta história contada e explorada a partir destes documentos por inúmeros pesquisadores passam a nos revelar peculiaridades do trabalhador negro pós-abolição extremamente ricas e densamente intensas. Esses dados dentro de uma perspectiva de uma nova história cultural explicitam relações e redes familiares nascentes neste período (MACEDO, 2016, p.08).

Mesmo com todas as evidências que a historiografia mais recente sobre a História de Santa Maria vem acumulando e comprovando, ainda se percebe que a invisibilidade histórica da população negra e o desconhecimento programado perduram. Portanto, fazer circular esses conhecimentos historiográficos e problematizar as imagens dominantes sobre o passado da cidade, faz-se necessário não só na academia, mas de forma ampla, nos diferentes espaços sociais da cidade. À essa circulação de saberes que evidenciam a necessidade de outras narrativas, compreende-se como fundamental, a construção de outras pedagogias. Pedagogias que possam enfrentar o passado racista, a segregação social e urbana que acompanhou a história santamariense. Sobretudo, evidenciar a riqueza e a diversidade da população negra e suas territorialidades na cidade.

Desta forma, visando o reconhecimento das diversas experiências de sociabilidade ligada ao negro no Bairro do Rosário, busca-se compreender e construir as formas de ativação pedagógica destes espaços e a oportunidade de interação

extensionista com a universidade em uma perspectiva dialógico-crítica e decolonial. Experiências que possibilitam adensar a reflexão sobre pedagogias urbanas que nascem das contradições da cidade, o que permite compreender o “currículo da cidade” como um campo em disputa cultural, perpassado pela dialética da história-território (BONAFÉ, 2022).

Segundo Sodré (2019, p. 24), “a ideia de território coloca de fato a questão de identidade, por referir-se à demarcação de um espaço na diferença com outros. Conhecer a exclusividade ou a pertinência das ações relativas a um determinado grupo implica também localizá-lo territorialmente”. Esta percepção, da diferenciação dos espaços, nos remete a hipótese da compreensão do Bairro do Rosário e suas camadas de memórias, como um espaço heterotópico nos termos que propõe Lefebvre (2008).

Lefebvre, compreende os espaços heterotópicos como espaços da diferença, caracterizando-se como rupturas à isomorfia espacial dos territórios no contexto da produção capitalista do urbano.

Para definir tais propriedades do espaço diferencial urbano (do tempo-espaço), introduzimos conceitos novos, como iso-topia e hetero-topia, completados pelo de u-topia. Denominamos iso-topia um lugar (topos) e o que envolve (vizinhança, arredores imediatos), isto é, o que faz um mesmo lugar. Se noutra parte existe um lugar homólogo ou análogo, ele entra na isotopia. Entretanto, ao lado do “lugar mesmo”, há o lugar outro, ou o outro lugar. O que o torna outro? Uma diferença que o caracteriza, situando-o (situando-se) em relação ao lugar inicialmente considerado. Trata-se de hetero-topia. Desde de que se considere os ocupantes dos lugares, a diferença pode ir até o contraste fortemente caracterizado, e mesmo até o conflito. Esses lugares são relativos uns aos outros no conjunto urbano, o que supõe a existência de um elemento neutro, definido aqui ou ali, que pode consistir na ruptura-sutura dos lugares justapostos: a rua, a praça, os cruzamentos (de caminhos e percursos), ou então o jardim e o parque (LEFBVRE, 2008, p. 43).

Por conseguinte, entender o Bairro do Rosário como um espaço hetero-tópico, descontínuo ao espaço da cidade, porém justaposto aos demais espaços, nos infere a pensar como a segregação espacial esteve associada a segregação social por intermédio da raça. A identidade negra e a construção das territorialidades estão implicadas em um mesmo processo de socioterritorialização cultural, onde o racismo e a resistência tornam-se processos de produção social e espacial do Bairro do Rosário. Que saberes hetero-tópicos são produzidos nesse território? Que “currículos” se desprendem das amarras do esquecimento programado e da invisibilização histórica? Que pedagogias podem nascer dessas territorialidades opacizadas pelo racismo estrutural?

Sem a pretensão de esgotar essas questões amplas, mas decalcar a importância dessas problemáticas, propõem-se algumas reflexões sobre a relação entre fazer territórios, fazer educação e fazer pedagogias antirracistas em uma experiência em curso.

Quanto a organização estrutural, além dos tópicos introdutórios e das considerações finais, o capítulo está dividido em duas sessões que versam sobre o território do Rosário como um espaço heterotópico, e as possibilidades de uma extensão dialógico-crítica como pedagogia urbana antirracista.

Curricularização da extensão, cidade e saberes heterotópicos

Como pressuposto para compreender a integração acadêmica da extensão no currículo, parte-se da seguinte formulação: A curricularização da extensão é uma estratégia de territorialização da universidade. Portanto, ao adotar esse ponto de vista, não podemos compreender o território como um território escolar/pedagógico, como um mero recurso didático para fins de ensino-aprendizagem autocentrados.

O território é assunto, é conteúdo do currículo, é o lugar onde se dão ações educativas e também é um agente, como se fosse sujeito

também. E não dizemos que ele é pedagógico, e sim educativo, porque estamos considerando a educação formal, a não formal e a informal (GOULART, 2022, p. 01).

A curricularização da extensão vista desse modo, como o encontro da universidade com outros tempos e espaços, ativa novas formas de organização dos currículos, de controle social dos saberes e de itinerários educativos, se estabelecendo como uma estratégia de territorialização da universidade. Sendo o território,

[...] produto da dinâmica social onde se tensionam sujeitos sociais. Ele é construído com base nos percursos diários trabalho-casa, casa-escola, das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo da vida, dos dias, do cotidiano das pessoas” (ROLNIK, 2022, p. 01).

No entanto, como pensar o currículo em relação aos saberes demandados pelos territórios urbanos? Como pensar a curricularização da extensão como a construção de currículos da/com/para a cidade?

Decir que la ciudad es curriculum, es señalar una práctica de significación que selecciona y ordena formas de conocer cruzadas por relaciones de poder. Pero siendo el curriculum un concepto tan agitado por epistemologías diferentes, se hace necesario identificar aquí con que noción trabajamos. En primer lugar, entiendo el curriculum como un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes. En tercer lugar es un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado; en este sentido, el curriculum es también un dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder. En cuarto lugar, el curriculum es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual; y es por todo esto, finalmente, que decimos del curriculum que es discurso poniendo en relación prácticas institucionales con lenguajes

cruzados por relaciones de poder. Decir entonces que la ciudad es curriculum es decir que la ciudad es producto pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber (BONAFÉ, 2022, p. 04).

Seguindo os cinco pontos destacados por Bonafé, o currículo é um dispositivo cultural que promove diferentes possibilidades de saberes e experiências, construído em um espaço de disputas de significado, sendo uma narrativa do social em que o que está em jogo é a própria construção das subjetividades. A cidade, assim entendida, está em um processo aberto de construção e desconstrução, sendo disputada nos seus significados e saberes que depreende das multiterritorialidades e seus “lugares de fala”.

Para decirlo de otro modo, el curriculum de la ciudad no es una lista de contenidos de la ciudad sino una actividad social cruzada por relaciones de poder, donde son posibles diferentes y controvertidas producciones de identidad y subjetivación; una experiencia en la que nos vamos haciendo como sujetos concretos, particulares y específicos. La ciudad, la ciudad que vivimos más de la mitad de la población del planeta, es una poderosa narración sobre nosotros y sobre el mundo, sobre nosotros y los otros distintos y diferentes, sobre lo que fue, lo que está siendo y sobre lo que va a ser; una narración cruzada de significados y repleta de conflictos y luchas por el significado (BONAFÉ, 2022, p.08).

O que se propõe é a compreensão do território para a construção dos currículos. Ou seja, levar em consideração os “saberes socioterritoriais” e suas diversas matizes e matrizes de poder e contrapoder. Não se trata de uma nova lista de conteúdos, mas a construção de outras narrativas que enfrentam a ignorância programada, o esquecimento intencional e a invisibilização da sociodiversidade.

Nesse movimento de territorialização e construção curricular, compreende-se que [...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. (SANTOS, 1999, p.08). O território usado, como exercício social, é um território em permanente construção e desconstrução, bem como, o currículo, passa a ser compreendido como um dispositivo cultural por onde se atravessam inúmeras relações de força. Poder e saber funcionam como uma díade para a construção territorial e curricular, ter a consciência desta dialética, torna a curricularização da extensão um modo de aprendizagem em que o território passa a ser o ponto de partida para a composição curricular.

E a cidade? Muito mais do que um manancial de saberes para a conteudização curricular, é o lugar de uma guerra de narrativas que, em se tratando das Américas, passam necessariamente pela linha da raça (ao lado e entrecruzada pelas linhas de classe e gênero que caracterizam a colonialidade do poder).

São os gestos, as práticas, as artes de fazer e as narrativas do cotidiano que constituem os verdadeiros arquivos urbanos. À cidade visível, as artes de “fazer com” acrescentam o que Calvino chamou de “cidades invisíveis”, este imaginário da cidade que a torna credível: Morar é narrar. Fomentar ou restaurar esta narratividade é, também, uma tarefa de reabilitação. A cidade é o campo fechado de uma verdadeira guerra de narrativas, das quais cada um de nós é o portador de uma memória específica e cuja tessitura constitui a densidade histórica de cada cidade. (DOSSE, 2013, p. 08)

Pensar a territorialidade negra do Rosário como uma heterotopia, compreende não só a possibilidade de outras narrativas, mas também, outras pedagogias. Os espaços da diferença (hetero-topos) podem ser compreendidos como “reservas de saber” decoloniais. No entanto, todo esse potencial educativo impregnado pela densidade histórica do Bairro do Rosário, precisa ser ativada pedagogicamente. Compreende-se que “esse arquivo urbano” precisa ser “aberto” e “escutado”, sobretudo, que circule

pela cidade, escolas e universidades. Nossa hipótese, do Bairro do Rosário como uma heterotopia, infere que esses saberes heterotópicos precisam ser mobilizados, constituindo-se em pedagogias urbanas, outros currículos universitários e escolares.

Pedagogias Urbanas do Território Negro do Rosário: Racismo estrutural e a cidade

Como transformar os “saberes heterotópicos” em pedagogias urbanas? E como essas pedagogias urbanas podem constituir-se como um arranjo educativo local capaz de criar a territorialidade do Rosário como um território educativo, resignificando os currículos universitários e escolares?

Com o intuito de refletir sobre algumas dessas respostas, a partir da experiência do Projeto Território Negro do Rosário: Racismos Estrutural e a Cidade, essa sessão objetiva descrever algumas das estratégias extensionistas por meio da curricularização da extensão, tendo o Bairro do Rosário como referência territorial.

Os estudos historiográficos desvelam dados importantes para a compreensão desse território e suas manifestações de sociabilidade de proteção e resistência ao racismo. Historicamente, o Bairro do Rosário, formou-se pela massiva presença da população negra, como fruto da imigração nesse território, tendo o próprio nome do Bairro derivado de uma Irmandade Religiosa organizada por esta população (GRIGGIO, 2016).

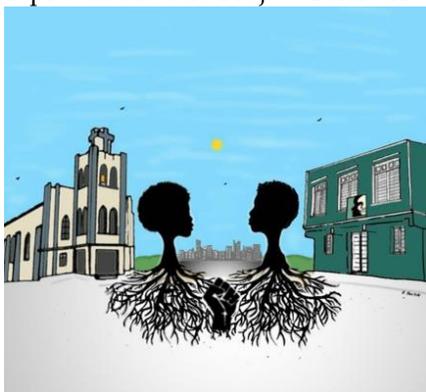
Esse processo de formação sócio-histórico legou inúmeras associações, como os clubes sociais. Segundo Macedo (2016, p.08),

Essas redes associativas características de um processo de constituição da classe média trabalhadora era um espaço simbólico importantíssimo para os trabalhadores negros, contribuindo de forma marcante para a autoafirmação destes trabalhadores.

Dentre esses clubes sociais, o Clube Treze de Maio, fundado em 1903, no Bairro do Rosário, destacou-se como uma importante Associação, com uma rica história que atravessa o século XX. Como um lugar das famílias negras na apartada sociedade santamariense, o Treze, tornou-se um espaço de convivência, socialização, produção cultural, educativa e de resistência. Transformado em Museu no início dos anos 2000, o Treze tornou-se uma referência não só para a memória local, como também um espaço de referência para a educação das relações étnico-raciais em escala nacional.

Diante da riqueza das diversas histórias, associações, manifestações culturais e da trajetória dessas famílias negras, bem como, pelo enfrentamento do racismo estrutural que atravessa não só o passado do Brasil, mas que se reproduz no cotidiano atual da sociedade brasileira, que o Projeto Território Negro do Rosário nasceu.

Figura 1. Imagem representativa do Projeto Território Negro do Rosário.

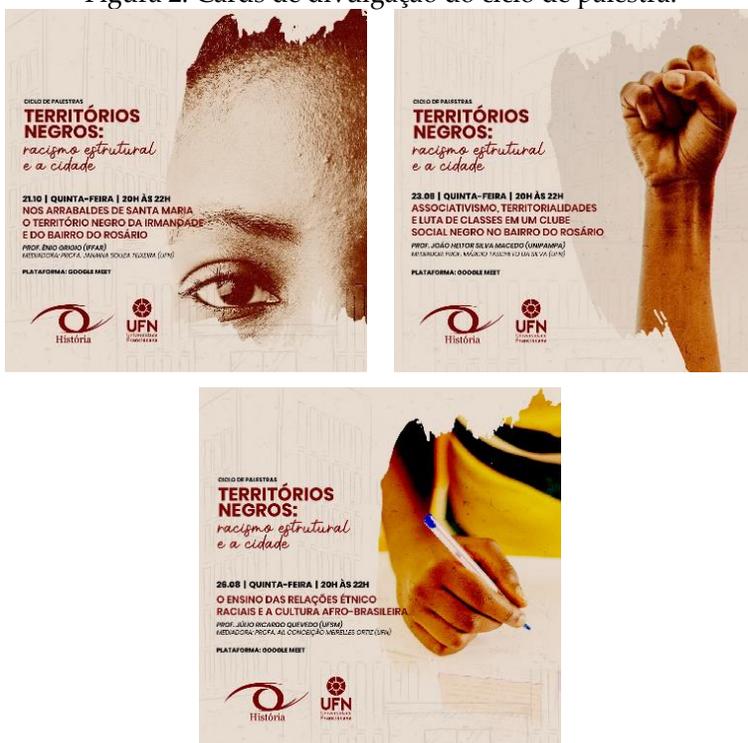


Fonte: Imagem elaborada pelo acadêmico Patrick Sousa, Curso de História/UFN.

A criação do projeto iniciou por um processo de investigação, escuta, reconhecimento e aprendizado do bairro do Rosário. O primeiro passo para a construção dessa pedagogia urbana, foi ouvir os diversos especialistas e a comunidade local sobre as raízes

desse lugar, sua identidade, suas formas de dizer, suas práticas de espaço. Disso nasceu, no segundo semestre de 2021, o ciclo de palestras que, no âmbito da disciplina curricularizada de Seminário Integrador IV, desenvolveu uma agenda de reflexões e debates abertos ao público. Com temáticas como as relações étnico-raciais e a educação, os clubes sociais negros no Rosário, a origem do bairro e a irmandade religiosa e a trajetória das famílias negras em Santa Maria, deu-se início ao processo de investigação que originou as diversas ações extensionistas. Ciclo que contribui de forma decisiva para abrir os arquivos urbanos desse território.

Figura 2. Cards de divulgação do ciclo de palestra.



Fonte: Cards elaborados pela Assessoria de Comunicação da UFN.

O ano de 2021, findou com a organização e sistematização dessas palestras no podcast “Cidade Narrada” (segunda

temporada), sendo que cada palestra virou um episódio específico, podendo ser ampliada a circulação dessas pesquisas a um público muito mais amplo e servindo como material didático para as escolas e demais interessados.

Para tanto, visou o reconhecimento das diversas experiências de educação não formal ligada ao negro no Bairro do Rosário, buscando compreender formas de ativação pedagógica destes espaços e a oportunidade de interação extensionista com a universidade e uma perspectiva dialógico-crítica.

No primeiro semestre de 2022, o projeto realizou a sua segunda edição, tendo desenvolvido estudos sobre extensão dialógica-crítica; Estudos sobre decolonialidade e pedagogias decoloniais; Estudos sobre Racismo Estrutural; Estudos sobre o Bairro do Rosário como território negro em Santa Maria; Duas Incurções de estudos e pesquisa ao Bairro do Rosário; Cinco Aulas no Museu Treze de Maio; Duas aulas para a realização dos seminários sobre Racismo Estrutural no Museu Treze de Maio; Reuniões com a Escola Cícero Barreto; Reuniões com o Museu Treze de Maio; Reuniões com 8º CRE; Planejamento das Oficinas Antirracistas; Submissão das Oficinas Antirracistas aos parceiros para alinhamento e ajustes dos temas e metodologias; Execução das três Oficinas Antirracistas no Museu Treze de Maio para o público da EJA noturna da Escola Cícero Barreto; Seminário da curricularização das licenciaturas e socialização das práticas extensionistas (protagonismo dos estudantes); Tabulação dos dados a partir das avaliações dos parceiros; Reunião com o Museu Treze de Maio, Escola Cícero Barreto e a 8º CRE para continuidade das ações e ampliação do número de escolas atendidas.

Uma das ações de maior destaque, foram as noites antirracistas no Museu, oficinas ofertadas às escolas estaduais para o público da EJA. As oficinas abordaram a memória social e a identidade do Bairro do Rosário, sua relação com a história da população negra em Santa Maria, bem como, debates sobre o legado da cultura afro-brasileira e a representatividade negra nas artes, cultura, ciência e esportes.

Figura 3. Cartaz das oficinas.



Fonte: Elaborado pelos estudantes envolvidos nas ações extensionistas

As ações empreendidas visaram o fortalecimento da compreensão efetiva do sentido extensionista, como fundamental função universitária, bem como evidenciar a produtiva intervenção dos estudantes e a receptividade dos recortes sociais e territoriais, em interação.

Figura 4. Registro de um dos momentos das oficinas.



Fonte: Acervo fotográfico das oficinas antirracistas no Museu Treze de Maio.

Este processo de interação social possuiu forte dimensão colaborativa à formação de uma consciência social interinstitucional, tornando possível a evidência de intenções e planejamento de posturas inovadoras com sentido de qualificação da educação. A instauração de relações interativas entre a Universidade e comunidade, impuseram o conhecimento do cenário espaço-temporal, sobre o qual este território se constitui, por meio de uma leitura multidimensional, intersetorial e interdisciplinar, mas sobretudo, territorial.

Acompanhando esse processo, o projeto delimitou os seguintes objetivos para dar continuidade às ações extensionistas:

1. Criar arranjos educativos no território do Bairro do Rosário, mobilizando os diferentes saberes das licenciaturas e demais cursos envolvidos em diálogo com os diferentes sujeitos, instituições e coletivos que co-produzem o território de atuação delimitado, fortalecendo a curricularização da extensão;
2. Estudar as relações étnico-raciais e a concepção de extensão dialógico-crítica na perspectiva da educação decolonial, desenvolvendo ações extensionistas para uma educação antirracista no Bairro do Rosário;
3. Construir oficinas antirracistas no Museu 13 de Maio em parceria com a 8º CRE;
4. Ofertar oficinas antirracistas a dez escolas estaduais para o público da EJA noturno.

Desta forma, os objetivos já são parte de um processo de interação dialógica que foi delineando possíveis arranjos pedagógicos no território. O que ajudou na construção de uma metodologia que visava: Discussões teóricas sobre extensão – território – temas relacionados ao projeto (educação e relações étnico-raciais); Participação no espaço virtual compartilhado entre docentes e acadêmicos (as) das disciplinas extensionistas (Universidade & Territórios); Sistematização e produção de registros digitais das contribuições dos integrantes dos territórios, participantes das Salas Temáticas Virtuais; Produção de encontros remotos para formação de professores da rede pública e compartilhamento de estratégias digitais para ensino remoto; Produção de plano de ação; Produção de documentos digitais para

compartilhamento com integrantes do território de ação extensionista, como atitude de intervenção colaborativa aos territórios foco de ações extensionistas.

Buscando atender os diferentes objetivos, o projeto Território Negro do Rosário: Racismo Estrutural e a Cidade desenvolveu-se em sete etapas, conforme pode ser visualizado no quadro 1.

Quadro 1.

Etapa I	Formação teórica-metodológica a partir dos estudos realizados sobre os conceitos de decolonialidade, racismo estrutural e extensão dialógico-crítica.
Etapa II	Avaliação dos projetos antirracistas das escolas estaduais.
Etapa III	Sistematização e organização das oficinas, com base nos projetos escolares com a 8º CRE e o Museu Treze de Maio.
Etapa IV	Seminários de aprofundamento das fontes pesquisadas no espaço do Museu Treze de Maio.
Etapa V	Oficinas antirracistas no espaço do Museu Treze de Maio para a comunidade escolar.
Etapa VI	Mostra dos produtos de aprendizagem das escolas estaduais na semana da consciência negra.
Etapa VII	Sistematização e apresentação de resultados; propostas para continuidade das ações e oferta educativa para 2023.

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Sendo que para cada etapa do projeto foram realizadas avaliações processuais e retomada das metodologias aplicadas, como pode ser visualizado no quadro 2.

Quadro 2.

Etapa I	Produção teórica-metodológica a partir dos estudos realizados sobre os conceitos de decolonialidade, racismo estrutural e extensão dialógico-crítica.
Etapa II	Avaliação dos projetos escolares e construção de estratégias e categorias de análise.
Etapa III	Avaliação das propostas das oficinas.
Etapa IV	Seminários de aprofundamento dos conteúdos advindos das experiências com o território. Visou elaborar temas

	para o aprofundamento da relação racismo estrutural e a cidade por meio dos conhecimentos desenvolvidos.
Etapa V	Avaliação das ações (oficinas antirracistas) no espaço do Museu Treze de Maio para a comunidade escolar.
Etapa VI	Avaliação da mostra das escolas.
Etapa VII	Sistematização e apresentação de resultados; propostas para continuidade das ações e oferta para 2023.

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Sendo o Museu Treze de Maio o ponto de inflexão para as diversas ações extensionistas no território do Rosário, compreende-se a construção intencional dos aspectos teórico-metodológicos no espaço do Museu em suas diversas etapas, como resultado da congregação do arranjo pedagógico entre Universidade, Museu e Escola.

Considerações finais

Entre os resultados desse arranjo educativo e da intencionalidade de construir o território negro do Rosário como um território educativo, percebeu-se os seguintes aspectos: O fortalecimento da identidade local do Bairro do Rosário por parte dos estudantes e comunidade envolvida; o reconhecimento do espaço urbano entre os diferentes sujeitos; a sensibilização sobre a diversidade cultural e as relações de poder; a vinculação dos acadêmicos com o território do Rosário; a criação de intencionalidades pedagógicas nascidas desse encontro; a experiência de aprendizagem interdisciplinar; o arranjo educativo no território envolvendo escola, museu e universidade; a dinamização de práticas de cidades educadoras; e, a potencialização dos estudos sobre a decolonialidade, pensamento pós-colonial e as relações étnico-raciais no território do Rosário.

Diante disso, destacamos os seguintes desafios e percepções para pedagogias urbanas antirracistas nesta experiência:

1. Manutenção dos vínculos (integração universidade, escola, Museu e outros parceiros).

2. Planejamento coletivo das ações entre os diversos atores sociais envolvidos a partir de demandas definidas dialogicamente no território.

3. Alinhamento dos tempos e espaços e demandas dos atores sociais.

4. Construção de intencionalidades pedagógicas e saberes territoriais do bairro (currículo do Rosário como bairro educador), tendo os estudantes como protagonistas e a curricularização da extensão como metodologia de integralidade.

5. Compreensão do Museu Treze de Maio como “ponto de extensão da UFN” no território do Rosário.

6. Debater e enfrentar o racismo estrutural de forma contínua, por meio de uma extensão dialógico-crítica e na perspectiva da decolonialidade.

7. Garantir a processualidade das ações extensionistas no Bairro do Rosário, superando a extensão factual e o uso instrumental dos territórios para fins didáticos.

8. A garantia da representatividade negra nas ações extensionistas antirracistas.

8. Por fim, a necessidade de ampliação das escolas envolvidas, reivindicação da 8º CRE junto à UFN e o Museu Treze de Maio, com o foco na EJA noturna.

Sem a pretensão de universalizar essa experiência de construção de territorialidade educativa e pedagogia urbana, relacionada à curricularização da extensão dialógico-crítica na perspectiva decolonial, o que intencionamos mostrar foram alguns apontamentos interpelando essas ações educativas. Além disso, conectar o debate da curricularização da extensão com a acepção da cidade como um espaço formativo, especialmente, quando ativada pedagogicamente para a democracia.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2021.
- DOSSE, François. O Espaço Habitado Segundo Michel de Certeau. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 85-96, jul.-dez. 2013.
- ESCOBAR, Giane Vargas. **Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial**. Dissertação. (Mestrado em Patrimônio Cultural). Universidade Federal de Santa Maria, 2010.
- GOULART, Ana Beatriz. Site Educação e Território. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- GRIGIO, Ênio. “No alvoroço da festa, não havia corrente de ferro que os prendesse, nem chibata que intimidasse”: A comunidade negra e sua irmandade do Rosário (Santa Maria 1873-1942). Tese de Doutorado. São Leopoldo. UNISINOS, 2016.
- LEFEBVRE, Henri. **Direito à Cidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- LEFEBVRE, A. **Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- MACEDO, João Heitor Silva. O cotidiano e os conflitos de classe da população negra de Santa Maria em meados do século XX: para além da ferrovia e dos preconceitos. **Anais do Seminário**, Nilo Feijó, 2016.
- OLIVEIRA, Franciele Rocha de. **Moreno Rei dos astros a brilhar, Querida União Familiar: trajetória e memórias do clube negro fundado em Santa Maria, no pós-abolição**. Santa Maria. Câmara Municipal de Vereadores, 2016.
- ROLNIK, Raquel. Site Educação e Território. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- SILVA, Fernanda Oliveira. **Os Negros a constituição de espaços para os seus e o entrelaçamento desses espaços: Associações e identidades negros em Pelotas (1820-1943)**. Dissertação. (Mestrado

em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2011.

SINGER, Helena. **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. São Paulo: Moderna, 2015.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: A forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 2019.

Capítulo 5

Educação em museus da cidade do Rio de Janeiro: algumas reflexões

Cristina Carvalho

Introdução

Qual é o lugar dos museus na sociedade? O que é possível dizer sobre a relação das escolas com as instituições museais? Os museus fazem uso de uma pedagogia no atendimento ao público? Tomando por base estas e outras indagações, o presente capítulo tem como objetivo traçar um panorama dos museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro a partir dos resultados de uma investigação realizada nos anos de 2019 e 2020, pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI), da PUC-Rio. Para o desenvolvimento do estudo, utilizou-se, enquanto recurso metodológico, a aplicação de questionário on-line para as 110 instituições da cidade do Rio de Janeiro, cadastradas no Guia de Museus Brasileiros – IBRAM e na publicação *Museus RJ – Um Guia de Memórias e Afetividades*, bem como a plataforma colaborativa *Museusbr* – museus.cultura.gov.br.

Obtivemos o retorno de 64 espaços culturais, número abaixo de pesquisas anteriores realizadas pela equipe com esse segmento, mas, cabe destacar que a investigação foi realizada em um contexto de pandemia provocada pelo novo coronavírus SARS-Covid 19. Autores da Educação e da Museologia configuram-se como referenciais teóricos nas reflexões aqui apresentadas. Após análise das respostas, foi possível identificar o baixo acesso de escolas, principalmente, do segmento da Educação Infantil, a museus e centros culturais da cidade do Rio Janeiro.

A educação, os museus e a cidade

A relação entre a instituição escolar e os territórios urbanos se apresenta como antigo desafio a ser enfrentado de modo ainda mais contundente por aqueles que se dedicam a pensar alternativas para esse mundo que se transforma de um modo cada vez mais acelerado, indicando novos contextos e cenários de aprendizagem. A relação, o papel e o lugar das cidades, ou as Pedagogicidades, título deste livro, configuram-se como aspectos importantes para as reflexões sobre as novas possibilidades de estar no mundo, de construção da cidadania, de, conforme sinalizado no projeto desta publicação, *descrever e analisar os principais traços que perfazem os encontros entre cidades e educação no século XXI, considerando-se as múltiplas práticas culturais e designações político-intelectuais atribuídas a estes encontros.*

De acordo com Moll (2013), recontextualizar a cidade pressupõe sua compreensão como uma grande rede de trilhas educadoras, nos seus espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos), e o que o autor denomina de espaços informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua). Explicita, ainda, o desejo de que as “ruas sejam pontes para a convivência e as aprendizagens e onde a intencionalidade das ações desenvolvidas, possa converter a cidade em território educativo e fazer da cidade uma pedagogia” (MOLL (2013, p. 223).

Cabe destacar que, no contexto das reflexões aqui apresentadas, quando se assinala a presença de processos educacionais fora dos espaços de educação formal, a posição não é contrária ao papel e ao lugar das instituições escolares, mas *em e pela* defesa de ações escolares que contemplem e dialoguem com outros espaços, com o território urbano. Dewey (1918), ainda no início do século XX, já indicava o quanto a sociedade superestimava o valor da instrução escolar diante da que recebemos ao longo da vida. Para o filósofo, “não devemos corrigir esse exagero menosprezando a instrução

escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar os melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola” (DEWEY, 1918, p. 10).

Contudo, como sinalizado por Trilla (2008), a educação não formal não é nenhuma panaceia, e pode também abrigar males idênticos àqueles apontados na educação formal.

A educação não-formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada, uniformizadora quanto a formal. E até pode ser pior em algum desses quesitos, uma vez que a formal, em todo caso, já um ‘mal conhecido’. A mesma relativa novidade dos meios não formais e sua aparência de panaceia talvez contribuam para disfarçar seus defeitos (TRILLA, 2008, p. 54).

Trata-se, portanto, do reconhecimento de experiências múltiplas e multifacetadas, de relações de ensino-aprendizagem que ocorrem de modo mais amplo e menos estruturadas do que os modelos tradicionais. A posição de destaque que os museus ocuparam no desenho das cidades no início do século XXI mereceram atenção de inúmeros autores, como Asencio e Pol (2002, p. 21), investigadores da Universidad Autónoma de Madrid e consultores internacionais de vários museus, que ressaltaram o quanto as esferas sociais distintas – o patrimônio natural, o patrimônio cultural, a própria sociedade e seu funcionamento e o cenário virtual – educam e têm características e objetivos específicos, que absolutamente não são redutíveis entre si. Na perspectiva dos pesquisadores, um museu, um monumento, um passeio pela cidade, um fórum de discussão virtual ou mesmo um tema exposto em sala de aula são cenários de aventuras intelectuais e, por isso, compartilham chaves didáticas que vão além de meras coincidências.

As distintas maneiras de viver, ouvir, ver e sentir a cidade, e as intervenções de diferentes públicos indicam o quanto os

sujeitos reconstróem os espaços que compõem a cidade por meio de suas experiências, de suas memórias e de novas construções, e o quanto esse espaço se apresenta como possibilidade educativa, para além das instituições convencionais e tradicionais de educar (TRILLA, 1997).

A cidade passou a se apresentar como objeto de preocupação entre estudiosos da América Latina mais, significativamente, na década de 1960, integrando as reflexões sobre urbanização e desenvolvimento em "países periféricos" (CANCLINI, 2000, 2001; QUIJANO, 2000). Para Garcia Canclini (2001), a concepção europeia de cidade como núcleo de vida cívica, cultural, acadêmica e comercial perdeu importância, e as megalópoles latino-americanas têm se transformado em cenários caóticos de mercados informais, exploração e redes de solidariedade ou de violência.

Naquele momento, final do século XX, o autor destacou que o continente europeu apontava para um 'renascimento das cidades' e que as cidades latino-americanas se apresentavam, cada vez mais, como sedes de catástrofes. O que dizer sobre as cidades com o contexto de pandemia que assolou o mundo a partir de 2020? História sendo construída, ainda sendo escrita, mas que aponta para cenários trágicos em todo o mundo.

A Organização das Nações Unidas (ONU) divulga de modo frequente dados sobre a população mundial que vive nas grandes cidades, entre outros aspectos importantíssimos para se pensar a vida no mundo. Em um dos estudos, a Organização sinalizou que, desde 2007 mais de 50% da população mundial vivia nas grandes cidades e que, na América Latina, a taxa alcançava o nível de 75%, apontando que, em 2030, dois terços da população mundial viveriam em centros urbanos, o que acarretaria o surgimento de megalópoles de mais de 20 milhões de moradores¹. As projeções

¹ As projeções mostravam que a urbanização, combinada com o crescimento populacional, poderia acrescentar 2,5 bilhões de pessoas às populações urbanas até a metade do século, com quase 90% desse aumento concentrado na Ásia e na África. Ainda segundo o estudo, a população urbana mundial cresceu rapidamente de 746 milhões em 1950 para 3,9 bilhões em 2014. A Ásia, sozinha,

indicavam que as cidades do planeta deveriam somar seis bilhões de habitantes em 2045, o que apresentaria a países em desenvolvimento diversos desafios para saciar as necessidades de saúde, infraestrutura, habitação, energia, transporte, emprego, e, principalmente, educação. No cenário apresentado por esses estudos, que obviamente não contemplaram uma conjuntura de pandemia, que exige análise e estudo sobre o movimento que se deu em cada cidade, em cada país, cabe destacar o papel das cidades nesse contexto iminente de educação.

Em estudo realizado em 2019², segundo a ONU, 55% da população mundial vivia em áreas urbanas e a expectativa era de que esta proporção aumentasse para 70% até 2050. Este crescimento coincide com um período em que muitos países estavam implementando processos de políticas descentralizadas, o que resultaria em aumento das responsabilidades de governos locais. Contudo, mais uma vez cabe lembrar que ainda não conhecemos as consequências decorrentes do contexto de pandemia vivido desde o início de 2020.

Refletindo sobre a temática da cidade, Lopes (2000, p. 68) apresenta, também no final do século XX, dois polos para descrever imagens da cidade: traços sombrios de uma patologia urbana, como a insegurança, a violência e a solidão, e aspectos positivos da urbanização – mobilidade, proximidades das fontes de informação e das novas tecnologias, escolarização, nível de vida.

Entre os aspectos positivos, vale lembrar as discussões em torno da potencialidade da cidade e reconhecer a existência de outros contextos e dinâmicas sociais geradoras de aprendizagens que podem (e devem) interagir com as práticas institucionais. Nessa linha de raciocínio, vale ressaltar o quanto é preciso estar atento à qualidade das relações e dos processos de cognição e

abrigava 53% desse quinhão, seguida pela Europa (14%) e pela América Latina (13%). Fonte principal: www.unhabitat.org.

² <https://news.un.org/pt/story/2019/02/1660701#:~:text=Segundo%20a%20ONU%2C%20atualmente%2055,implementando%20processos%20de%20pol%C3%ADticas%20descentralizadas.>

mediação em todos os espaços, sejam eles de natureza formal ou não formal. Não se pode deixar de indagar sobre a qualidade das relações humanas e sobre os espaços das cidades destinados para que as pessoas se relacionem, aprendam, produzam conhecimento.

Mas é preciso continuar a indagar, questionar e pesquisar sobre o uso das instalações públicas pela população, principalmente frente ao contexto pandêmico vivido nos últimos anos. Estudos como o de Garcia Canclini (2001), realizado no início dos anos 2000, e já citado anteriormente, utilizando-se, principalmente de dados da Cidade do México, ressaltam o quanto a maioria das crianças moradoras das metrópoles desconhece o que significa apropriar-se das ruas, desfrutar, apreciar, nelas brincar. Mesmo antes desse cenário, já era possível identificar a ineficiência de experiências educativas proporcionadas à população infantil e juvenil no espaço físico e nas instituições que compõem a cidade. E agora, e depois de um longo período de isolamento social, como crianças e jovens vêm se relacionando com a cidade? Há um segmento que nasceu no decorrer da pandemia, que só foi conhecer o mundo e se relacionar com outras pessoas fora do âmbito familiar depois desse período de reclusão social. Não aponto um cenário catastrófico, apenas resalto a importância de estudos e pesquisas voltados para as consequências no desenvolvimento infantil causadas por esse contexto.

Ainda nessa perspectiva de alertar para a necessidade de um olhar cuidadoso para nossas crianças, o que se pode dizer sobre a escola, instituição que historicamente tem resistido em compreender novos cenários de educação? Será que a responsabilidade recai ainda mais sobre espaços que podem proporcionar experiências diferenciadas e/ou mais ricas para os indivíduos? A proposta deste capítulo é refletir sobre a potencialidade de um dos territórios urbanos - os museus -, e indagar: qual é o lugar dos museus na sociedade? Como as escolas se relacionam com as instituições museais? Quais são as atividades oferecidas pelos museus ao público em geral, e mais especificamente às crianças?

Patrimônio cultural e museus

Até aqui esse espaço museu tem sido mencionado sem apresentar reflexões mais aprofundadas, mas, o que se compreende como museu? O que é um museu? A última definição adotada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) data de 2007 e, em agosto de 2022, após longo processo democrático, foi aprovada uma nova definição:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento³.

A ideia de monumentalidade esteve sempre ligada aos museus, desde sua origem. Entretanto, processos de requalificação urbana associados à arquitetura desses espaços urbanos, já na segunda metade do século XX, têm apresentado cada vez mais uma tendência à ocupação de destaque por parte desses espaços no desenho das cidades, movimento observado em vários países. Para Barranha (2006, p. 181),

O projecto de um museu pressupõe uma interpretação da cidade, nas suas múltiplas dimensões, sendo essa leitura materializada numa intervenção arquitectónica que ultrapassa a escala do edifício, redesenhando a área envolvente ou promovendo a redefinição global da imagem da cidade. À semelhança de outros equipamentos culturais, os museus tendem a tornar-se lugares de referência, tanto a nível funcional como simbólico, contribuindo assim activamente para a construção de uma nova iconografia urbana.

³ <https://www.icom.org.br/?p=2756>.

O autor considerou que esse fenômeno foi impulsionado pelas chamadas indústrias de lazer e pelo crescimento do turismo cultural, e os museus se apresentavam, naquele momento, como uma instituição com uma reconhecida capacidade para mobilizar multidões de visitantes. O que é possível dizer sobre os caminhos adotados pelos museus no contexto pandêmico vivido desde 2020? Quais mudanças serão empreendidas nessa relação dos museus com seus públicos?

Martin-Barbero (2006, p. 56), um dos expoentes nos Estudos Culturais, também no início do século XXI, ressaltou que “vivemos num ambiente de informação que recobre e mistura vários saberes e formas muito diversas de aprender, ao mesmo tempo que se encontra fortemente descentrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro”. Ainda antes de um contexto pandêmico, destacou o quanto a escola deixou de ser o único lugar de transmissão do saber, em função da legitimação social de uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Cabe retomar o questionamento: e agora, especificamente com relação ao ano de 2022, e aos anos seguintes, qual será o posicionamento por parte das escolas e de outras instituições culturais frente a novos modos de interação sendo escritos pela humanidade?

Varine (2012), consultor internacional da área da museologia, com atuação no campo de desenvolvimento cultural e de avaliação de políticas públicas no Ministério da Cultura da França, considera que, de modo geral, não estamos conscientes desse nosso patrimônio porque a educação que recebemos elimina a sua maior parte, em nome de critérios acadêmicos e estéticos. Na perspectiva do autor, as transformações pelas quais cada sociedade passa são constituintes de sua identidade e de seu patrimônio, pois “tudo o que tem sentido para nós, o que herdamos, criamos, transformamos e transmitimos é o patrimônio tecido de nossa vida, um componente da nossa personalidade” (VARINE, 2012, p. 12).

O pesquisador afirma, ainda, que aquilo que diz respeito ao patrimônio diz respeito ao cidadão, e que a educação patrimonial é

uma ação de caráter global, dirigida a uma população e a seu território, utilizando instituições como a escola e o museu, mas sem se identificar com qualquer uma delas em particular. O objetivo da educação patrimonial é, portanto, claramente o desenvolvimento local, e não a mera aquisição de conhecimentos sobre o patrimônio, ou uma animação cultural. A proposta visa levar o maior número possível de membros da comunidade a conhecer, dominar e, efetivamente, utilizar o patrimônio comum dessa comunidade.

Muitos museus brasileiros já conseguem compreender que a educação por meio dessas instituições precisa ser compreendida a partir de práticas que abram espaço para o diálogo, que incentive a participação de seus visitantes, que interaja com o seu público. Mohen (1999) destaca que o objeto não possui realidade senão através do ser humano que o exprime e o interpreta em função de uma cultura.

A necessidade de classificar e categorizar ações, atitudes e mesmo instituições apresenta-se como uma característica da nossa sociedade. Na verdade, a classificação ou a tipologia é a tentativa de definir diferentes categorias partindo de um consenso. No campo museal esse movimento não é diferente e, assim como em outras áreas, as fronteiras são fluidas, e o mesmo museu pode pertencer a mais de uma categoria. As tipologias surgem com a narrativa museal e com seu acervo (patrimônio).

O museu, como espaço de cultura, onde o sujeito interage com o conhecimento e com a história da humanidade, apresenta uma dimensão educativa que é intrínseca a sua estrutura, aos seus objetivos, ao seu papel social. Esse espaço, portanto, pode cumprir a sua função social - que é a de contribuir na formação do cidadão - na medida em que promove a sensibilização do olhar. Para tanto, esta instituição precisa se constituir como lugar onde os sujeitos tenham a oportunidade de empreender diferentes leituras sobre os objetos, potencializando a tarefa de compreender o mundo. Estudiosos do campo museal (MARANDINO *et al.*, 2018; CARVALHO, 2016; CAZELLI, 2005) têm apontado que esse se configura como um dos desafios a ser enfrentado pelos museus e

também pelas escolas. Se, por um lado, foi aqui destacado o quanto, por vezes, a escola tem dificuldade em dialogar com os espaços urbanos, por outro, é preciso ressaltar o quanto essa instituição vem desempenhando papel ativo e equalizador, configurando-se, muitas vezes, como o único meio de acesso aos museus para estudantes da rede pública de ensino.

O grande desafio para escolas e instituições culturais é incentivar a frequência de crianças, jovens e adultos com o objetivo de transformar o museu em um local de encontro, de prazer e de informações. O pressuposto para a qualidade da ação educativa é que esta deve estar comprometida com a vida, com o humano, com a solidariedade e com a transformação, pois a habilidade de empreender diferentes leituras sobre esses espaços e acervo amplia a capacidade de compreensão do mundo (CARVALHO & PORTO, 2013, p. 148).

A relação entre museu e escola também tem se configurado como objeto de estudo por parte de pesquisadores e, de modo geral, a falta de diálogo, o desencontro de expectativas e a inexistência de articulação entre essas instituições têm se apresentado de modo recorrente, provocando, em alguns momentos, tensões entre professores visitantes, educadores museais e a equipe do Setor Educativo. Para Carvalho (2016), a questão que se coloca não é o apagamento desses conflitos: “entender o potencial educativo e pedagógico de museus e centros culturais implica buscar os descompassos para que se possa avançar no diálogo” (CARVALHO, 2016, p. 192).

Contudo, na perspectiva da valorização da esfera cultural e de uma orientação cultural na formação dos sujeitos, assim como sinalizado por Kramer e Carvalho (2012), vale reiterar a importância, no contexto das políticas públicas, “da educação em museus como parte do processo de formação cultural, histórica, social, estética e científica. A formação cultural é direito de todos, constituindo-se como parte do processo de construção da cidadania” (KRAMER; CARVALHO, 2012, p. 33).

Contextualizando uma trajetória de pesquisa: o instrumento utilizado

Desde o ano de 2010, o Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI), da PUC-Rio, vem realizando pesquisas junto aos setores educativos de museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de mapear e conhecer as atividades oferecidas ao público em geral - e mais especificamente às crianças de 0 a 6 anos -, a estrutura de funcionamento mantida pelas instituições, os agentes sociais que neles atuam e, principalmente, as estratégias pedagógicas desenvolvidas nesses espaços.

Em um primeiro momento, entre os anos de 2011 e 2018, o grupo de pesquisa realizou um mapeamento das ações educativas oferecidas pelas instituições museológicas do município⁴ a partir dos seguintes recursos metodológicos: aplicação de questionário on-line enviado a todos os museus e centros culturais da cidade; observação das visitas oferecidas às crianças em alguns desses espaços; entrevistas com educadores de museus, professores e crianças que integraram o universo investigado, análise do site de alguns desses museus. Os dados do questionário e o trabalho de campo produziram resultados de pesquisa em nível de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, além de artigos produzidos por integrantes do grupo. A produção foi, de fato, extensa e destaque apenas alguns dos estudos: Souza (2016); Resinentti (2017); Lima (2018); Lopes (2019).

No processo de análise do primeiro questionário, aplicado em 2015, foi possível identificar que algumas questões não geraram dados consistentes, além de indagações suscitadas com relação aos dados obtidos. Nesta perspectiva, no ano de 2019, buscando também aprimorar a ferramenta de pesquisa, o grupo elaborou

⁴ Para mapear os museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro, o *Guia de Museus Brasileiros* (IBRAM) e a publicação *Museus RJ – Um guia de Memórias e Afetividades* foram utilizados na aplicação do 1º. questionário.

uma nova versão do questionário on-line, após executar as etapas necessárias de pré-teste e ajustes, e, entre os meses de abril e novembro de 2019, o questionário foi então aplicado aos 154 museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro cadastrados na plataforma Museusbr – museus.cultura.gov.br⁵. Em função de um retorno abaixo das expectativas, os pesquisadores iniciaram um intenso mutirão para contato telefônico e por e-mail com as instituições que ainda não haviam respondido. Nesse processo, contatou-se que algumas instituições não se consideravam museus, outras estavam fechadas por diferentes motivos, algumas eram inexistentes ou estavam em fase de implementação além de instituições que contavam com a mesma estrutura administrativa e, portanto, apesar de se apresentarem de modo autônomo nos guias, declararam possuir a mesma gestão administrativa e uma única resposta para as informações buscadas.

Chegamos então a um universo de 110 museus e centros culturais cadastrados e efetivamente em funcionamento na cidade naquele momento e, deste total, 64 responderam ao questionário, conforme já sinalizado anteriormente. Vale destacar que o questionário aplicado em 2015 havia mapeado 99 espaços em funcionamento e 85 responderam à pesquisa. Neste intervalo de tempo houve, portanto, uma redução no quantitativo de instituições que responderam ao questionário, apesar do aumento no número de museus e centros culturais abertos ao público. Na tentativa de compreender a redução no quantitativo de museus participantes da pesquisa, levantamos, entre outras hipóteses, o quanto a cultura em nosso país sofreu, nos últimos anos, um processo de desmonte. Esta constatação impactou diretamente os setores educativos dos equipamentos culturais da cidade: alguns foram extintos, outros reduzidos. Lopes (2019) aponta que o MAR,

⁵ Em decorrência da constatação de equívocos, incoerências e falta de atualização nos Guias adotados, optamos por utilizar a plataforma Museusbr – museus.cultura.gov.br. O site é um guia de informações sobre museus brasileiros e informa que é uma plataforma colaborativa, pois permite que o responsável de um museu cadastre sua instituição, respeitando alguns requisitos.

a Casa Rui Barbosa e a Casa da Ciência, instituições localizadas na cidade do Rio de Janeiro e investigadas em sua pesquisa, haviam sofrido cortes de verba e redução de equipe.

Com relação a esse corte de verbas na área da cultura, Gewerc (2020) destaca igualmente esse fenômeno na entrevista realizada durante o trabalho de campo de sua pesquisa com a coordenadora do Programa Educativo da Casa Roberto Marinho: “[...] acho que é um desmonte das instituições culturais dos anos 2000 pra cá, assim uma coisa muito forte e ainda mais forte o desmonte da ideia da educação dentro dessas instituições. (Entrevista-Rosane⁶, ICRM, ago./2020)” (GEWERC, 2020, p. 98).

Para agravar a situação, em março de 2020, período em que o questionário ainda se encontrava aberto para receber respostas, infelizmente o mundo foi surpreendido pela pandemia provocada pelo novo coronavírus SARS-Covid 19, e fomos atropelados pelo isolamento social. Os meios digitais tornaram-se essenciais para tentar dar continuidade à própria vida, estabelecer o contato e prosseguir com o trabalho do Grupo, pois as instituições encontravam-se fechadas e o caos estava instaurado. Buscamos então contato de modo remoto com as instituições até junho, quando encerramos o recebimento de respostas. Certamente, a pandemia impactou a coleta de dados e determinou o número que foi possível de respondentes naquele contexto.

No que diz respeito ao instrumento utilizado, o questionário foi estruturado da seguinte maneira: de início, possui um cabeçalho com dados que possibilitam identificar as instituições e os funcionários responsáveis pelas respostas (nome da instituição, tipologia, nome do responsável pelo preenchimento, cargo/função desempenhada), garantindo, obviamente, o anonimato das pessoas. A seguir, apresenta três blocos a fim de organizar o conteúdo das informações que se desejava conhecer: *A Instituição; Ações Educativas e Público Infantil*, contendo, no total, quarenta e uma questões.

⁶ Os nomes dos entrevistados são fictícios, conforme ressaltado pela autora.

O primeiro bloco (questões 4 a 18) teve como objetivo coletar dados sobre a estrutura das instituições culturais, como, por exemplo, a arrecadação de recursos financeiros, utilização de mídias para divulgação; a disponibilização de transporte para o público visitante; a oferta de programação específica para as diferentes audiências; os recursos de acessibilidade expositivos e estruturais disponíveis para o público com deficiências; a oferta de programas para professores; a disponibilidade de verbas para ações educativas; a produção de material educativo; a presença de mediadores com deficiência, formação para os responsáveis pela mediação, denominação para o profissional responsável pelas visitas mediadas e formação para os professores da Educação Infantil.

No segundo bloco (questões 19 a 31), a intenção foi investigar aspectos relacionados aos setores educativos e às ações desenvolvidas por esses espaços para o público em geral: quais museus possuíam setores educativos; os motivos da ausência de um setor educativo; se os setores educativos possuem espaço físico próprio e se desenvolvem pesquisas científicas e suas temáticas; se os funcionários desses espaços participam no desenvolvimento das exposições; se as atividades educativas são norteadas por referenciais teóricos; as áreas e o nível de formação dos profissionais, funcionários terceirizados e estagiários das instituições; e por, fim, se possuíam formas de avaliação das atividades desenvolvidas junto ao público.

Já no terceiro e último bloco, o questionário foi direcionado a conhecer as ações educativas destinadas ao público infantil (questões 32 a 41). As perguntas tiveram como objetivo investigar quais instituições da cidade do Rio de Janeiro oferecem programação para crianças de 0 a 6 anos, qual a frequência das visitas, quem são seus acompanhantes, qual espaço é utilizado para realizar as ações educativas, quais itens são disponibilizados para este público, quais atividades são oferecidas e qual a formação inicial/em serviço dos profissionais que atendem as crianças.

A análise dos resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários produziu um volume significativo de dados,

contribuindo para o desenvolvimento de diferentes pesquisas e trabalhos (GEWERC, 2020; CAMPOLINA, 2022; CARVALHO *et al.*, 2022), dentre outros. Para a construção deste texto, optou-se por apresentar um panorama de algumas das ações desenvolvidas por museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro, contemplando alguns dos itens abordados no questionário.

Museus e Centros Culturais da cidade do Rio de Janeiro pelos dados do GEPEMCI: alguns destaques - breve cenário

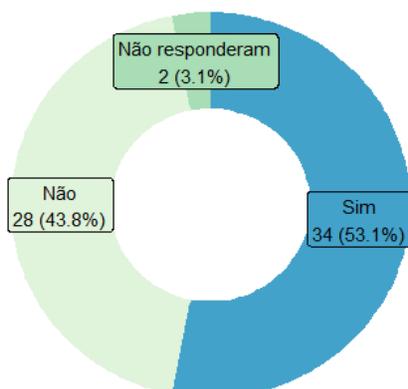
Os dados permitem, portanto, apresentar algumas informações e traçar um cenário acerca das instituições museais e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro, identificando aspectos que conduzem à atuação das instituições e proporcionam contribuições significativas para estudos em diferentes áreas. Conforme sinalizado anteriormente, a pesquisa foi realizada em um período que apresentava uma realidade até então desconhecida, e as mudanças e as repercussões na forma de organização e atuação das instituições configuraram-se como aspecto fundamental. Os resultados produzidos pela pesquisa podem ampliar o diálogo e a necessária reflexão com estudos e análises sobre os impactos da pandemia em museus e centros culturais.

A literatura informa que o público escolar é o público majoritário nos museus (CARVALHO, 2016; CAZELLI, 2005, dentre outros estudos) e, na pesquisa desenvolvida pelo GEPEMCI, 54,7% dos respondentes (35, de 64) afirmaram que o público infantil que costuma visitar o museu em maior número vem pela escola.

Ao se debruçar sobre as atividades oferecidas pelos museus aos docentes (e com o olhar voltado para as crianças), aspecto fundamental para fomentar iniciativas desenvolvidas por museus e escolas, Gewerc (2020, p. 138) ressalta que quase a metade do universo investigado não oferece atividades para professores. De modo pertinente, a autora questiona: “ao compreender o museu como espaço de educação para as crianças, por que não pensar também na formação docente?”.

Ainda com relação a programas destinados aos professores, foi possível verificar que, das 64 instituições respondentes, 34 (53.1%) afirmaram que possuem programas dessa natureza.

Gráfico 01. Instituições que oferecem atividades para os professores



Fonte: GEPEMCI 2020

Ao analisar os dados obtidos na aplicação do questionário, Carvalho *et al.* (2022) ressaltam o quanto a diversificação do campo museal e expositivo fica evidente diante da gama de categorias de nomes apresentados pelas instituições: “Ao mesmo tempo em que se destaca a utilização da palavra museu, nota-se a existência de outros termos que abarcam conceitos complementares ou distintos, tais como: centro cultural, casa museu, centro histórico, ecomuseu, espaço, fundação, grêmio, instituto, memorial, núcleo de documentação e reserva biológica” (CARVALHO *et al.*, 2022, p. 3). Para os autores, nem sempre as nomenclaturas podem ser identificadas como sinônimos, ao contrário, na maioria dos casos indicam outras perspectivas de atuação que também fazem parte da museologia.

Esse caráter de diversidade também se faz presente com relação à tipologia dos museus: das 64 instituições que responderam ao questionário, 45 apresentaram respostas totalmente distintas. Cabe esclarecer que a pergunta permitia respostas múltiplas, ou seja, era possível assinalar qualquer das 12 opções (além de “outros”)

presentes no formulário. Analisando essas questões, Carvalho *et al.* (2022, p.5) sinalizam que “foram obtidas 45 diferentes respostas para as combinações de tipologias, o que reforça a percepção destacada anteriormente acerca da pluralidade de atuação ou a forma como as instituições se identificam”.

No que diz respeito ao cargo que os respondentes ocupam nas instituições, a opção “outros” foi a que recebeu o maior índice de respostas, indicando, assim, também a diversidade de nomenclatura para os profissionais que atuam em museus. O quadro a seguir destaca as 5 possibilidades de resposta que a pergunta oferecia, além da opção “outras”⁷, que recebeu o maior número de respostas:

Quadro 1. Cargo/função dos respondentes nas instituições

Outros	17
Coordenação	16
Educador	11
Direção	7
Museóloga	7
Chefe de departamento / de núcleo	6

Fonte: Base de dados GEPEMCI 2020

Estudo realizado pelo IBRAM (2011) indica que a formação diversificada dos profissionais que compõem os quadros das instituições museológicas é uma característica do setor: “Os museus têm se caracterizado pela pluralidade de formação de seus profissionais, realidade que se explica pela intrínseca multidisciplinaridade que caracteriza o campo museal” (p. 134).

⁷As respostas obtidas como “outros” foram: Analista de Pesquisa e Conhecimento; Arquivista / Historiador; Assistente da Curadoria Pedagógica; Assistente da presidência; Assistente de atividades culturais; Assistente de Comunicação; Astrônomo; Bióloga; Chefe de Ações Educativas para o Público do Serviço de Educação; Estagiária; Fundadora; Museóloga Responsável pelo Museu; Sócio Fundador; Produção – Administrativo; Supervisão técnica da exposição permanente; Supervisora e Suporte Administrativo.

Esse é um aspecto identificado por vários pesquisadores (CARVALHO, 2016; CAZELLI, 2005, CAZELLI *et al.*, 2018).

As possibilidades de atuação no campo profissional não podem estar descoladas da formação, pois cada função desempenhada precisa ser marcada por uma formação específica para que assim a prática seja alinhada ao campo teórico. Qual é a formação necessária para atuar em um museu? Quem forma esse profissional? Que conhecimentos o profissional de museu deve ter? Museus com distintas categorias exigem formação diferenciada no campo de atuação? Certamente esta é uma questão que precisa ser aprofundada.

A distribuição territorial de museus e centros culturais configura-se, igualmente como aspecto relevante ao se abordar aspectos relacionados à frequência e uso de espaços culturais e, nesse sentido, alguns estudos têm aprofundado esses dados, assim como plataformas têm sido elaboradas por órgãos públicos. Com o intuito de disponibilizar informações atualizadas sobre os museus brasileiros, a plataforma Museusbr, por exemplo, que foi organizada pela Secretaria Especial de Cultura do Governo Federal e é operacionalizada pelo IBRAM, buscou traçar um panorama dos museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro:

Analisando os dados da plataforma, Carvalho *et al.* (2022) indicam que atualmente existem 311 museus no Estado do Rio de Janeiro, sendo 153 localizados na capital fluminense.

Os autores, assim como outros estudos, chamam a atenção para a distribuição desigual dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro, ou seja, a análise dos dados obtidos no questionário aplicado pelo GEPEMCI reforça essa desigualdade na distribuição: a maior parte dos museus está localizada no eixo Zona Sul e Centro da cidade, apesar da extensão territorial e da densidade demográfica da Zona Oeste que, segundo dados do Instituto Rio, representa 41,36% (2.614.728 habitantes) da população. Dos 64 museus respondentes, 25 estão localizados no Centro, 20 estão na Zona Sul, 10 na Zona Oeste e 9 na Zona Norte da cidade.

No questionário aplicado pelo GEPEMCI em 2015, essa desigualdade foi igualmente identificada. Conforme apontado por Carvalho, Lopes e Resinentti (2017, p. 305), “dos 113 museus da cidade, 38 estão localizados na Zona Sul, 36 estão localizados na região do Centro, 33 na Zona Norte, e apenas 6 na Zona Oeste”.

Cabe também destacar dois aspectos que contribuem para dificultar o acesso da população a equipamentos culturais: (i) os entraves no transporte público na cidade do Rio de Janeiro, assim como em outras cidades do país, agravados no contexto de pandemia, e (ii) a pouca oferta de transporte por parte das instituições culturais. A mídia divulga diariamente o quanto a população tem sofrido no deslocamento e os dados do questionário apontam que 47 (73,4%) instituições nunca oferecem transporte para o público visitante, 13 (20,3%) oferecem eventualmente e apenas 4 instituições (6,2%) disponibilizam este serviço regularmente.

Se o acesso a museus e centros culturais se apresenta como desafio a ser enfrentado, o que é possível dizer sobre os recursos financeiros destinados e ou arrecadados por essas instituições? A origem desses recursos foi, portanto, também abordada na pesquisa. No quadro a seguir, é possível identificar a dependência de financiamento público por parte dos espaços que responderam ao questionário:

Quadro 2. Frequência das respostas obtidas em origens dos recursos (2019-2020)

Setor Público	28
Setor Privado	13
Parceria Público-Privada	6
Setor Público, Associação de Amigos da Instituição	5
Setor Privado, Associação de Amigos da Instituição	2
Setor Público, Setor Privado	2
A Instituição “vive” por si própria	1
A Instituição “vive” por si própria, Doações	1
Associação de Amigos da Instituição	1
Doações	1

Não possui recurso	1
Setor Público, Parceria Público-Privada	1
Setor Público, Setor Privado, Associação de Amigos da Instituição	1

Fonte: Base de dados GEPEMCI 2020

Percebe-se, portanto, que 28 (43,7%) instituições indicaram que dependem exclusivamente de verbas do setor público e 37 (57,8%) têm orçamentos oriundos de recursos governamentais. Analisando, especificadamente este achado da pesquisa, Carvalho *et al.* (2022) ressaltam o quanto a dependência de recursos públicos pode sinalizar “um fator de vulnerabilidade para os museus e centros culturais, tendo em vista que as instituições ficam mais suscetíveis às mudanças provocadas por questões políticas e pela suspensão dos financiamentos via lei de incentivo fiscal, além da descontinuidade de políticas culturais” (p. 10). Os pesquisadores também destacam, assim como vários estudos, o quanto investimento em museus gera impactos de toda ordem - sociais, econômicos, culturais. A fragilidade das inúmeras instituições culturais do nosso país, que dependem exclusivamente de recurso público, e o cenário das políticas públicas de cultura nos últimos anos certamente merece atenção especial.

A acessibilidade tem se apresentado como aspecto importante nas pesquisas desenvolvidas pelo GEPEMCI e, no questionário, buscou-se investigar os recursos de acessibilidade utilizados e disponíveis pelas instituições que compunham o universo de pesquisa. Foram listadas várias opções de resposta, como: portas/corredores largos, banheiros adaptados, rampa de acesso, elevadores, cadeira de rodas, piso tátil, corrimão, interação com o tato, recursos em Braille e Libras, prancha de comunicação, jogos adaptados, conteúdo em audiodescrição, áudio e videoguia, sendo possível a marcação de mais de um item. Das 64 instituições participantes, 10 (15,6%) indicaram que não possuíam nenhum recurso de acessibilidade para atender ao público com deficiência. Os resultados da pesquisa infelizmente ratificam o que inúmeras

pesquisas já vêm apontando: a não inclusão deste público em vários espaços sociais.

Considerações finais

As informações obtidas no questionário aplicado pelo GEPEMCI oferecem subsídios para o campo da educação museal, bem como apontam caminhos para se pensar o lugar dos museus nas cidades e sua relação com a sociedade e com uma das instituições emblemáticas em nossa cultura: as escolas.

Por outro lado, é preciso destacar a importância de não perdemos, jamais, a perspectiva que move a humanidade, que impulsiona o pesquisador: a indagação, a indignação, a busca para a formulação de novas questões para a continuidade e aprofundamento de todas as questões caras a nossa sociedade, como a temática aqui abordada.

A pesquisa identificou dados relativos às atividades oferecidas a professores, apresentou aspectos que envolvem o funcionamento e a estrutura de museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro, e apontou alguns aspectos que permitem aprofundar as reflexões sobre a relação museu e escola.

Os resultados apontam que o público que costuma visitar o museu, principalmente o infantil, vem a partir da escola, reiterando o que estudos anteriores sinalizam: o público escolar é o público majoritário nos museus.

Dentre as questões abordadas neste texto, destaca-se a variedade de cargos identificados nos museus bem como a diversidade de tipologias desses espaços. Conforme identificado por Carvalho *et al.* (2022, p. 13), “ao mesmo tempo que a grande quantidade de tipologias museais é representativa da diversidade cultural, a existência de nomenclaturas diversificadas para as funções ocupadas por funcionários nas instituições pode indicar a característica multifacetada da área cultural. No entanto, tais aspectos também podem dificultar uma compreensão sistêmica do setor”.

Com relação às ações desenvolvidas pelos museus para os professores, foi possível identificar programas dessa natureza, mas quase a metade das instituições que compõem o universo investigado não oferece atividades para docentes.

A desigualdade na distribuição de equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro também foi discutida ao longo do texto. O descompasso entre a maior concentração da população e a localização de museus e centros culturais são, certamente, desafios que precisam ser enfrentados em termos de políticas públicas, pois o cerceamento do direito à cidadania, do direito cultural não tem sido contemplado, acirrando, assim, o quadro de desigualdade cultural em nosso país.

No desenvolvimento da pesquisa, foi também possível identificar a dependência das instituições culturais com relação aos recursos públicos, sinalizando, portanto, a vulnerabilidade desses espaços frente à falta de continuidade de projetos e políticas públicas e culturais em nosso país.

A acessibilidade nas instituições, tema que igualmente se configura como desafio a ser enfrentado, foi também aqui abordado. Na análise dos dados, Carvalho *et al.* (2022, p. 13) sinalizam que “existem museus e centros culturais na cidade do Rio de Janeiro que não possuem recursos de acessibilidade, ou seja, o público com deficiência não poderá acessar tais instituições ou enfrentará inúmeras dificuldades no atendimento”. Este é um achado que reitera estudos anteriores sobre a questão da acessibilidade nas instituições, ruas, cidades, e espaços brasileiros.

Espera-se que as reflexões e dados apresentados com a realização da pesquisa do GEPEMCI contribuam para o trabalho de profissionais que atuam no campo museal, para a aproximação e necessário diálogo entre escola, museu e cidades, espaços emblemáticos em nossa sociedade, bem como ampliem a proposta deste livro de refletir sobre as múltiplas práticas culturais e designações político-intelectuais atribuídas às possibilidades de encontro abordadas.

Referências

ASENSIO, M. & POL, E. **Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad.** Argentina/Buenos Aires: Aique, 2002.

BARRANHA, H. Arquitetura de museus e iconografia urbana: concretizar um programa/construir uma imagem. In: SEMEDO, A. & LOPES, J. T. (coord.). **Museus, Discursos e Representações.** Porto/Portugal, Edições: Afrontamento, 2006p. 181-196.

CARVALHO, C. **Quando a escola vai ao museu.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

CARVALHO, C.; CAMPOLINA, G.; MINERVINI, L.; VITÓRIA, L. Panorama dos museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro. *Anais XVIII Encontro de Estudos Multiculturais – ENECULT.* 2022, p. 01-15.

CARVALHO, C.; PORTO, C. L. Crianças e adultos em museus e centros culturais. In: KRAMER, S.; NUNES, F.; CARVALHO, C. (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas/SP: Papirus, 2013, p. 133-149.

CAZELLI, S. **Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?**, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CAZELLI, S.; *et al.* Visita estimulada e empoderamento: por um museu menos excludente. **CADERNO VIRTUAL DE TURISMO (UFRJ)**, v. 18, p. 66-84, 2018.

DEWEY, J. **Las escuelas del mañana.** Madri: Libreria de los Sucesores de Hernando, 2018.

CANCLINI, G. N. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

CANCLINI, G. N. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 2000.

GEWERC, M. **Formação cultural de professores dos anos iniciais da educação básica: o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?**, 2022. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-Rio.

KRAMER, S.; CARVALHO, C. Dentro e Fora do Museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, J.; SANTOS, M. F.; ALMEIDA, R. (orgs.). **Arte, Museu e Educação**. Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

LIMA, I. V. C. Van Der Ley. **O Estágio em Museus de Ciências: O Museu como Espaço de Produção do Conhecimento e Formação**. 2018. Tese (Doutorado em Educação), PUC-Rio.

LOPES, T. B. **Outras Formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em museus de Arte, Ciência e História**. 2019. Tese (Doutorado em Educação), PUC-Rio.

LOPES, J. T. **A cidade e a cultura: um estudo sobre as práticas culturais urbanas**. Portugal: Edições Afrontamento: Câmara Municipal do Porto, 2000.

MARANDINO, M.; NORBERTO R. , J. N.; CERATI, T. M.; SACALFI, G.; OLIVEIRA, D.; LOURENÇO, M. F. Ferramenta teórico-metodológica para o estudo dos processos de alfabetização científica em ações de educação não formal e comunicação pública da ciência: resultados e discussões. **Journal of Science Communication Latin America**, v. 1, p. 1-24, 2018.

MARTIN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. de. (org.) **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Manuad, 2006.

MOHEN, J.P. **Les Sciences du patrimoine: identifier, conserver, restaurer**. Editions Odile Jacob, 1999.

MOLL, J. A cidade e seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: **Educação e vida urbana. 20 anos de Cidades Educadoras**, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.) **Colonialidade del saber, eurocentrismo y ciências sociales**. Buenos Aires: Unesco/Clasco, 2000, p. 117-142.

RESINENTTI, P. M. **Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do Rio de Janeiro: entre as formações acadêmica e cultural - o Projeto Escola e Museu**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). PUC-Rio.

SOUZA, R. do N. de. **O pedagogo e os espaços não escolares: a atuação nos museus**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-Rio.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: TRILLA, J.; GHANEM E. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008, p. 15-58.

TRILLA, J. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. (org). **Cidades educadoras**. Curitiba: ed. UFPR, p. 13-34, 1997.

VARINE, H. de. **As raízes do Futuro**. O patrimônio a serviço do desenvolvimento local. Trad. Maria de Lourdes Parreira Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

Capítulo 6

Memória para quem?

A Pandemia Covid-19 e os tensionamentos em torno do patrimônio cultural

Eduardo Cristiano Hass da Silva
Lucas Costa Grimaldi

“Quando as estátuas caem do pedestal”: evocando memórias recentes sobre o patrimônio cultural

“Derrubada de estátuas reacende debate sobre homenagens a personagens históricos controversos” (GAUCHAZH, 2020); “Quando as estátuas caem do pedestal” (El Pais, 2020); “Estátua de Borba Gato, símbolo da escravidão em São Paulo, é incendiada por ativistas” (El Pais, 2020); “Monumentos e Racismo” (Uol Notícias, 2021); “Estátua de bandeirante com a mão pintada de vermelho gera debate entre internautas” (Aventuras na História UOL, 2022); “Mariele Franco é eternizada em estátua no Centro do Rio” (Midianinja e planetaella instagram, 2022).

Iniciamos o presente capítulo destacando alguns títulos de reportagens publicadas na imprensa de grande circulação e nas redes sociais nos últimos dois anos. Os títulos apresentam alguns elementos fundamentais que serão analisados ao longo da discussão proposta. Destacamos que todas as reportagens apresentam acontecimentos relacionados a intervenções realizadas em estátuas. Além disso, é possível observar que, as reportagens não estão abordando intervenções a estátuas tidas meramente como objetos utilitários e/ou decorativos, mas sim a representações de sujeitos ou grupos específicos: personagens históricos controversos; Borba Gato; bandeirante e; Marielle Franco.

Outro elemento que merece atenção nesse conjunto de reportagens e/ou postagens é o período ao qual elas se referem, ou seja, o período entre 2020 e 2022, período esse em que o mundo viveu as mazelas causadas pela pandemia de Covid-19. Destacamos ainda que todas as estátuas evocadas encontravam-se em espaços públicos, em diferentes cidades brasileiras, sendo a elas atribuído um caráter de bem cultural. Dessa forma, entendemos que os títulos ora apresentados podem ser entendidos como evocadores de memórias recentes sobre a discussão do patrimônio cultural, em especial sobre os bens que compõem parte da tecitura da urbe.

Em meio à pandemia de Covid-19, observamos a emergência de uma série de tensionamentos em relação aos bens culturais, as quais questionam os monumentos que homenageiam figuras controversas da história, recorrendo a movimentos de protestos, derrubadas de monumentos e ressignificações. Nesta perspectiva, o texto ora apresentado analisa o processo de ampliação do conceito de patrimônio a partir das discussões sobre a ressignificação de monumentos, evocando uma função educativa dos bens culturais.

Para tanto, o texto encontra-se estruturado em três momentos. No primeiro, discutimos o conceito de patrimônio e sua ampliação ao longo do tempo, destacando memórias, histórias e identidades que foram sendo questionadas no debate público. Em seguida, analisamos o conceito de patrimônio e sua relação com o urbano a fim de evocar a dimensão educativa dessa relação entre monumentos e o urbano. No terceiro momento, analisamos o processo de contestação desses objetos memoriais tendo como foco três eixos: derrubada, debate e ressignificação a fim de potencializar a discussão acerca desses patrimônios nesse momento de efervescência em que vivemos, destacando o potencial educativo.

Por uma ampliação do conceito de patrimônio: memórias, histórias e identidades questionadas

O conceito de patrimônio possui uma trajetória de ressignificações e disputas ao longo dos séculos, sofrendo alterações de acordo com o tempo, espaço e contextos (CHOAY, 2015; FUNARI, PELEGRINI, 2009). Até o século XIX e parte do XX, a terminologia utilizada era, predominantemente, a de Patrimônio Histórico e Artístico. De forma geral, o conceito voltava-se para um conjunto de bens majoritariamente materiais, pensados como elementos de construção das identidades nacionais, caracterizados pela excepcionalidade, autenticidade e monumentalidade, tutelados pelo poder público de nível federal¹.

Ao longo do final do século XX e início do XXI é possível observar a sistematização de um conceito ampliado. Conforme apontam Júnia Sales Pereira e Ricardo Oriá (2012), essas mudanças levaram a utilização do conceito de Patrimônio Cultural, que sem negar a importância histórica e artística dos bens culturais, ampliam essa discussão. Neste processo de ampliação, para além dos bens materiais, são também pensados como patrimônio os bens imateriais. Embora entendamos que, atualmente, uma classificação entre bens materiais e imateriais não condiz com a complexidade dos bens culturais, essa divisão é importante para pensarmos a ampliação do conceito.

Na perspectiva de Pereira e Oriá (2012), essa ampliação permitiu que, para além de pensar as identidades nacionais, o patrimônio passe a ser mobilizado para pensar e promover a diversidade cultural. Nessas condições, para além de um vetor de preservação centrado na excepcionalidade, autenticidade e na monumentalidade, o patrimônio passa a representar também referencialidade e pertencimento, não sendo sua tutela apenas do poder público federal,

¹ No caso brasileiro, a partir da segunda metade do século XX, a tutela dos bens culturais passou a ser compartilhada por outras esferas do poder público, primeiramente estaduais e em seguida, municipais. Sobre, ver Rabello (2009).

mas também do poder público a nível municipal, sociedade civil e setor privado. Na esteira desse processo de ampliação do conceito de patrimônio, os autores afirmam que:

Adota-se, portanto, uma noção mais abrangente de Patrimônio Cultural e se rompe com a visão elitista que considerava apenas objeto de preservação cultural as manifestações de classes historicamente dominantes, incorporando, a partir de então, os registros e modos de expressar a cultura de diferentes grupos étnicos e sociais que contribuíram e contribuem para a formação da sociedade brasileira (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 166).

No caso brasileiro, esse processo de ampliação possui alguns marcos específicos, que contribuíram para sistematizar e ampliar o conceito de patrimônio. Quando comparada as anteriores, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) apresenta um conceito que, para além de obras, monumentos e documentos de importância artística e histórica ou natural, considera patrimônio tanto os bens materiais quanto os imateriais, dentre os quais estão formas de expressão, modos de fazer, criações artísticas, tecnológicas, objetos, documentos, conjuntos urbanos, entre outros.

Apesar da Constituição Federal de 1988 ter apresentado um conceito ampliado, atentando para a imaterialidade dos bens culturais, somente nos anos 2000, o decreto 3.551/2000 estabeleceu o registro dos bens culturais imateriais. De acordo com Maria Cecília Londres Fonseca (2009, p. 16):

Sem dúvida, a instituição do instrumento do Registro de Bens Culturais de natureza Imaterial, viabilizada pelo decreto nº 3.551/2000, foi um passo fundamental no sentido tanto de ajustar o patrimônio cultural reconhecido pelo Estado à diversidade da cultura brasileira quanto de viabilizar uma atuação adequada à especificidade de múltiplos processos e manifestações culturais, democratizando, inclusive, o alcance da ação do poder público federal na preservação cultural.

O decreto sistematizou novos conjuntos de bens culturais, os quais passaram a ser registrados no *Livro de registro dos saberes*; *Livro de registro das formas de expressão*; *Livro de registro das Celebrações* e; *Livro dos Lugares*. Pereira e Oriá (2012) entendem que:

Hoje, preservar o Patrimônio Cultural é, acima de tudo, uma questão de cidadania: todos temos o direito à memória, mas também o dever de zelar pelos bens de nossa diversidade cultural. Assim, a política de preservação e usufruto de nossa memória deve ser encarada não como uma questão do passado, mas sim, como uma tarefa de todos os brasileiros no presente (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 167, 168).

Pensar nessa ampliação do conceito de patrimônio associado a um direito de memória que parte do presente acaba por distanciar a noção, que por muitos anos, permeou a patrimonialização dos objetos na sociedade ocidental: a noção de herança. Albuquerque Júnior (2019) destaca a origem latina da palavra, relacionada ao “dever” paterno de deixar herança, que em sua historicidade adquiriu narrativas que diziam respeito a noção de história e memória daquela época. Durante o período do Renascimento, esse conceito volta à cena para reafirmar e inventariar o que seria a herança greco-romana para a civilização ocidental. Segundo Albuquerque Júnior (2019, p. 50),

o que predominava, nesse momento, era a concepção de que se podia recuperar um tempo perdido, se podia religar passado e presente, fazer o passado renascer por sua transmissão, por sua religação com o presente, daí o caráter sacralizado que este passado adquire, motivo de culto e contemplação.

Atualmente, podemos pensar os bens culturais não mais como herança. Martins (2012, p. 283) nos traz um conceito que coaduna com o alargamento da noção de patrimônio, a partir da ideia de que essa expressão “designa o conjunto de bens oficialmente protegidos, tangíveis e intangíveis, que participam da construção do pertencimento, das identidades e da continuidade da

experiência social, no âmbito dos processos de formação e transformação das nações”. A historiadora Marcia Chuva nos traz elementos para pensar a patrimonialização como sendo a seleção de um bem cultural “por meio da atribuição de valor de referência cultural para um grupo de identidade. O bem patrimonializado tem como atributo a capacidade de amalgamar grupos de identidade” (CHUVA, 2012, p. 73). Sendo assim, ao analisarmos os títulos das reportagens anteriormente citadas, podemos nos questionar: a ampliação do conceito de patrimônio cultural pode ser observada nas estátuas construídas como forma de celebração? Quais os grupos e sujeitos têm sido representados e celebrados? Quais as relações de poder perpassam as derrubadas, intervenções ou construções de novas estátuas? Estes serão alguns dos questionamentos retomados no estudo que se ancora nessa percepção ampliada do patrimônio.

Estátuas pelas cidades: o patrimônio cultural e sua relação com o urbano e com a educação

Conforme destacamos na introdução do capítulo, as estátuas citadas nas reportagens possuem em comum, dentre outras características, o fato de estarem em espaços públicos, nas ruas de diferentes cidades brasileiras. Desta forma, não estamos falando de estátuas salvaguardadas em museus, casas de cultura ou residências, mas sim, de bens que estão presentes nas cidades.

Qual a relação do patrimônio cultural com a cidade? De acordo com a historiadora Sandra Pesavento (2007), a cidade foi, desde cedo, reduto de uma nova forma de sensibilidade, marcada pelo *ethos* urbano e pelo sentimento de pertencimento. Esta sensibilidade e este sentimento de pertencimento implicam em diferentes formas de representação das cidades:

Às cidades reais, concretas, visuais, tácteis, consumidas e usadas no dia-a-dia, corresponderam outras tantas cidades imaginárias, a mostrar que o urbano é bem a obra máxima do homem, obra esta que

ele não cessa de reconstruir, pelo pensamento e pela ação, criando outras tantas cidades, no pensamento e na ação, ao longo dos séculos (PESAVENTO, 2007, p.11).

Como podemos observar nas palavras da autora, a cidade não é apenas materialidade. Dessa forma, os estudos do urbano não atentam apenas para o material, para o físico. A cidade é também sociabilidade, sensibilidade e imaginação. A cidade é uma obra coletiva impensável no individual, sendo parte do tecido das tramas sociais. Pesavento (2007) destaca que são antigas as chamadas 'histórias de cidades' que, muitas vezes, feitas por encomendas, são informativas, sem oferecer maiores reflexões. Segundo a autora, no Brasil, observam-se estudos de boa qualidade nos anos 1960, 1970 e 1980, estudos feitos em uma linha econômico-social, com inspiração no materialismo histórico. Nesses casos, a cidade não foi o objeto de análise, mas o local onde as coisas acontecem, é o local onde se realizou o processo de produção do capital. Essa realidade começa a mudar ao longo da década de 1990, sobretudo, com a guinada epistemológica para a História Cultural, que proporcionou uma nova abordagem ao fenômeno do urbano, passando a cidade a ser o objeto de estudo:

[...] cidade não é mais considerada só como um *locus* privilegiado, seja da realização da produção, seja da ação de novos atores sociais, mas, sobretudo, como um problema e um objeto de reflexão, a partir das representações sociais que produz e que se objetivam em práticas sociais (PESAVENTO, 2007, p. 13).

Essa passagem das cidades de "local onde as coisas acontecem" para objeto de estudos permite, segundo Pesavento (2007), que as cidades sejam entendidas como um campo interdisciplinar, sendo espaço de estudo para historiadores, geógrafos, sociólogos, economistas, turismólogos, ambientalistas e outros.

Mas como analisar a cidade? Quais os instrumentos metodológicos e fontes para pesquisa? Sandra Pesavento (2004) destaca que a cidade pode ser decifrada, desfolhada e interpretada.

Para realizar esta operação metodológica, a autora utiliza-se do conceito de palimpsesto, tomando-o como metáfora de uma abordagem do passado da cidade. Segundo a autora, “[...] palimpsesto veio a significar um pergaminho do qual se apagou a primeira escritura para reaproveitamento por outro texto” (PESAVENTO, 2004, p. 26). A metáfora do palimpsesto justifica-se pelo fato de que ao se tratar da cidade, as dimensões de tempo e espaço se sobrepõem, apresentando-se como um verdadeiro enigma a ser decifrado pelo historiador.

Operando com a metáfora do palimpsesto, podemos entender a cidade como uma sobreposição de camadas de experiência de vida. Essas camadas podem, segundo Pesavento (2004), serem desfolhadas, escavadas, analisadas. Através de uma espécie de arqueologia do olhar, cabe ao pesquisador tentar identificar aquilo que se encontra oculto, mas que deixou pegadas que, ao olhar de muitos, parecem imperceptíveis. É esse movimento de “desfolhar” o urbano que realizamos.

Enquanto campo interdisciplinar, as cidades possuem diferentes formas de apropriação, dentre as quais estão o seu caráter educativo. Os bens culturais reforçam ainda mais esse caráter pedagógico, uma vez que Pereira e Oriá (2012) entendem que a relação entre Educação e Patrimônio é uma relação antiga. De acordo com a autora e o autor, a preocupação com a dimensão educativa do patrimônio já estava presente na sua formulação, ainda no século XVIII. A partir do modelo francês de construção na nação, entendem que o patrimônio nacional é tomado como educativo:

Preservar o patrimônio histórico da nação constitui, antes de tudo, uma missão educativa, pois o que se pretende com essa ação é levar ao conhecimento das gerações futuras o passado nacional com o objetivo de fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento dos cidadãos. Em última instância é a herança cultural das gerações passadas que se lega à posteridade e isso nada mais é do que, em sentido mais amplo, promover a educação (PEREIRA; ORIÁ, 2012, p. 163).

No Brasil, Rodrigo Melo Franco de Andrade já destacava a possibilidade de utilização do acervo cultural brasileiro como objeto de estudo (PEREIRA; ORIÁ, 2012). Encarregado da gestão do primeiro órgão estatal responsável pela preservação do Patrimônio Histórico, Rodrigo Melo Franco ajudou a transformar o Sphan espaço que legitimava os bens culturais brasileiros (CHUVA, 2012).

Ao pensarmos nesses bens como objeto de estudo e tendo a cidade palimpsesto como um local que congrega patrimônios de diversos tempos, devemos nos ater ao que propõe Albuquerque Júnior (2018, p. 55), como premissa metodológica, a ideia de que o patrimônio não nasce de geração espontânea, “tudo o que é classificado como patrimônio tem um nascimento, é produto de um ato de criação, de invenção, sempre acompanhado de interesses políticos, econômicos, ideológicos e etc”. Instituir patrimônio é o ato de construir memórias e histórias e garantir que estas sejam preservadas. Sendo assim, desconstruir esses conjuntos de bens culturais ao longo da cidade é uma atitude importante do ponto de vista educativo, principalmente, pois o monumento ali exposto é “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545).

Derrubar? Debater? Resignificar? A importância de educar para o patrimônio

A derrubada das estátuas reacendeu a importância do debate público nas questões que concernem ao patrimônio cultural. Nesta seção, analisaremos narrativas publicadas na imprensa de grande circulação, jornais independentes e perfis em redes sociais com a intenção de trazer à discussão, as diversas vozes que reivindicam questões sobre o patrimônio na atualidade.

Portanto, propomos uma análise tendo como mote três verbos que indicam um conjunto de ações percebidas nas narrativas amealhadas: derrubar, debater e resignificar.

O assassinato de George Floyd nos Estados Unidos, em Maio de 2020, motivou uma série de protestos realizados em diversos países,

sob a bandeira: “Blacks lives matters”, inspirou a luta antirracista ao redor do mundo. Os protestos trouxeram em seu bojo a discussão acerca de destruir ou preservar monumentos de personagens colonialistas e racistas de nossa história. As estátuas de Edward Colston, traficante de escravos, Cecil Rhodes, Winston Churchill e Cristóvão Colombo desencadearam esse impulso de destruição. Nas semanas que sucederam esses protestos, muitos jornais exibiram reportagens sustentando o binarismo: Derrubar ou preservar?

Essa iconoclastia proposta por diversos grupos demonstra a necessidade que temos de falar sobre o racismo, de discutir sobre essas questões e principalmente de demonstrar o quanto atos racistas devem ser repudiados. Entendemos que a destruição talvez não seja a saída, por exacerbar o esquecimento, o lembrar para que não aconteça. Aqui, propomos que se evite os binarismos para pensarmos em outras alternativas. Sendo, a derrubada das estátuas, sintoma de algo mais profundo, derrubar talvez evite que tratemos esse assunto. Além disso, esse tema nos convoca, enquanto historiadores a discutir a memória e problematizar o contexto de emergência desses monumentos. Para o historiador Paulo Garcez do Museu do Ipiranga:

Mais que derrubar um monumento é importante entender por que ele foi construído, problematizar essa escolha, problematizar o ato de celebrar alguém no passado que hoje é intolerável e, sobretudo, trazer a discussão sobre a construção de memória para o público. Porque se nós tiramos uma estátua e substituímos por outra, daqui a 30/40 anos, será essa estátua também objeto de uma crítica” (GARCEZ, 2020).

O historiador traz à cena algumas questões fundamentais para pensar a história na contemporaneidade. Os bens culturais, conforme destacamos anteriormente, são produto de escolhas de determinados grupos sociais em determinadas épocas e, portanto, necessitam que sejam escrutinados e problematizados.

Em reportagem para o site de notícias Uol, o historiador Carlos da Silva Junior narra outro ponto importante dessa discussão:

A gente tem que trazer essa história difícil, polêmica, complicada. Seja lá o nome que a gente queira dar pra essa realidade. A gente precisa trazer pro centro das discussões. A gente não pode criar melindres pra poder discutir o papel que essas personalidades que tiveram participação importante na formação nacional e histórica, etc. Também tiveram na escravização de indígenas, de pessoas negras, de africano (MONUMENTOS E RACISMO, 2021).

Discutir essas questões nos coloca a importância de educar para o patrimônio. A pesquisa, conjuntamente, com o debate atua de modo a complexificar essas questões que envolvem os conceitos de história, memória e identidade.

Destacamos a importância do debate acerca da colonialidade dos monumentos como indica o campo da educação patrimonial. Esses lugares de memória devem ser analisados a partir de sua produção, tendo como foco uma cartografia desses bens no espaço urbano.

Bustos, obeliscos e esculturas. Parte do mobiliário urbano, os monumentos que rememoram a história são onipresentes nas cidades. Até passamos por eles sem nos perguntarmos o que significam. Mas alguns setores da sociedade começaram a questionar: que memória essas imagens transmitem? Quem homenageiam? Por que foram instaladas ali? Depois de analisar os 367 monumentos da cidade de São Paulo, o Instituto Pólis identificou que apenas cinco deles não são de pessoas brancas e há somente quatro de indígenas. A maioria das esculturas é de homens (169, no total) e brancos (155). (MONUMENTOS E RACISMO, 2021).

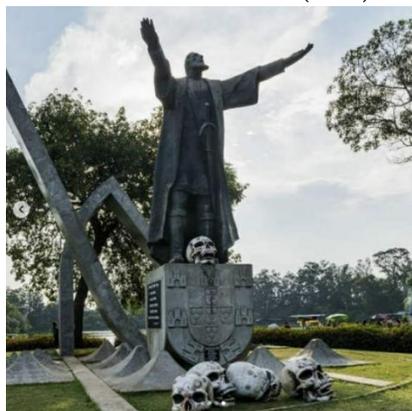
No excerto acima, temos alguns dados identificados pelo Instituto Pólis, que mapeou os monumentos de São Paulo e analisou quanto a sua produção. Nesse sentido, trazemos dois conceitos apresentados por Choay (2015), que nos ajudam a pensar esse cenário. O primeiro é o de monumento, sendo uma “criação deliberada cuja destinação foi pensada a priori, de forma imediata” (CHOAY, 2015, p. 25), tendo uma função representativa de alguns grupos sociais no período específico em que foi erigido. O outro

conceito seria o de monumento histórico, este não é criado como tal, “ele é constituído a posterior pelos olhares convergentes do historiador, que os selecionam na massa de edifícios existentes, dentre os quais os monumentos representam uma pequena parte” (CHOAY, 2015, p. 25).

O patrimônio cultural é um campo de disputa pela memória, talvez uma forma potente de repensar narrativas colonialistas acerca dos monumentos seja o de ressignificar. Destacamos que entendemos patrimônio como a intersecção dos conceitos de história, memória e identidade. A partir do presente nos remetemos ao passado com vistas ao futuro. Sendo assim, em vez de derrubar monumentos, talvez seja mais interessante fomentar a discussão do porquê esses objetos adquiriram esse status e relativizá-lo, enquanto a sociedade civil, por meio dos seus órgãos de proteção decida para onde devem ser enviados.

Para a produção dessa narrativa sobre educação, patrimônio e monumentos no tempo presente, inventariamos algumas ações empreendidas pelos grupos sociais que, são interessantes para pensarmos na desnaturalização e problematização dessas estátuas. O primeiro exemplo que trazemos diz respeito às seguintes imagens:

Figuras 1 e 2. Intervenções em monumentos de São Paulo (2020)



Fonte: Mídia Ninja (2020).

A publicação data de 26 de outubro de 2020 e apresenta quatro fotografias dos monumentos (das quais escolhemos duas) que sofreram intervenção. Na legenda consta a seguinte descrição:

Cabeças esqueléticas foram colocadas em frente da Estátua do Anhanguera no Parque Trianon, no Monumento aos Bandeirantes no Parque Ibirapuera e na Estátua do Borba Gato [...] como forma crítica ao contexto histórico de violência e genocídio. (MIDIA NINJA, 2020).

Essas intervenções, nos parece, funcionam como disparadores da necessidade de se problematizar esses monumentos no tempo presente.

Outras alternativas foram pensadas para ressignificar esses patrimônios ou, apontar a necessidade da crítica, no ano de 2020. Em uma delas, o artista de rua Banksy propôs que a antiga estátua da cidade de Bristol, o busto de Edward Colston fosse recolocado de forma inclinada no pedestal e que se criasse uma estátua mostrando os manifestantes puxando a estátua anterior, conforme a figura 3.

Figura 3. Banksy e a intervenção ao monumento de Edward Colston



Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/06/10/banksy-propoe-nova-versao-de-estatuade-comerciante-de-escravos-derrubada-na-inglaterra.ghtml>

A imagem foi publicada inicialmente no perfil pessoal do artista acompanhada da seguinte legenda:

O que devemos fazer com um pedestal vazio no meio de Bristol? Aqui uma ideia que atende aqueles que sentem falta da estátua de Colston e os que não sentem. Nós o tiramos da água, colocamos de volta no pedestal, amarramos cabos ao redor de seu pescoço e encomendamos estátuas de bronze de tamanho real de manifestantes no ato de puxá-lo para baixo. Todos felizes. Um dia famoso comemorado (BANKSY, 2020).

As matérias analisadas também indicam narrativas que sugerem que as estátuas deveriam ir para algum Museu a fim de que fossem dispostas em um percurso museográfico no qual se estabelecesse uma atitude crítica. Em seu lugar, o artista britânico Marc Quinn, erigiu uma estátua intitulada: “A Surge of Power” (uma onda de poder). A peça de aço representou a manifestante Jen Reid, uma mulher que foi fotografada com o punho levantado durante protestos antirracismo. Ela tinha sido instalada sobre o pedestal onde estava a de Edward Colston, comerciante de escravos do século XVII. Segundo as autoridades, a estátua será colocada em um museu, para que seu autor possa recuperá-la ou doá-la ao acervo de arte municipal.

Outro exemplo que trazemos como forma de ressignificar patrimônios e também de educar para o patrimônio diz respeito ao Museu do Percurso Negro de Porto Alegre. Ao andarmos pelas ruas do centro de Porto Alegre (POA), capital do Rio Grande do Sul, percebemos marcas do período positivista, marcas dos imigrantes alemães e italianos, mas não percebemos indícios da presença negra na cidade. Por isso, o movimento do negro de POA demandou que se fizesse um museu de percurso. O projeto se ancora em um:

[...] percurso visual que evoca a presença, a memória, o protagonismo social e cultural dos africanos e descendentes no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre, cuja pesquisa histórico-

antropológica indicou os lugares vivenciados pelos negros, a fim de elaborar objetos de arte representativos, como no Cais do Porto e antigos Ancoradouros; no Mercado Público e seu entorno; no Largo da Quitanda (Praça da Alfândega); no Pelourinho (Igreja das Dores); no Largo da Forca (Praça Brigadeiro Sampaio) e Esquina do Zaire (Av. Borges de Medeiros com Rua da Praia). Com apoio da prefeitura, um ônibus da Companhia Porto-Alegrense de ônibus levava estudantes para esse percurso (MUSEU DE PERCURSO DO NEGRO, 2010).

Utilizando a educação para o patrimônio como forma de inserir os negros dentro do patrimônio da cidade, reafirmamos a necessidade de trabalhar com essas memórias e ressignificá-las. Sendo a patrimonialização um processo de atribuição de sentido, talvez a saída, em vez da demolição de estátuas, seja a atribuição de um novo sentido a esses monumentos. Cabe a nós historiadores e cidadãos, exercermos a crítica aos monumentos e ao patrimônio e situá-los no contexto histórico de criação. Nas próximas imagens, selecionamos algumas formas de atribuição de sentido e crítica à colonialidade dos monumentos que acreditamos serem potentes para educar para o patrimônio.

Figura 4. Thais Muniz coroa a estátua da Mãe Preta.



Fonte: Midia Ninja (2021).

Figura 5. Desfile da escola de samba Salgueiro.



Fonte: Midia Ninja (2022).

Figura 6. Estátua de Marielle Franco



Fonte: Midia Ninja (2022).

As figuras apresentadas permitem afirmar que além de promover intervenções que fomentem o debate acerca da

colonialidade desses patrimônios, a sociedade civil tem se engajado na proposição de monumentos que representem diversos grupos sociais. Nos últimos anos, além da figura de Marielle Franco (Figura 6), a sociedade se engajou para erigir as estátuas de Deolinda Madre, Carolina Maria de Jesus e outras. Essas atitudes mostram que para além da derrubada de estátuas, existem muitas formas de criticar a colonialidade do patrimônio e retirar seu papel de destaque. Além disso, essas ações vão ao encontro do que propõe Pierre Nora, ao tratar dos lugares de memória: “os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações” (NORA, 1993, p. 16).

Considerações Finais

O debate acerca da preservação ou contestação dos bens culturais ressoa na sociedade. Conforme discutimos ao longo do capítulo, os bens culturais devem ser elementos que, a partir do presente em que vivemos, se remetam a um passado com vias de futuro. Dessa forma, as estátuas e os monumentos erguidos ao longo da história devem ser vistos e tratados como testemunhos de um passado, sendo indícios contra o esquecimento.

As discussões empreendidas pelos grupos sociais desde 2020 nos mostram que a temática dos bens culturais atinge a todos, distanciando-se de uma política patrimonial apenas para a memória das elites. Cabe a nós enquanto educadores (as) tencionarmos o potencial dessas representações e questionar o porquê somente alguns sujeitos são dignos de terem sua memória erigida na cidade e outros não.

Portanto, mais do que apenas derrubar, aqui advogamos por uma atitude que trate o patrimônio material edificado a partir do viés educativo. Sendo assim, tratar os bens culturais de uma forma que eduquem para o patrimônio, para dessacralizar o patrimônio e situá-lo em seus contextos de criação e invenção, talvez seja mais propositivo do que apenas derrubar.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

BANKSY. Estátua em Bristol. Londres/Inglaterra. 9 jun. 2020. Instagram: @banksy. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CBNmTVZsDKS/>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CHUVA, M. Preservação do patrimônio cultural no Brasil: uma perspectiva histórica, ética e política. In: CHUVA, M.; NOGUEIRA, A. (org.). **Patrimônio Cultural: Políticas e perspectivas de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro, Mauadx, 2012.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2015.

ESTÁTUA de George Floyd é vandalizada em Nova York. **O GLOBO**, 04/10/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/10/04/estatua-de-george-floyd-e-vandalizada-em-nova-york.ghtml>.

ESTÁTUA de bandeirante com a mão pintada de vermelho gera debate entre internautas. Aventuras na História. **UOL**, 16/03/2022, Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/estatua-de-bandeirante-com-mao-pintada-de-vermelho-gera-debate-entre-internautas.phtml>.

FONSECA, M. C. L. **O Patrimônio em Processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

FONTES, E. Indígenas Guarani realizam ato contra marco temporal e cobram justiça para Dom e Bruno em SP. **Ponte.org**. Disponível em: <https://ponte.org/indigenas-guarani-realizam-ato-contra-marco-temporal-e-cobram-justica-para-dom-e-bruno-em-sp/>.

FREITAS, A.L. R. **Quebra das estátuas**: possibilidades de uma (re)escrita decolonial e pública da História. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2021 205f.

FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. de C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

GARCEZ, P. **Destruir uma estátua não resolve, é preciso discutir a memória**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/06/11-destruir-uma-estatua-nao-resolve-e-preciso-discutir-a-memoria-diz-historiador.htm> Acesso em: 05 fev. 2021.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas:Edunicamp, 1990.

MARTINS, A. L. Uma construção permanente. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012.

MERCIER, D. Estátua de Borba Gato, símbolo da escravidão em São Paulo, é incendiada por ativistas. **El País**, 24/07/2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-24/estatua-do-borba-gato-simbolo-da-escravidao-em-sao-paulo-e-incendiada-por-ativistas.html>.

MONUMENTOS E RACISMO. Reportagem Especial. **UOL Notícias**, 17/03/2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/monumentos-e-racismo.htm>

MUSEU DE PERCURSO DO NEGRO EM PORTO ALEGRE, 2010. Disponível em: <http://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com/>

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, v.10, n. 33. Jul. /Dez. 1993.

OLIVEIRA, L. L. **Cultura é patrimônio**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PEREIRA, J. S.; ORÍÁ, R. Desafios teórico-metodológicos da relação Educação e Patrimônio. **Resgate**, vol. XX, n. 23 - jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645738>.

PESAVENTO, S. J. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. **Revista esboços**, v. 11, n. 11, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/334>.

PESAVENTO, S. J. Abertura. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, n° 53, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BXNmGmrvkWDkdVR4VPskmLJ/?lang=pt>.

QUANDO AS ESTÁTUAS CAEM DO PEDESTAL. **El País**, 01/07/2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-07-01/quando-as-estatuas-caem-do-pedestal.html>.

RABELLO, S. **O Estado na preservação dos bens culturais: o tombamento**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2009.

SCHAFFNER, F. Derrubada de estátuas reacende debate sobre homenagens a personagens históricos controversos. **Gaúcha ZH. Clic RBS**, 09/06/2020. Disponível em: <https://gauchazh.Clicrbs.com.br/geral/noticia/2020/06/derrubada-de-estatuas-reacende-debate-sobre-homenagens-a-personagens-historicos-controversos-ckb8fooah00a8015nm95ed8ga.html>

Capítulo 7

Slam Poetry e educação: uma análise da literatura acadêmica

Caio Ruano da Silva
Jardel Pereira da Silva

Isso é slam!

O *slam poetry* é uma manifestação poética surgida em Chicago, nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1980. De acordo com o seu criador, Marc Kelly Smith, seus objetivos principais giram em torno de revitalizar e redemocratizar a poesia, expressão artística que (na sua opinião) naquele tempo encontrava-se distante do grande público, elitizada e “acadêmica demais” (SMITH e KRAYNAK, 2009). Assim, o *slam* (como também é chamado no Brasil) se trata de uma competição de poesias que pode ocorrer em qualquer local.

Cullell (2015, p. 559) relata a realização desses eventos em “locais alternativos, como bares, cafés ou discotecas, totalmente desvinculados de circuitos literários de prestígio”. Poole (2007), também aponta a realização de *slams* em bares parisienses, e Silva (2020) chegou a presenciar um *slam* em uma igreja no Canadá, realizado nesse espaço justamente para que pessoas que não frequentavam bares pudessem participar. No Brasil, país em que o *slam* foi trazido em 2008 por Roberta Estrela D’Alva (D’ALVA, 2011), é comum que essas manifestações ocorram em espaços públicos. Aqui, embora tenham *slams* que ocorram em lugares fechados (mesmo sempre abertos ao público), as praças também têm se tornado um palco comum para poetas e público que compõem o movimento.

Esse tipo de competição normalmente segue algumas regras, tais quais: os temas e o estilo das poesias são livres; os poetas se enfrentam no estilo “*todos contra todos*” em rodadas eliminatórias; cada poeta possui até três minutos para fazer a sua apresentação; não devem ser utilizados adereços ou quaisquer objetos durante a apresentação, sob a pena de desclassificação; e ao final de cada performance uma nota de 0 a 10 é atribuída por cada um dos jurados, que normalmente são membros da plateia selecionados momentos antes do início de cada evento.

Observa-se que além da escolha de locais menos excludentes, no próprio conjunto de regras também já se encontram indícios do caráter democratizador do *slam*. A filosofia por trás do movimento defende que o status do poeta é autodeclarado, qualquer pessoa pode ter algo a dizer, e merece, portanto, ter voz. Escolher jurados dentre os membros do público significa que qualquer pessoa tem a capacidade de sentir e julgar uma performance poética, pois entende-se que a sensibilidade artística do indivíduo não está condicionada a qualquer treinamento ou formação. Não se espera do público total passividade, o público é incentivado a interagir, apoiando ou contestando os versos dos competidores e as decisões de jurados. A proibição do uso de objetos é uma clara declaração de que no palco todos devem partir do mesmo ponto e possuir os mesmos meios. Texto e atuação são os fatores que contam. O limite de três minutos por performance garante que ninguém monopolize o palco e dá dinamicidade ao jogo.

Atualmente, passados mais de 35 anos de sua criação, é possível dizer que o *slam poetry* atingiu e superou seus objetivos iniciais. Além de ter se espalhado pelos países já citados anteriormente, existem relatos de eventos de *slam* na Alemanha (BERRON e MOUTON, 2011), no Reino Unido (GREGORY, 2008), na Argentina (SOUZA e PIMENTEL, 2020), no Gabão (ATERIANUS-OWANGA, 2015), dentre outros. Trata-se de um fenômeno global e existe, inclusive, uma Copa do Mundo de Poesia

Falada (*Coupe Du Monde de Slam*¹), que reúne campeões de *slams* de vários países e ocorre desde 2004, anualmente na França.

A popularização do *slam* também é visível na mídia, em premiações e no sucesso de artistas famosos que trabalham (também) com esse tipo de poesia. O *slam* foi retratado na telenovela “Um Lugar ao Sol”². O ex-BBB³ Lucas Penteado já era um *slammer* (poeta de *slam*) conhecido antes de entrar no programa da Rede Globo. *Grand Corps Malade*, um dos *rappers* franceses mais reconhecidos, é também um poeta de *slam*. A música “Canção Infantil” do *rapper* capixaba César Mc, que atualmente tem mais de 43 milhões de visualizações no Youtube, nasceu como uma poesia de *slam*. E o projeto Slam Interescolar SP⁴ ganhou o Prêmio Jabuti, principal prêmio da literatura nacional, no eixo inovação (categoria Fomento à Leitura) no ano de 2021. Isso apenas para citar alguns exemplos.

Mas não é apenas no sentido da proporção que esse fenômeno tomou que se pode afirmar que o *slam poetry* superou seus objetivos, pois o que se observa na prática é um fenômeno que vai além da democratização da poesia. A literatura da área retrata que normalmente onde se insere, o *slam* se torna um lugar de crítica social. De modo geral, pode-se afirmar que as performances apresentadas normalmente abordam temas como racismo, violência policial, violência contra a mulher, homofobia, exploração e opressão da classe trabalhadora, consumismo, e degradação ambiental (e.g. BELLE, 2003; POOLE, 2007; NEVES, 2017). Assim, muito tem se discutido sobre o potencial do *slam* como espaço de formação e afirmação de identidades,

¹ Evento realizado anualmente na França.

<https://grandpoetryslam.com/retrospective-gsn/>

² Telenovela brasileira produzida pela TV Globo e exibida de 8 de novembro de 2021 a 25 de março de 2022.

³ Participante do programa Big Brother Brasil, versão brasileira do reality show Big Brother, produzido e exibido anualmente pela TV Globo.

⁴ Evento que ocorre desde 2015 para as escolas do estado de São Paulo

principalmente no que se refere às identidades marginalizadas, nos termos de Somers-Willett (2005).

Nesse sentido, Silva (2020; 2022) nos mostra como pessoas que participam do *slam* formam comunidades emocionais que compartilham ideais antirracistas, antissexistas, anticapitalistas e ambientalistas. De acordo com o autor, essas articulações ocorrem por meio de equivalências democráticas e compõem a identidade coletiva do *slam poetry*, permitindo compreendê-lo também como um fenômeno político. Tendo como referência a filosofia política de Chantal Mouffe, Silva (2020) constatou que essa comunidade se configura como uma nova identidade da esquerda, que traz consigo um projeto de democracia radical e plural.

Isto posto, chega-se aos cinco elementos básicos que definem o *slam*: poesia, performance, competição, interação (poetas, público, jurados, etc), e comunidade (SMITH; KRAYNAK, 2009). Porém, por mais que essa definição ofereça um sólido ponto de partida para compreender o fenômeno, é importante ressaltar aqui o problema de se tratar o *slam* como uma “coisa única”, homogênea. Isso porque por mais que possamos apontar os espaços nos quais o *slam* ocorre mais frequentemente, ou os temas e as formas de texto e performance mais recorrentemente usados pelos poetas, ou ainda que nos disponhamos a metrificar os marcadores demográficos daqueles que frequentam os eventos, o caráter democratizador do *slam* e a sua expansão numérica e geográfica são aspectos que o fazem inevitavelmente plural.

Seria simplista relevar a influência que as culturas (globais, nacionais, locais...) exercem sobre o *slam poetry*. Por mais que ainda incipiente, a literatura sobre o tema oferece indícios de que diferenças linguísticas, históricas, culturais e socioeconômicas dos locais em que o *slam* se insere são capazes de gerar problematizações e debates mais amplos em relação a questões como “arte” e “democratização da arte”, por exemplo.

Gregory (2008) levanta considerações relevantes em relação às diferenças culturais do *slam* estadunidense para o *slam* do Reino Unido. De acordo com a autora, enquanto no primeiro, as poesias

são mais sérias, os trabalhos são emotivos e focados na identidade de grupos minoritários e oprimidos (como ocorre na maior parte dos outros lugares nos quais o *slam* já foi estudado), no segundo, esses eventos são normalmente um lugar de entretenimento e as poesias apresentadas possuem uma veia cômica. Gregory (2008) nos mostra que para participantes do *slam* no Reino Unido, o estilo estadunidense é visto como inapropriado. Nos Estados Unidos, a abordagem de temas sociais é praticamente uma fórmula a ser seguida pelos poetas para ganhar o *slam* (e.g. SOMERS-WILLET, 2005), o que tem sido alvo de críticas por poetas do Reino Unido, que enxergam isso como algo não-autêntico e sem validade artística (GREGORY, 2008).

Algo semelhante foi experienciado na pesquisa de Silva (2020), que observou *slams* no Canadá e no Brasil. Ao contrastar um *slam* francófono da cidade de Gatineau (*Slam Outaouais*) com um *slam* anglófono da cidade de Ottawa (*Urban Legends*), o pesquisador reparou que o primeiro era mais diverso em relação à idade dos participantes (poetas e público presente), temas de poesias e tipos de performance (sendo predominante a veia cômica, algo incomum conforme já destacado). O segundo *slam*, no entanto, era mais diverso etnicamente e suas poesias giravam em torno dos problemas enfrentados por minorias. Dois *slams* consideravelmente diferentes, a quatro quilômetros de distância um do outro.

A pesquisa de Silva (2020) também mostra que no *Slam Outaouais* esperava-se que o público consumisse algo do bar em que ocorria o evento. No *Urban Legends*, em um ambiente também fechado, se pagava uma taxa de entrada. Ambos diferentes do brasileiro *slam* Nísia, no qual a entrada era franca, e as organizadoras doavam livros, além de fazer e distribuir gratuitamente cachorros-quentes para incentivar a participação de pessoas mais pobres. O *Slam* Nísia também ocorria em ambientes fechados (embora de livre acesso ao público), diferente dos demais *slams* brasileiros observados na pesquisa, que ocorriam em praças públicas. Silva (2020) relata que nesses últimos já observou a presença de moradores de rua, e também de um poeta que dizia ser

analfabeto (de modo que se baseava apenas na memória e na oralidade para declamar). Esses exemplos são capazes de mostrar que ideais como o de “democratização da poesia” oferecem um direcionamento para os membros da comunidade do *slam* como um todo, porém, poderão se materializar de formas diferentes em função das especificidades locais.

Outro aspecto intrigante em relação ao *slam* no que diz respeito à sua missão de democratizar a poesia tem sido a sua mobilidade para espaços institucionais, que fogem aos espaços tradicionalmente não literários e abertos ao público geral considerados “originários” do *slam*. Dentre esses locais que refletem a expansão institucional do *slam*, sem dúvida, os que mais tem sido reportados na literatura acadêmica são instituições de ensino diversas. Em um levantamento bibliográfico realizado por Silva (2020) foi constatado que de 52 trabalhos acadêmicos publicados sobre *slam* entre 1999 e 2019, 25 tinham a relação entre *slam poetry* e educação como um tema central. Dessa maneira, no presente capítulo objetiva-se atualizar essa pesquisa, ampliar os critérios de busca utilizados pelo autor e analisar criticamente o conteúdo dos trabalhos que focam na relação entre *slam poetry* e educação. Esse exercício permitirá tanto identificar o estado da arte do conhecimento acerca desse tema, assim como formular novos questionamentos.

Metodologia

O presente estudo consiste em uma análise bibliométrica, ou seja, uma revisão exaustiva da literatura que trata da relação entre *slam poetry* e educação. Por mais que se trate de um estudo sem inserção em campo, procedimentos de seleção e análise dos artigos foram aplicados, e essa seção se dedica a esclarecê-los. Para selecionar os artigos sobre o tema foi utilizado o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reúne mais de 49.000 periódicos e 455 bases de dados.

Foram realizadas buscas com os seguintes termos: “slam poetry”; “poesia slam”; “slam de poesía”; “slam poésie”; “slam poetry” e “education”; “slam poetry” e “educação”; “poesia slam” e “educação”; “slam de poesía” e “educación”; “slam poésie” e “éducation”. Aplicaram-se os filtros “periódicos revisados por pares” e, como data, trabalhos publicados a partir de 1986 (ano em que o *slam* foi oficialmente fundado em Chicago). Os títulos e resumos de todos os artigos foram analisados para checar sua pertinência com a temática proposta no presente estudo e, ao final, foram selecionados 31 artigos. O quadro 1 abaixo apresenta a codificação dada a cada artigo nesse estudo, seguida do ano de publicação de cada trabalho, título, autores, e país ao qual cada estudo se refere.

Quadro 1. Trabalhos acadêmicos encontrados sobre *slam poetry* e educação

Cód.	Ano	Título	Local	Autor(es)
1	2003	The poem performed	Estados Unidos	Belle, F.
2	2005	Outsiders' Art; Slam poetry has gotten students who are often bored with how the subject is taught in school excited about the craft.	Estados Unidos	Gehring, J.
3	2006	Poetry on MTV? Slam and the poetics of popular culture	Estados Unidos	Low, B.
4	2008	Le texte, autrement: opening the (language classroom) door to slam	França	Poole, S.
5	2008	The quiet revolution of poetry slam: the sustainability of cultural capital in the light of changing artistic conventions	Reino Unido e Estados Unidos	Gregory, H.
6	2008	Untempered tongues: Teaching performance poetry for social justice	Estados Unidos	Camangian, P.
7	2009	Slam Poetry and cultural experience for children	Estados Unidos	Boudreau, K.
8	2010	Slamming Arkansas Schools!	Estados Unidos	Scott, W.

9	2011	Promoting Cooperation and Respect “Bad” Poetry Slam in the Nontraditional Classroom	Estados Unidos	Brown, R.
10	2011	Stories to yell: using spoken word poetry in the literacy classroom	Canadá	Kirsh, C.
11	2012	“Stealing the air”: the poet-citizen of youth spoken-word.	Estados Unidos	Ingalls, R.
12	2012	Just Slammin! Adolescents’ Construction of Identity Through Performance Poetry	Estados Unidos	Rudd, L.
13	2012	Vous récitez? Eh bien, slamez maintenant!	França	Vorger, C
14	2013	“Pay attention and take some notes”: middle school youth, multimodal instruction, and notions of citizenship.	Estados Unidos	Pellegrino, A.; Zenkov, K.; Calamito, N.
15	2013	Pedagogy for Liberation: Spoken Word Poetry in Urban Schools	Estados Unidos	Fiore, M.
16	2013	Slamming poetry myths	Australia	Young, A.
17	2013	Youth take the lead: Digital poetry and the next generation	Inglaterra	Gregory, H.
18	2014	El slam en Quebec: de práctica social a objeto de enseñanza	Canadá	Émery-Bruneau, J.; Yobé, V.
19	2014	Youth Voices and Knowledges: Slam Poetry Speaks to Social Policies	Estados Unidos	Fields <i>et al.</i>
20	2014	Youth Voices: Performance Poetry as a Platform for Literacy, Creativity, and Civic Engagement	Estados Unidos	Bean, E.; Brennan, K.
21	2015	Le slam: émergence fulgurante d’une pratique sociale enseignée. Quel souci de sa transposition didactique?	Canadá	Émery-Bruneau, J.
22	2016	Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois: espace d’existence et d’affirmation de soi. Et quels apprentissages?	Canadá	Émery-Bruneau, J.; Néron, J.

23	2016	Slam Poetry: an artistic resistance toward identity, agency, and activism	Estados Unidos	Muhammad, G.; Gonzalez, L.
24	2017	Slams – Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo	Brasil	Neves, C.
25	2018	Writing the self: poetry, youth identity, and critical poetic inquiry	Estados Unidos	Davis, C.
26	2019	Troubling the “we” in art education.	Estados Unidos	Wilson, G.; Shields, S.
27	2020	A prática do slam no ensino da literatura na EJA: refletindo um currículo antirracista.	Brasil	Torres, G.; Benvenuti, J.
28	2020	Slam poetry como confronto nas ruas e nas escolas.	Brasil	Silva, C.; Losekann, C.
29	2020	Slams e espaços educacionais extraescolares	Brasil	Gama, D.; Fernandes, D.
30	2021	Letramentos literários e translinguagem entra as ruas e as escolas do sul global: o slam interescolar como prática enativo-performativa decolonial.	Brasil	Abreu, M.; Rocha, C; Maciel, R.
31	2021	O poetry slam no ensino de língua espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico	Brasil	Souza, F.

Fonte: Elaboração própria

Análises e discussões

1. Das Metodologias

A análise do Quadro 1, exposto na seção anterior, revela que dos 31 trabalhos, 17 se referem ao contexto dos Estados Unidos, 6 são sobre o *slam* na educação do Brasil, 4 sobre o Canadá, 2 sobre a França, 2 sobre o Reino Unido/Inglaterra, e 1 sobre a Austrália. Entende-se que essa produção acadêmica é reflexo do fato de o

slam 156 ter se iniciado nos Estados Unidos, e que lá os slams da juventude ocorrem desde o final da década de 1990, perfazendo assim uma majoritária produção em língua inglesa. Em contrapartida, o interesse acadêmico pelo tema no Brasil é recente, mas a produção tem aumentado nos últimos anos, provavelmente em função da expansão que o *slam* tem demonstrado no país. Para se ter uma ideia dessa expansão, entre a primeira edição do Slam Interescolar de São Paulo em 2015 e a edição de 2020, o número de escolas inscritas passou de 4 para 131 (ABREU, ROCHA e MACIEL, 2021).

Contudo, não foram as diferentes nacionalidades dos estudos que representaram as maiores dificuldades para a análise. A análise dos artigos revelou-se desafiadora uma vez que se trata de uma literatura diversa. Por exemplo, os textos variam em profundidade, densidade e no grau de estruturação das pesquisas. Os artigos variam entre breves relatos teóricos (e.g. BELLE, 2003), pesquisas que aparentam ser compostas por elementos empíricos, mas que não deixam seus métodos claramente definidos (e.g. GEHRING, 2005), e investigações mais extensas, bem estruturadas e com alto rigor metodológico (e.g. GREGORY, 2008).

Além disso, os artigos também variam no que se refere aos níveis e modalidades de ensino em que o *slam* está sendo discutido (ensino fundamental, médio, superior, cursos livres), tipo de instituição (escola regular, universidade, espaços de educação não-formal), e sujeitos investigados (estudantes, professores, *slammers*). Esses fatores trouxeram complexidade para a análise, de modo que por vezes se tornou difícil tratar essa literatura como um corpo integrado de pesquisas, mesmo que tratassem de “um mesmo tema”, a inserção do *slam* em espaços educacionais.

Ficou claro que essa é uma área de exploração científica incipiente, na qual não há uma agenda de pesquisa bem definida a ser seguida. Grande parte dos autores não discute as limitações de seus trabalhos ou possibilidades de pesquisas futuras que possam complementar e avançar as suas investigações. Entende-se que a ausência de associações e entidades que possam fomentar eventos

científicos reduzem o potencial de conhecimento da literatura produzida. O quadro 2, apresenta os artigos selecionados codificados, suas respectivas abordagens de pesquisa, os métodos aplicados, e o nível educacional ao qual o contexto da pesquisa se refere.

Quadro 2. Métodos e Resultados

Cód.	Abordagem de pesquisa	Métodos aplicados	Espaço/Nível Educacional Abordado
1	Teórico	Não se aplica ⁵	Ensino superior
2	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Observação direta no <i>Brave New Voices International Youth Poetry Slam Festival</i> ; 2) Entrevistas com estudantes ⁶	Escola regular: ensino fundamental e médio
3	Teórico/Empírico Qualitativo	Análise documental: textos de <i>slam</i> ; filme “Slam” (1998); antologia ALOUD (1994)	Escola regular: ensino fundamental e médio
4	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Entrevistas com poetas e professores; 2) Análise documental: textos de <i>slam</i> *	Escolas de línguas
5	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Entrevistas com 44 poetas, organizadores de eventos e professores; 2) Observação participante em 21 <i>slams</i> e em workshops de <i>slam</i> para jovens; 3) Análise documental: vídeos, materiais promocionais, reportagens	Espaço de educação não-formal
6	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Observação participante; 2) Entrevistas com 5 estudantes; 3) Análise dos textos e performances.	Escola regular: ensino médio

⁵ Trata-se de um ensaio teórico em que procedimentos metodológicos não foram aplicados.

⁶ O símbolo do asterisco aqui representa que o(a) autor(a) do artigo analisado não explicou a sua metodologia, tendo essa que ser inferida a partir de elementos do texto. Isso será debatido adiante.

7	Teórico	Não se aplica	Escola regular: escola primária e ensino fundamental
8	Empírico Qualitativo	Observação participante* (relato do professor)	Escola regular: ensino fundamental
9	Teórico/Empírico Qualitativo	Observação participante* (relato da professora)	Universidade não-tradicional: ensino superior
10	Teórico/Empírico Qualitativo	Entrevistas com 3 professores	Ensino médio e ensino superior
11	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Observação direta; 2) Análise dos textos.*	Espaço de educação não-formal
12	Teórico/Empírico Qualitativo	Estudo de caso 1) Entrevistas com 5 estudantes e dois técnicos do time de <i>slam</i> da escola; 2) Observação participante por 1 ano no time	Escola regular: ensino médio / Espaço de educação não-formal
13	Teórico/Empírico Qualitativo	Pesquisa-ação Observação participante* (relato da professora)	Escolas de línguas
14	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Questionário aplicado a 55 estudantes; 2) Análise de 49 textos de <i>slam</i> e 170 imagens; 3) Entrevistas com 6 estudantes	Escola regular: ensino fundamental
15	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Observação participante; Análise de textos e performances	Escola regular: ensino médio
16	Teórico/Empírico Qualitativo	Observação participante* (relato do professor)	Escola regular: ensino fundamental
17	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Observação participante; 2) Grupos focais (2 com estudantes e 1 com técnicos do time); 3) Análise documental em sites e redes sociais; 4) questionários aplicados a 6 poetas.	Espaço de educação não-formal

18	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Observação direta de seis torneios de <i>slam</i> ; 2) 104 performances filmadas e analisadas; 3) Entrevistas espontâneas com participantes desses slams; 4) Análise de vídeos de aulas sobre <i>slam</i> nas escolas	Escola regular: ensino médio
19	Teórico/Empírico Qualitativo	Análise de 50 poemas apresentados	Espaço de educação não-formal
20	Teórico	Não se aplica	Espaço de educação não-formal
21	Teórico/Empírico Qualitativo	Análise documental: manuais escolares	Escola regular: ensino médio
22	Teórico/Empírico Qualitativo	Análise das performances de 34 estudantes filmadas e transcritas.	Escola regular: ensino médio
23	Teórico	Diálogo entre os dois autores	Escola regular: ensino fundamental e ensino médio
24	Teórico/Empírico Qualitativo	1) Observação direta; 2) Análise de performances*	Escola regular: ensino médio
25	Teórico/Empírico Qualitativo	Análise dos textos de 2 estudantes	Escola regular: ensino fundamental
26	Teórico/Empírico Qualitativo	Duoetnografia na produção de um texto de <i>slam</i>	Ensino de artes de modo geral
27	Teórico/Empírico Qualitativo	Observação participante	Educação de Jovens e Adultos (EJA): ensino fundamental e ensino médio
28	Teórico/Empírico Qualitativo	1) 14 entrevistas com estudantes, professores e organizadores de slams; 2) Observação participante em 10 eventos	Ensino Médio

29	Teórico	Não se aplica	Espaço de educação não-formal
30	Teórico/Empírico Qualitativo	Análise de uma performance de uma estudante	Ensino Médio
31	Teórico/Empírico Qualitativo	Análise documental (dados secundários): vídeos de performances, relatos em entrevistas, podcasts.	Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria

Observou-se a exclusividade do emprego de abordagens qualitativas de pesquisa, reflexo da busca dos pesquisadores por investigar, explorar e descrever experiências e casos específicos. No entanto, a profundidade que os métodos qualitativos normalmente proporcionam (em detrimento da possibilidade de generalizações empíricas típicas das pesquisas quantitativas) esbarrou na falta de clareza acerca dos escopos de muitas dessas pesquisas e assim como dos métodos de coleta e análise de dados empregados. Muitos desses textos não dedicam a atenção necessária à explicação dos procedimentos metodológicos utilizados.

Por exemplo, excertos de falas apresentados sem que o leitor possua um quadro de entrevistados como referência, ou informações sobre como aqueles dados foram obtidos (se o pesquisador aplicou entrevistas abertas ou se utilizou roteiros) e tratados (e.g. GEHRING, 2005; POOLE, 2008). Observou-se o mesmo “descaso metodológico” em casos aqui considerados como de observação, direta ou participante (e.g. SCOTT, 2010; INGALLS, 2012; YOUNG, 2013; NEVES, 2017). Nesses casos, o leitor do artigo é capaz de compreender que certas passagens são fruto de observação pelas características narrativas e descritivas dos textos. Porém, os procedimentos de coleta e análise desses dados não são especificados.

Observou-se que esses trabalhos cujos procedimentos metodológicos não se encontram suficientemente explicados normalmente são feitos por professores que desejam relatar

experiências com o *slam poetry* em suas práticas pedagógicas. Evidentemente, existem também trabalhos bem estruturados, metodologicamente que foram realizados por professores ou mesmo instrutores de *slam*. Assim, a figura do professor/instrutor-pesquisador que relata suas experiências foi recorrente no corpo de textos, sendo identificada em 13 trabalhos (artigos 1, 6, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 25, 26, e 27). Há também aqueles pesquisadores que já estavam em contato prévio com o *slam* na condição de poetas (artigos 5, 8, 15, 17, 20, 23, 25, 26, 28). O que se pretende mostrar com isso é que a subjetividade desses pesquisadores deve ser considerada como um fator relevante, e que a figura do “pesquisador distanciado” tem sido rara nas pesquisas da área. Talvez por isso críticas mais contundentes à transposição do *slam* para o espaço escolar tenham sido tão escassas, concentradas majoritariamente nos trabalhos de Émery-Bruneau (2014; 2015).

Por fim, outros dois fatores chamam a atenção. O primeiro refere-se ao fato de que 48% das pesquisas se referem à realidade da modalidade ensino médio, 29% à modalidade ensino fundamental, e apenas 9,6% tratam de cenários que envolvem *slam* na modalidade educação superior. 31,8% dos textos abordam a prática do *slam* em espaços de educação não-formais destinados à juventude.

O segundo fator que chama a atenção é a pouca voz que os estudantes têm recebido por parte dos pesquisadores. O Quadro 2 demonstra que é mais comum os pesquisadores realizarem observações, ou analisarem os textos e performances poéticas dos estudantes, do que estes últimos participarem das pesquisas como informantes, tendo suas reflexões consideradas por entrevistas ou questionários. Apenas seis pesquisas contaram com o relato de estudantes para suas análises (artigos 2, 6, 12, 14, 17 e 28). É certo que observar e analisar as performances é um método válido e proveitoso para diversos objetivos de pesquisa. Porém, deve-se ter noção das limitações que esse método acarreta, uma vez que no *slam* existem tipos e temas de performances sabidamente mais valorizados (SOMERS-WILLET, 2005), e modo que os poetas têm

cadavez mais copiado esses estilos consagrados, homogeneizando suas performances em um estilo retórico desenhado para ganhar um “10 perfeito” (SMITH, 2003).

Como veremos na próxima seção desta análise, muitos pesquisadores têm se dedicado a debater questões como identidade, engajamento cívico e político, emancipação, protagonismo juvenil, voz e expressividade dos estudantes nas escolas, etc. Para esses temas, basear-se apenas em observações, análises de textos e performances poéticas como fonte de dados parece ser algo superficial, insuficiente e até potencialmente enganoso. Ademais, analisar os estudantes desse ponto de vista distanciado, ao invés de os ter como coprodutores do conhecimento (naquilo que diz respeito à suas próprias vivências), reforça o próprio padrão que essas pesquisas buscam criticar nas práticas escolares: o estereótipo do estudante pouco capaz, que aqui serve no máximo para objeto de análise.

2. Dos Resultados

A subseção anterior realizou uma apreciação crítica dos procedimentos metodológicos aplicados nas pesquisas que buscam investigar a relação entre *slam poetry* e educação, a fim de delimitar, principalmente, o alcance desse corpo de estudos. Feitas essas considerações, a presente subseção busca apresentar os principais resultados dessas pesquisas.

Nesse sentido, o primeiro aspecto que parece digno de ressalva sobre a interseção “*slam*-educação” é o caráter apaziguador que as instituições de ensino parecem fornecer para a relação do *slam* com outras manifestações poéticas tidas como suas rivais. Como se sabe, o *slam* nasce como uma crítica àquilo que seu fundador chamou de “poesia elitista e acadêmica” (SMITH; KRAYNAK, 2009). Com o sucesso e a expansão do *slam*, essa relação de rivalidade se aflorou, gerando críticas de ambos os lados. Se o *slam* acusa as leituras poéticas “acadêmicas” de serem monótonas e desinteressantes, críticos ao *slam* ressaltam como

problemas desse movimento a sua propensão para o clichê e a supremacia da performance sobre o texto escrito (GREGORY, 2008). Baseada em Bourdieu, Gregory (2008) afirma que o que está em jogo nesse caso é a posse do capital cultural associado à poesia. Assim, cada grupo defenderá uma série de concepções de como a prática deve ser para que seja a ela atribuída a qualidade e o *status* de arte. Defender as concepções de seu grupo e criticar àquelas que se opõem fazem parte do jogo para se manter o poder de “detentor” do capital cultural. No entanto, nos espaços escolares e de educação não-formal o que tem se observado é uma mútua absorção das críticas, configurando esses espaços como locais de troca.

Belle (2003, p. 15) afirma que os *slammers* estão tomando os espaços de educação tradicional, de modo que “a divisão artificial entre poetas de *slam* e poetas acadêmicos está vagarosamente, porém certamente, acabando”. Gregory (2008) nos mostra que os *Youth Slams* têm sido espaços de reconciliação e diálogo para essas duas vertentes destoantes. Nesses espaços, *slammers* adultos que trabalham como tutores normalmente assimilam as críticas “acadêmicas” a suas práticas e formas de ensinar os jovens. Eles tentam fugir dos clichês presente nos *slams* regulares, dar mais ênfase no imagético e na capacidade metafórica das poesias, assim como destacar o igual peso entre texto e performance.

Gregory (2008) demonstra inclusive que essa inserção no espaço educacional faz com que os poetas de *slam* possam ser remunerados por seu trabalho com poesia. Assim, eles desejam estar presentes nesses meios. Por parte das instituições escolares, elas se beneficiam por poder oferecer aos jovens uma atividade extracurricular que tem se demonstrado muito mais atraente do que suas práticas tradicionais para o ensino de habilidades artísticas, linguísticas e de letramentos. O *slam* frequentemente se mostra mais potente, inclusive, no engajamento de estudantes desinteressados. Assim, as instituições se beneficiam da atratividade que o *slam* tem, para utilizá-lo como ferramenta/método de ensino.

A literatura da área é convergente sobre essa questão da atratividade que o *slam* apresenta para os jovens. Nesse sentido, um

exemplo marcante é o caso apresentado por Camangian (2008). Seu artigo examina o impacto da poesia performática no pensamento crítico, nos letramentos e na voz de estudantes de um contexto urbano em Los Angeles (EUA). O professor/pesquisador criou um grupo de poesia performática com 5 alunos desengajados dos processos educacionais escolares e em situação de alto risco social. Dentre esses estudantes, dois já haviam passado por centros socioeducativos para menores infratores. As notas de todos eram consideradas baixas, e a maior parte já havia reprovado na disciplina de língua inglesa.

Baseado nos pensamentos de Paulo Freire sobre pedagogia crítica, de Morrell sobre educação crítica de Inglês, e de Fisher sobre o uso de *spoken word* como ferramenta pedagógica, Camangian (2008) criou o seu próprio método de trabalho e a partir de então traçou suas experiências. As trajetórias dos estudantes são bem apresentadas no artigo, de modo que ficam claras suas transformações no que diz respeito a sua consciência sobre problemas complexos da realidade, assim como no que se refere as suas atitudes e formas de se portar frente a questões de suas vidas.

Vários outros trabalhos também abordam o uso do *slam* para atrair o interesse dos estudantes (e.g. GEHRING, 2005; LOW, 2006; SCOTT, 2010; BROWN, 2011; KIRSH, 2011; SILVA, 2020). As pesquisas propõem que essa atratividade pode ser atribuída, complementarmente, a possibilidade do uso de métodos alternativos de ensino (CAMANGIAN, 2008; GREGORY, 2008), a criação de um sentimento de comunidade entre os participantes (BROWN, 2011; KIRSH, 2011; RUDD, 2012; MUHAMMAD e GONZALEZ, 2016), a descentralização do poder do professor e a horizontalidade das relações (LOW, 2006; KIRSH, 2011; GREGORY, 2013), e ao conseqüente empoderamento dos estudantes (KIRSH, 2011; GREGORY, 2013).

Em face a essa atratividade, no entanto, tornam-se relevantes as considerações de Poole (2007). A autora afirma que o *slam* pode ser visto basicamente de duas formas. A primeira corrente propaga uma imagem de cultura jovem, enquanto simultaneamente permite

sua apropriação por um *establishment*⁷ ávido em explorar o que é visto como um novo fenômeno de considerável potencial educacional e sócio-político. A contracorrente em questão, compreende o *slam* como um movimento democratizante, que forma comunidades e fornece voz a pessoas de todas as idades, grupos sociais e etnias. De fato, quando se contempla a literatura produzida acerca do fenômeno até então, ambas as correntes parecem encontrar sustentação, de modo que o *slam* não se trata de uma coisa só, mas de um fenômeno múltiplo, cuja rápida expansão tem trazido crescente complexidade.

Realmente são diversos e significativos os relatos da utilização do *slam* como uma ferramenta de ensino. A mesma Sara Poole (2008) advoga pela utilização do *slam* para o ensino de francês como língua estrangeira, assim como Vorger (2012). Boudreau (2009) sugere uma adaptação do *slam* para ensinar crianças a apreciar a poesia e melhorar sua relação com a linguagem. Scott (2010) fornece um relato de uma experiência na qual utilizou o *slam* para lecionar conteúdos gramaticais diversos e fomentar a escrita criativa. Brown (2011) utilizou o *slam* para promover engajamento e aprendizado em relação à poesia em um contexto universitário. Muhammad e Lee (2016) fornecem uma lista de 10 benefícios de se trabalhar o *slam* em aulas de linguagens. E Torres e Benvenuti (2020) constatam que em uma sociedade com alta taxa de analfabetismo (como a brasileira), a oralidade do *slam* pode ser uma porta de acesso à literatura. Silva (2020) afirma que o *slam* possui aplicabilidades diversas em sala de aula, desde sua óbvia conexão com a poesia e literatura, até aulas sobre ortografia. Nos casos estudados pelo autor, sua articulação depende da criatividade do professor que o leva à sala de aula, já que essa transposição é feita de modo informal (sem constar no conteúdo oficial das disciplinas).

Contudo, ainda de acordo com Silva (2020), apesar de instrumentalizarem o *slam* para o ensinamento de conteúdos

⁷ O termo inglês *establishment*, aportuguesado, refere-se à ordem ideológica, econômica e política que constitui uma sociedade ou um Estado.

diversos, aqueles que o levam para as escolas o fazem com a intenção de que essa ação seja capaz de democratizar o espaço escolar. Além da expectativa de dar voz aos estudantes, espera-se que problemas sociais presentes nas comunidades e na sociedade de modo mais amplo – como o racismo, o sexismo, a violência e outros – possam ser abordados no espaço escolar, assim como o fomento a reflexões acerca desse próprio espaço. Essa visão dos *slams* como espaços (escolares e extraescolares) promotores de discussões sobre pautas sociais e políticas está presente em vários outros textos, seja da literatura estrangeira (CAMANGIAN, 2008; INGALLS, 2012; FIELDS *et al.*, 2014) seja na literatura nacional aqui analisada (NEVES, 2017; TORRES e BEVENUTI, 2020; ABREU e ROCHA, 2021; SOUZA, 2021).

Nesse sentido, é válida a consideração de Silva (2020) de que, se é verdade que instituições de ensino têm buscado se apropriar do *slam* por seu potencial educacional, os próprios agentes do *slam* também tem buscado se apropriar das instituições de ensino como forma de expandir sua filosofia sobre a prática poética (a fim de aumentar seu próprio capital cultural, conforme já explicado), assim como seus posicionamentos políticos centrais e inegociáveis (antirracismo, consciência de classes, feminismo, pautas LGBTQIA+, ambientalismo, etc).

Algumas considerações finais

O presente trabalho buscou, inicialmente, apresentar para o leitor o *slam poetry*, movimento poético surgido nos Estados Unidos na década de 1980, que tem se espalhado por diversos países, dentre eles o Brasil. Em seguida, foi realizada uma revisão de 31 artigos que relacionam o *slam* com práticas educacionais em espaços escolares e espaços de educação não-formal. Essa análise foi dividida em duas partes, sendo a primeira a que diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados nessas pesquisas e a segunda à análise dos resultados dessas pesquisas em uma perspectiva conjunta.

No que se refere aos procedimentos e escolhas metodológicas, chamou a atenção o fato de não ter ocorrido nenhuma investigação de abordagem quantitativa, com uso de métodos nomotéticos. Isso é particularmente interessante, uma vez que o conjunto de casos estudados por diversas vezes permitiu a identificação de padrões nos resultados, o que sugere a possibilidade de formulação e testagem de hipóteses. Outra constatação foi a pouca voz dada aos estudantes no que se refere às pesquisas sobre *slam* e educação. A questão que se levanta é: por que pesquisas que buscam investigar temas como a formação/afirmação de identidades dos adolescentes, seu engajamento no sistema educacional, manifestações políticas e ativistas dos estudantes, empoderamento, etc, fornece tão pouco espaço e voz para os próprios estudantes?

No que se refere aos resultados do corpo de pesquisas, também foi possível encontrar alguns padrões. Primeiramente, sabe-se que os espaços educacionais, sejam esses escolares ou de educação não-formal, tem sido local de reconciliação entre o *slam poetry* e movimentos de poesia rivais, tidos como poesia “acadêmica”. Parte disso está na atratividade que o *slam* possui para o público jovem, fazendo com que esta modalidade seja utilizada como uma forma de introduzir estudantes no gênero poético, conseqüentemente, promovendo posterior engajamento e curiosidade em relação a outras expressões do gênero.

Desse modo, observou-se que o *slam* é utilizado por professores e instrutores por seu potencial educacional diverso na área de linguagens. Mas não apenas por isso. Há também, em muitos casos, uma intenção de democratizar e politizar o espaço escolar. Isso fica evidente na transposição do teor crítico que acompanha o *slam* como prática social para a prática escolar. Mesmo assim, após a análise do corpo de artigos, observa-se que permanece pertinente a crítica de Mia Fiore (2013), quando esta afirma que por mais que o *slam* possa ser entendido como uma prática pedagógica libertadora e emancipatória, o impacto geral que ações como essa podem gerar nas escolas ainda precisa ser mais tangível e quantificável.

Considerando ainda que na atualidade há no sistema educacional brasileiro a implementação do novo ensino médio, denota-se a potencialidade de se inserir o movimento do *slam poetry* no componente curricular protagonismo juvenil, visto que este elemento visa envolver o jovem estudante em ações e atividades para além do universo escolar, e que foca em discutir temáticas de forma crítica. Este componente objetiva promover a emancipação dos sujeitos quanto às experiências pessoais e familiares a luz da educação formal, promovendo o engajamento dos estudantes com os conteúdos, ampliando a prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da autonomia, capacidade de tomada de decisão e responsabilidade dos jovens para atuação efetiva na vida em sociedade.

Assim, a pesquisa deixa ainda alguns questionamentos que podem ser discutidos em outros trabalhos sobre a relação entre o *slam poetry* e a educação, de modo que nos inquietamos em: conhecer as práticas pedagógicas entre o *slam* e a educação formal, que estímulos aos educandos quanto à formação do senso crítico, construção da cidadania e o pluralismo de ideias e de que modo poderá ser incorporada como prática educacional permanente para inserção no novo ensino médio.

Referências

ABREU, M. dos S.; ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. Letramentos literários e translinguagem entra as ruas e as escolas do sul global: o slam interescolar como prática enativo-performativa decolonial. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 3, n. 60, p. 626-644, 2021.

ATERIANUS-OWANGA, A. 'Orality is my reality': the identity stakes of the "oral" creation in Libreville hip-hop practices. **Journal of African Cultural Studies**, v. 27, n. 2, p.146-158, 2015.

BEAN, E "Outspoken"; BRENNAN, K. R. Youth Voices: Performance poetry as a platform for literacy, creativity, and civic engagement. **Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk**, v. 5, n. 1, p. 1-7 2014.

BELLE, F. The poem performed. **Oral Tradition**, Nova Iorque, v.18, n.1, p.14-15, 2003.

BERRON, M.A, MOUTON; M. La morphologie marginale dans le slam: comparaison interlinguale France vs Allemagne. **Linguistica**, v. 51, n.1, p.143-155, 2011.

BOUDREAU, K. Slam poetry and cultural experience for children. **Forum on Public Policy**, v. 2009, n.1, p. 1-15, 2009.

BROWN, R. Promoting cooperation and respect. "Bad" poetry slam in the nontraditional classroom. **Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture**, v. 11, n. 3, p. 571-590, 2011.

CAMANGIAN, P. Untempered tongues: teaching performance poetry for social justice. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 7, n. 2, p. 35-55, 2008.

CULLELL, D. (Re-)Locating prestige: poetry readings, poetry slams, and poetry jam sessions in contemporary Spain. **Hispanic Research Journal**, v.16, n.6, p. 545-559, 2015.

DAVIS, C. Writing the self: poetry, youth identity, and critical poetic inquiry. **Art/Research International: A Transdisciplinary Journal**, v. 3, n. 1, p. 114-131, 2018.

D'ALVA, R. E. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Synergies**, São Paulo, n. 9, p. 119-126, 2011.

ÉMERY-BRUNEAU, J. Le slam: émergence fulgurante d'une pratique sociale enseignée. Quel souci de as transposition didactique?. **La lettre de l'AIRDF**, n. 58, 2015.

ÉMERY-BRUNEAU, J.; YOBÉ, V. El slam en Quebec: de práctica social a objeto de enseñanza. **Impossibilia**, n. 8, 2014.

ÉMERY-BRUNEAU, J.; NÉRON, J. Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois: espace d'existence et d'affirmation de soi. Et quels apprentissages? **Forum Lecture Suisse**, v.1, p. 1-20, 2016.

FIELDS, A.; SNAPP, S.; RUSSELL, S. T.; LICONA, A. C.; TILLEY, E. H. Youth Voices and Knowledges: Slam Poetry Speaks to Social Policies. **Sexuality Research and Social Policy**, Nova Iorque, v. 11, n. 4, p. 310-321, 2014.

FIGLIORE, M. Pedagogy for liberation: spoken word in urban schools. **Education and Urban Society**, v. 47, n. 7, p. 1-17, 2013.

GAMA, D. M. H. de L. da; FERNANDES, D. L. Slams e espaços educacionais extraescolares. **Revista de Educação Popular, Uberlândia**, v. 19, n. 2, p. 109-122, 2020.

GEHRING, J. "Outsiders' Art; Slam poetry has gotten students who are often bored with how the subject is taught in school excited about the craft". **Education Week**, v. 24, n. 37, p. 25, 2005.

GREGORY, H. (Re)presenting Ourselves: Art, Identity, and Status in U.K. Poetry Slam. **Oral Tradition**, v. 23, n. 2, p. 201-217, 2008.

GREGORY, H. The quiet revolution of poetry slam: The sustainability of cultural capital in the light of changing artistic conventions. **Ethnography and Education**, v. 3, n. 1, p. 61-78, 2008.

GREGORY, H. Youth take the lead: digital poetry and the next generation. **English in Education**, v. 47, n. 2, p. 118-133, 2013.

INGALLS, R. "Stealing the air": the poet-citizen of youth spoken-word. **The Journal of Popular Culture**, v. 45, n. 1, p. 100-117, 2012.

KIRSH, C. F. Stories to yell: using spoken word poetry in the literacy classroom. **Journal of Classroom Research in Literacy**, v. 4, p. 50-61, 2011.

LOW, B. Poetry on MTV? Slam and the poetics of popular culture. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 22, n. 4, p. 97-112, 2006.

MUHAMMAD, G, "Gholdy"; GONZALEZ, L. Slam poetry: an artistic resistance toward identity, agency and activism. **Equity & Excellence in Education**, v. 4, n. 49, p. 440-453, 2016.

NEVES, C. A. B. Slams – Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, 2017.

PELLEGRINO, A.; ZENKOV, K.; CALAMITO, N. "Pay attention and take some notes": middle school youth, multimodal instruction, and notions of citizenship. **The Journal of Social Studies Research**, v. 37, p. 221-238, 2013.

POOLE, S. 'Slambiguité'? Youth culture and the positioning of 'Le Slam' in France. **Modern & Contemporary France**, v.15, n.3, p. 339-350, 2007.

POOLE, S. Le text autrement: opening the (language classroom) door to slam. **The French Review**, v. 82, n. 2, p. 294-305, 2008.

RUDD, L. Just Slammin! Adolescents' Construction of Identity Through Performance Poetry. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 55, n. 8, p. 682-691, 2012.

SCOTT, C. Slamming Arkansas schools. **Teaching Artist Journal**, v. 8, n. 2, p. 88-95, 2010.

SMITH, M. K. "**About Slam Poetry**" The Spoken Word Revolution: Slam, Hip Hop & the Poetry of a New Generation. Naperville: Sourcebooks MediaFusion, 2003.

SMITH, M. K.; KRAYNAK, J. **Take the mic**: the art of performance poetry, slam, and the spoken word. Naperville: Sourcebooks MediaFusion, 2009.

SILVA, C. R. da. **Slam poetry**: poesia performática, política e educação. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2020.

SILVA, C. R. da. A identidade coletiva do slam poetry. **Plural (USP)**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 239-253, 2022.

SILVA, C. R.; LOSEKANN, C. Slam poetry como confronto nas ruas e nas escolas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p.1-19, 2020.

SOUZA, F. O. de; PIMENTEL, A. Um novo gênero artístico-literário chega à cena Argentina: o caso do slam de poesia oral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 11., 2020, Evento Online. **Anais Eletrônicos** [...]. Evento Online: Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-congresso-brasileiro-de-hispanistas>. Acesso em: 2 abr. de 2022.

SOUZA, F. O. O poetry slam no ensino de língua espanhola: uma proposta para o letramento literário crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 645-658, 2021.

SOMERS-WILLETT, S. B. A. Slam poetry and cultural politics of performing identity. **The Journal of the Midwest Modern Language Association**, v. 38, n. 1, p.51-73, 2005.

VORGER, C. Vous récitez? Eh bien, slamez maintenant!. **Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle**, v. 9, n. 1, p.1-23, 2012.

TORRES, G.; BENVENUTI, J. A prática do slam no ensino da literatura na EJA: refletindo um currículo antirracista. **Cadernos do Aplicação: pesquisa e reflexão em educação básica**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 109-122, 2020.

WILSON, G., J; SHIELDS, S. S. Troubling the “we” in art education. **The Journal of Social Theory in Art Education**, v. 39, p. 5-18, 2019.

YOUNG, A. Slamming poetry myths. **Literacy Learning: the middle years**, **Norwood**, v. 21, n. 3, p. 30-31, 2013.

Capítulo 8

Apropriações da *forma escolar* e relações de poder: práticas juvenis nas periferias de Porto Alegre

Leandro R. Pinheiro

A concepção já bastante generalizada de que somos individualidades em processo, interinas ou metamórficas, não é resultante somente de uma ampliação de acesso a aparatos e perspectivas educacionais, mas de dinâmicas estruturais que remontam ao mundo do trabalho e do consumo, assim como ao eclipsar de referentes da primeira modernidade, incluindo-se aí as repercussões de uma governamentalidade neoliberal, a desconstituir direitos sociais e a estabilidade social que pressupunham. Uma dinâmica que reúne dispositivos de inculcação, mas também injunções sistêmicas à responsabilização individual (MARTUCCELLI, 2004).

As variações históricas percebidas nas abordagens pedagógicas escolares, tendencialmente menos estatutárias e mais interativas, poderiam ser igualmente situadas junto a disputas sociais comuns a processos sociais de individualização institucional (BECK, 2011), a tomadas de posição reflexivas de parte dos atores sociais (BECK, GIDDENS e LASH, 2012) e/ou a cenários de desinstitucionalização (DUBET, 1998). Entretanto, podemos recuperar, aqui, a disseminação de um princípio relacional específico, que afeta também domínios sociais, a priori, não educacionais. A gestação de tempos sociais para infância e para a juventude concorre à constituição dos processos de socialização, e cabe discernir sua participação contextualizada, dispondo indivíduos tidos “em processo” como sujeitos aprendentes propriamente. E entendemos, pois, que conhecer a apropriação da *forma escolar* (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001) é uma maneira de

observá-lo na estruturação de parte do cotidiano em periferias urbanas.

Nas interlocuções com jovens em localidades socialmente vulnerabilizadas, percebemos que as disputas em jogo nos levam a considerar, ademais, as possibilidades de ação em tensa articulação com as obliterações da precariedade, da violência e da estigmatização. Situação agravada nos últimos anos, no quadro de instabilidade engendrado pelas crises econômica e sanitária e pela fragilização de direitos e serviços públicos a partir de ações no âmbito político institucional (BETIM, 2020; PEREZ e LUZ, 2019; ZAN e KRAWCZYK, 2020).

Assim, partiremos de incursões às regiões do Campo da Tuka, da Cruzeiro e da Restinga, em Porto Alegre/RS, e do diálogo com jovens vinculados ao *breaking*, ao funk e ao futebol de várzea. Nosso propósito é retomar análises realizadas alhures (PINHEIRO, 2017 e 2021a; PINHEIRO e CAREGNATO, 2022) para uma narrativa mais detida à expansão da forma escolar e, sobretudo, aos agenciamentos construídos pelos jovens neste sentido, problematizando a consistência social que entendemos configurada na articulação com outros dispositivos que também perfazem as ações juvenis *in loco*.

1. Um contexto para reflexões

De forma bastante sucinta, vamos pontuar considerações sobre o que entendemos ser três das condições estruturantes das ações de jovens em periferias urbanas e, por conseguinte, do eixo de análise proposto aqui. Assim, antes de chegarmos ao processo de pedagogização social, mencionaremos: a experiência do juvenil; a dinâmica de territorialização; e a flexibilização dos laços de trabalho.

As discussões sobre as juventudes têm assinalado a diversidade de experiências construídas pelos jovens, dispondo as práticas entre pares como parte de processos de socialização coproduzidos pelos indivíduos, e delineando itinerários

biográficos gestados em diferentes espaços sociais e com variadas pertencas potenciais (LEÃO e CARRANO, 2013; BITTENCOURT, 2020). Consonante, no que tange à condição juvenil contemporânea, realça-se a relevância de relações sociáveis, de consumos e práticas culturais (artísticas e esportivas) e da autonomia no uso do tempo livre e na relação com instituições, o que precisaria ser considerado contextualmente, logo, desde a interpretação das possibilidades de moratória social inscritas nas situações juvenis (ABAD, 2003).

Então, em congruência, cabe assinalar que a população em contextos vulnerabilizados vive a estigmatização e a segregação como constituinte do lugar de residência e de sua relação com a cidade, além de afrontar diariamente os limites de uma circulação fatigante em meios de transporte precarizados e insuficientes, em longas viagens ao trabalho e/ou estudo. Com isso, indicamos o que Marcelo Burgos denomina “territorialização”, ao caracterizar restrições ao usufruto político e cultural da cidade aos segregados em regiões periféricas (BURGOS, 2005). Assim, os habitantes de bairros populares vivem no território uma sociabilidade ambígua, entre a precariedade material e de infraestrutura básica, por um lado, e as práticas culturais locais e interações comunitárias, por outro. E convém registrar, ainda, a menção recorrente a situações de violência por parte de nossos interlocutores¹. Eram comuns as narrativas acerca das dificuldades enfrentadas perante as disputas por ocupação operadas pelos grupos de tráfico de drogas ilícitas e/ou no choque com a polícia, levando os moradores a recorrerem

¹ Cabe citar que, segundo Waiselfisz (2015), quanto à diminuição da participação das capitais no total de mortes por armas de fogo no país, essa participação continua sendo seletiva e, inclusive ampliou os efeitos sobre a população negra. Os dados indicam, ainda, que as mortes por armas de fogo são mais elevadas para jovens negros, muitas vezes por ação do aparato estatal. O percentual de mortes por homicídio de jovens negros do sexo masculino em Porto Alegre era de 70% em 2012. Para o bairro Restinga, uma das localidades de nossas incursões, chegou a 84,6% (OBSERVAPOA, 2019).

a laços de reciprocidade em busca de artifícios de proteção (PIMENTA, 2015).

Para os jovens, ademais, as narrativas sobre as inserções laborais indicam intensificação, instabilidade e informalidade (CORROCHANO, 2016), o que configura a terceira condição a mencionar. Observamos em campo que não eram comuns depoimentos de identificação com o trabalho, de modo que este poderia se orientar à viabilização de aspectos da condição juvenil ou do sustento familiar. Na maioria dos casos, materializado na instabilidade de atividades laborais informais, o trabalho se configurava como um quadro de agenciamentos regulares, no qual os indivíduos se inclinavam a garantir ganhos pecuniários e a operar segundo um imperativo de independência (PINHEIRO, 2021; PINHEIRO e CAREGNATO, 2022).

1.1 A disseminação da forma escolar

Junto dos processos históricos de flexibilização de vínculos laborais e de territorialização, observamos no Brasil uma ampliação do acesso a espaços educativos e assistenciais. A constituição “cidadã”, sancionada em 1988, e, depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), sancionados no início dos anos 1990, condensaram disputas por direitos sociais intensificados nos anos 1980. Passaram a regular, ademais, redes municipalizadas de proteção e promoção cuja atuação visa a efetivação do estatuto de “sujeitos de direitos” para crianças e adolescentes, em que pesem a insuficiência e a precariedade dos serviços prestados.

Nas periferias urbanas de Porto Alegre, a ampliação histórica da escolarização, intensificada nas últimas décadas (FREITAS, 2016)², dispôs os jovens entre redes institucionais contíguas na

² Em Porto Alegre, podemos registrar, por exemplo, que a taxa líquida de frequência ao ensino fundamental se manteve acima dos 90%, oscilando de 94 para 99% entre 2000 e 2018. Também se observa uma redução histórica do abandono

organização de sua temporalidade, considerando-se os aparatos escolares e as entidades de educação-assistência. A isso se somaram, ademais, os programas de integralização da educação iniciados na década de 2000 (SILVA, 2017), cuja gestão centrava-se na escola, embora fosse operacionalizada mediante parcerias com organizações privadas. Nesse sentido, entendemos que a configuração assumida intensifica embates como aqueles apresentados por Vincent *et al.* (2001). A centralidade da instituição escolar e da prática docente, inseridas numa rede de parcerias, pode ser tensionada pela abertura a iniciativas educativas extraescolares, mas a própria abertura se erige na consolidação da forma escolar de atuação.

Assim, assumimos a hipótese da disseminação dessa entre aparatos escolares e extraescolares nas localidades em análise aqui, sendo que esta tem contribuído para postergar o ingresso no mundo do trabalho. Em contraste com as trajetórias dos ascendentes, nossos interlocutores experienciavam arranjos familiares que tendiam a preservar a infância e a escolarização (mesmo que parcial), embora houvesse responsabilização doméstica. Tratava-se de grupo etário que passou a usufruir do suporte da rede de proteção mencionada, sendo a frequência à escola uma obrigação legal fiscalizada e viabilizada por aparatos que, gradualmente, garantiam a ocupação de crianças e adolescentes em espaços educativos-assistenciais.

Então, com a situação *sui generis* de segregação urbana e de flexibilização de laços laborais de um lado, e ampliação do acesso às instituições educativas, de outro, percebemos que, para além da experiência de contiguidade já assinalada, operavam formas de apropriação do educativo no extra muro, assinalando disputas que a forma escolar passaria a compor *in loco*. Antes de abordá-las,

escolar no ensino médio (de 15 para 4,7% entre 2007 a 2020). Entretanto, neste nível de ensino, permanece uma elevada taxa de distorção idade-série (cerca de 35% em 2020) e uma taxa líquida de frequência insuficiente, de cerca de 60%. (OBSERVAPOA, 2019).

porém, passemos a aspectos centrais do que propõem Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001).

2. Apontamentos sobre a forma escolar

Recorrendo a registros dos períodos moderno e contemporâneo da história europeia, Vincent *et al.* (2001) procuram caracterizar a forma escolar como uma “forma de relações sociais”, aproximando-o da noção de dispositivo de Michel Foucault e, então, da análise de um quadro de relações socializadoras que são, ao mesmo tempo, relações de poder que transversalizam diferentes espaços sociais e são tributárias de modos de dominação social.

No intento de delinear a *forma*, os autores traçam algumas especificidades. A primeira que poderíamos destacar é elaborada na comparação com a interação estabelecida entre mestres e aprendizes de ofício, cuja dinâmica de aprendizagem se fazia por “ver-fazer” e “ouvir-dizer”, dispondo o agir e o aprender de modo indistinto. A escola, por seu turno, preconizava de início mais a disciplina e a impessoalidade que os saberes contextualizados, sendo o conhecimento escolar um tanto abstrato e descolado das vivências dos infantes. O mestre escolar era ele próprio um atuante das regras e disciplinas; ele não exercia ou impunha desejos ou estilos pessoais, apenas orientava ao cumprimento das regras (inscritas no texto, em lembretes nas paredes, etc.).

Nesse sentido, da constituição histórica da escola, Vincent *et al.* (2001) destacam que: 1. A instituição se erige como espaço específico, separado de outras práticas sociais e ligado à expansão da escrita e à “acumulação da cultura” em diferentes contextos de atuação; 2. A instituição e a pedagogização estão ligadas à objetivação, à codificação e à delimitação de saberes via escrita, quanto ao quê e ao como se ensina, sendo que disso resulta uma pedagogia, que é “fazer percorrer o caminho” produzido na objetivação/escrituração dos saberes; 3. Produz-se, em associação ao anterior, a sistematização do ensino, visando a padronização da socialização em espaços circunscritos e de aprendizagens duráveis;

4. A impessoalidade das regras na escola se presta ao aprendizado de um novo tipo de relação de poder e de dominação (legal – weberiana), orientada não à obediência a pessoas, mas a normas tomadas por gerais/generalizáveis (sejam elas impostas ou explicadas).

Então, evitando se aterem à instituição escolar, os autores discutem a *forma* que com ela se instaura, cuja configuração e atual disseminação permite destacar sua autonomização como dispositivo. Pelo que, por exemplo, tendemos a tornar hoje todos os momentos com as crianças (nos gestos, nas interlocuções, etc.) como práticas de aprendizagem. De tal forma, o indivíduo (infante ou jovem) seria um ser protegido numa forma de se relacionar, que também pode ser um modo de dominar. Vincent *et al.* (2001, p. 37-38), o resumem:

a constituição de um universo separado para a infância [e, contemporaneamente, para a juventude]; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras, tendo por fim seu próprio fim.

2.1 Então, em campo...

Nossa chegada aos grupos de jovens se deu por intermédio das práticas que construíamos, ponderando-se aí potencialidades de ordem teórico-metodológica. Como afirma Abrantes (2011, p. 125), “com seus materiais, símbolos e protocolos próprios, as práticas sociais possuem uma ‘lógica interna’, cimentada ao longo do tempo e que vincula a ação dos sujeitos às estruturas sociais”. Por outro lado, porém, dado que nos dirigimos a contextos de inclusões precárias e intermitentes em diferentes arenas formais, atemo-nos a considerar também os agenciamentos na produção das práticas, recorrendo às proposições de Certeau (2011) na compreensão das artes do “popular”, nos usos e interpretações que fazem os indivíduos quanto aos artefatos culturais que lhes chegam.

Esse esforço se viabilizou mediante observação etnográfica e realização de entrevistas narrativas individuais (JOVCHELOVICHTH, 2002), efetivadas ambas entre janeiro de 2014 e dezembro de 2019, em itinerância por bairros de periferia da cidade de Porto Alegre. Com as narrações individualizadas, buscamos conhecer itinerários de vida e, a partir daí, os sentidos relacionados pelos jovens às práticas a que se vinculavam, ponderando articulações com a forma escolar. Foram seis entrevistas, tomando interlocutores experientes e iniciantes.

Em campo, a observação precedeu e subsidiou a escolha dos entrevistados. No caso do futebol, foi realizada no campo onde os jovens se encontravam para treinos, na região da Cruzeiro, e durante a realização de alguns jogos em parque central da cidade. Com os interlocutores do funk, estivemos na sede do Baile da Tuka (bairro Campo da Tuka), referência nesse estilo musical em Porto Alegre e espaço onde se realizavam as aulas da Escola de MCs. Para o *breaking*³, dirigíamo-nos ao ginásio do Centro de Comunidade da Vila Restinga (CECORES), onde os jovens efetivavam ensaios todas as semanas. Na maioria dos casos, falamos de jovens com escolarização truncada (entre ensino fundamental e médio), evadidos da escola ou encaminhados à EJA por políticas de correção de fluxo.

O resultado desse esforço de imersão e diálogo, de registro do experienciado em campo é, ademais de um conjunto de interpretações disciplinarmente circunscrito, um exercício narrativo desde o qual o autor agencia fatos, sujeitos e tempos na

³ O *breaking* é considerado um tipo de dança de rua. Formou-se nos anos 1970 junto a outros elementos da “cultura” Hip Hop, em bairros de maioria populacional negra e caribenha de Nova Iorque. De início, compunham gestualidades que reportavam a circunstâncias de batalha, numa alusão à Guerra do Vietnã, destino de muitos jovens afrodescendentes e latinos do período (OLIVEIRA, 2004). Na atualidade, o estilo agrega dançarinos em campeonatos e atividades recreativas em diversos espaços urbanos. Entre meus interlocutores, era caracterizada especialmente pela flexibilidade na composição das sequências coreográficas, integrando interpretações de acontecimentos cotidianos, passos de outras danças, etc.

busca de inteligibilidade referenciada. E esta escrita é também a decorrência da configuração da temporalidade do pesquisador, entre suas vivências em campo e a elaboração de seu diário (ROCHA; ECKERT, 1998, 2008).

3. Entre formas e artes, um esboço de interpretação

Antes de narrarmos as práticas conduzidas por jovens nas localidades de nossas incursões, parece-nos importante registrar, brevemente algumas declinações do fazer educativo que nos remetem à ambiência criada por uma disseminação da forma escolar.

A primeira forma de apropriação do educativo faz referência à obrigação dos estudos. Associada à imbricação historicamente crescente entre mercado laboral e sistema escolar no país (ARRETCHE, 2015), realçando a posição deste na racionalização de processos de socialização, tal imperativo se inseria num arranjo familiar que, frente à precariedade pecuniária, equilibrava atribuições na fratria. A modo de uma divisão familiar do trabalho, percebíamos, por exemplo, filhos e filhas mais velhos destinados à labuta para apoio no sustento coletivo, ao passo que cabia aos mais jovens a responsabilidade de concluir sua escolarização, com vistas a uma melhor colocação profissional e remuneração.

De outra parte, podíamos observar também associação concernente à territorialidade de bairros de periferia, sobretudo, ao horizonte normativo relativo às situações de violência. Não raro, as interlocuções evocavam a necessidade de aparatos institucionais que garantissem proteção a crianças e jovens-adolescentes, entendendo-se que a permanência no interior destes evitaria a habitação da rua, entendida como local de risco. Mais que isso, acreditava-se que a incorporação à escola oportunizaria práticas socializadoras (moralizantes) atinentes a escolhas seguras.

A terceira forma a destacar, talvez a mais pertinente quanto às análises à seqüência, concerne ao reconhecimento da condição de educador. Para além dos anseios por mobilidade social (mais diretamente associados à escolarização), a prática do educador

carregava capital simbólico associado à promoção de crianças, adolescentes, jovens. Com isso, manifestava-se uma apreciação difusa que valorava a educação positivamente, em contraste ao que seria desvio, ilícito, “pouco produtor”. O educador seria aquele que ofereceria oportunidades, desalienação, conhecimento (e não só formação destinada ao trabalho). Isso podia ser tributado ao professor, mas também ao educador social e aos ativistas comunitários. Assim, mesmo para aqueles que não exerciam um papel institucionalizado, era possível certa *illusio* do fazer educativo.

3.1 “Pra puxar o jogo...”: os jovens no futebol de várzea

As práticas dos jovens com quem dialogamos em nossas incursões, em um time amador da região da Cruzeiro, centro-sul de Porto Alegre/RS, eram decorrência de projeto social ministrado por uma professora de Educação Física voluntária. Este havia começado com o fito de ser uma escolinha de futebol infanto-juvenil e, por demanda dos participantes com mais idade, que deixariam de usufruir dos encontros e jogos, passou a equipe de futebol na categoria ‘livre’ no campeonato municipal de várzea⁴. Entre 2016 e 2017, quando de nossos diálogos, percebíamos pouco mais de 15 jogadores presentes a cada treino semanal e, entre eles, havia um grupo de frequência mais estável, de aproximadamente dez jovens.

⁴ À época de nossas incursões, o campeonato municipal de futebol de várzea em Porto Alegre ocorria em conformidade a um calendário anual de jogos, envolvendo cerca de 300 equipes masculinas em duas categorias (livre e veteranos). Desenvolvia-se em duas fases subsequentes, sendo a primeira formada por certames regionalizados e dirigidos por ligas (muitas vezes, geridas por lideranças comunitárias). A segunda etapa era denominada municipal, e organizada diretamente pela Gerência de Futebol da Secretaria Municipal de Esportes. Entre os coletivos participantes existiam níveis de organização e estabilidade variados, de pequenas agremiações locais a times improvisados. Em função dos jogos, constituía-se um circuito de atuação que conectava diferentes partes da cidade, envolvendo não só jogadores, mas dirigentes e torcedores comunitários (MYSKIW, 2015).

Os treinos ocorriam à noite em um campo já sem gramado, com cercas em deterioração, que não possuía uma das goleiras e, numa das margens, tinha um banco de madeira improvisado, utilizado por aqueles que aguardavam a participação nos coletivos. Os encontros ocorriam ali por um acordo informal entre a treinadora e o zelador do espaço. Havia uma rotina aproximada para os treinamentos, com exercícios de aquecimento e preparação física, seguidos de coletivos. Antes que estes iniciassem, a treinadora poderia repassar algumas orientações gerais. Quando da proximidade de jogos em campeonato, ou após a realização destes, costumavam também se reunir em campo por alguns minutos, para comentários táticos, de motivação ou de apreciação do praticado.

A treinadora atuava desde a diferença que constituía naquele *locus* (ser mulher e professora). A maior parte dos responsáveis por times de várzea era formada por moradores das localidades e não tinha formação específica na área esportiva. Mesmo em espaço típico de homosociabilidade masculina, ela dizia se sentir respeitada e acreditava que, em parte, isso se devia ao fato de ser graduada. Ademais, mencionava que os jovens não estariam mais acostumados com os tratos agressivos comuns entre os treinadores de outros times.

Dizia não se importar com a intermitência das presenças nos treinos. Havia casos de jovens que passavam meses sem comparecer, acolhidos por ela com expressiva satisfação quando do retorno. Sabia do risco de ter no grupo jovens envolvidos com tráfico, mas apenas exigia que, naquele grupo, não trouxessem elementos de atividades ilícitas (armas, fumo, etc.). Demonstrava intuir, enfim, que uma tomada de posição intransigente não surtiria efeito positivo sobre a permanência e que, por outro lado, os bons resultados em campeonatos e as vivências oportunizadas (como viagens a outras cidades, por exemplo) também estimulariam a vinculação. Todavia, quando tomava esses aspectos táticos em conta, a treinadora não elidia que estava implicada especialmente com a vinculação dos jovens ao grupo e à prática.

Como educadora, tentava estabelecer uma rotina de exercícios para seus jogadores. Os integrantes do time, por sua vez, a respeitavam e pareciam apreciar a maneira como os tratava. Mas, embora não a contrariassem verbal e frontalmente, dispunham-na eventualmente em suas brincadeiras e nem sempre a obedeciam. Em momentos dedicados à preparação física, era possível ver que os jovens criavam modos de pegar a bola e trocar passes, intercalando as atividades recomendadas. Durante os coletivos, era possível observar que os embates eram permeados de atos hostis, contrariando as orientações da educadora. E, nas circunstâncias de jogo em campeonato, isso não se dispunha necessariamente como mera agressividade incontida; era narrado como tática para manejo do ânimo dos adversários, “pra puxar o jogo”. Mais além, valoravam as demonstrações físicas de comprometimento e esforço (a “garra” ou a “raça”, como diziam).

Seria difícil tomar a prática do futebol apenas como lazer por conta de sua pertinência sócio contextual, mostrando-se arena de potência associada à expertise, a certo protagonismo e ao reconhecimento que podia oportunizar. Tomadas juntos aos depoimentos em entrevistas, as narrações pareciam compor representação das movimentações argutas e de uma individualidade persistente no enfrentamento de adversidades. Convém ter em vista, em articulação, que a prática em estudo, e as dinâmicas de homossociabilidade que promovem, participam da socialização de certa masculinidade, vinculada ao enfrentamento necessário de precariedades e hostilidades, da expressão de coragem e valentia se preciso, ambos reportados à rua e ao esporte amador (DAMO, 2007).

De outra parte, pode se destacar que o futebol é prática codificada por um amplo mercado profissionalizado e midiático, que alimenta expectativas de inserção sócio laboral (PIMENTA, 2006) e, para além disso, gesta um quadro de referências simbólicas desde performances e narrativas biográficas de jogadores

reconhecidos em circuitos globais⁵. Neste sentido, entre aqueles jovens, a forma escolar concorria com outras configurações relacionais; a postulação de regras e disciplinas para os treinos podia ser tensionada pelo modo de atuação e aprendizagem no futebol amador, nos moldes miméticos descritos por Bourdieu (1990), em relação às práticas esportivas, ou como prática socializadora de masculinidades; podia, em que pese o anterior, constituir suporte para permanência e experiências de fruição entre pares, anteparo para vivências do juvenil.

3.2 Aos passos com bboys: ensaios e singularização

Inicialmente, a *crew* era formada apenas por jovens moradores do bairro Restinga, mas, em função da visibilidade obtida na cidade e também das redes de sociabilidade e trabalho de seus integrantes, passou a congregar dançarinos de diferentes localidades de periferia. Quando de nossa interlocução, entre 2014 e 2015, o grupo tinha aproximadamente 10 anos de existência e, na medida de suas possibilidades financeiras, procurava garantir representação em campeonatos no Estado ou no centro do país. Apesar da oscilação do número de integrantes, mantinha um coletivo de aproximadamente oito integrantes, com ensaios regulares à noite.

Dos treinos aos ensaios

Acompanhamos os treinos que faziam semanalmente no CECORES. As atividades aconteciam em espaço contíguo a uma quadra poliesportiva, em local aberto e podia ser acompanhado por quem quisesse. Aqueles que desejavam aprender a dançar podiam se aproximar e participar. Os *bboys* costumavam dar algumas orientações sobre movimentos básicos. Contavam-nos, inclusive, que de suas práticas podiam derivar atividades para as crianças que chegavam.

⁵ Referências essas que destoavam das inserções laborais precarizadas de nossos interlocutores, em atividades que intercalavam vínculos formais de duração incerta e ocupações informais (incluindo-se o ingresso no mercado de drogas ilícitas).

Em geral, percebíamos que os treinos tinham uma sequência e iniciavam por alongamentos e aquecimentos. Em seguida, os dançarinos se dedicavam a exercícios individuais de qualificação de passos, numa atividade persistente de tentativas e erros. Por fim, faziam uma roda de dança entre todos os presentes, quando, em um círculo, todos embalavam ao som da música e, paulatinamente, cada dançarino ia ao centro, fazia sua performance e provocava um colega para que também o fizesse.

Essa rotina era variável. Alguns resistiam a fazer alongamentos e aquecimentos e preferiam partir para o treino individual; a roda coletiva nem sempre acontecia ou podia ser substituída por um momento de deliberação do grupo. A intensidade dos treinos podia variar conforme a temperatura, e o frio das noites de inverno no ginásio podia limitar a prática. Quando realizado plenamente, porém, o treino parecia compor uma estrutura análoga a das vivências do grupo em sua inserção no campo da dança de rua e, então, configurava-se como “ensaio”. Com isso queremos assinalar que, ao estabelecer-se uma sequência que passava da prática individual a apresentações para o coletivo, refletia-se a organização de sua prática: períodos de preparação e a expectativa de apresentações públicas entre pares e para uma plateia, em um percurso permeado por fruição musical, sociabilidade e reconhecimento.

Lembramo-nos de, certa vez, contemplar um dos dançarinos ensaiando passos em frente ao espelho no ritmo de uma música e, em seguida, outro o acompanhar como se fosse uma coreografia. Chamaram outro jovem e seguiram os três. O som em volume alto tomando o espaço parecia concentrá-los e “conectar” seus corpos que, em movimento cadenciado pelo ritmo, fluíam em gestos assemelhados e traziam a nós, como observadores, a sensação de uma fruição implicada e diletante, ancorando coletivamente a pulsação do tempo (MELUCCI, 2004).

As disposições, os saberes e a possibilidade de navegar

Embora estivessem todos no mesmo espaço e fruindo a mesma música, cada dançarino concentrava-se em um ou outro passo que estava tentando aprender. Eventualmente, trocavam olhares ou sinalizavam com poucas palavras a necessidade de alguma alteração de movimento a um colega. Não havia ali a figura de um educador que centralizasse as orientações. Os iniciantes recebiam orientações elementares, o estímulo para não se acanharem e, sobretudo, para persistirem. Depois, teriam igualmente que seguir repetindo e experimentando individualmente.

Na maioria dos casos, e à primeira vista, poderíamos supor aprendizados por mimese, como destacam Vincent et al (2001), em relação aos aprendizes de ofício. A visualização do exemplo e a tentativa de imitá-lo ganhava lugar importante. Assim, a presença e atuação dos mais experientes eram significativas⁶. E vale considerar, ademais, que o estruturar de disposições para a dança se dava desde uma ambiência que extrapolava os exercícios em treino, de modo que a mimese derivava sua efetividade da imersão em outras práticas que faziam o contexto dos *bboys*, como seriam exemplos as experiências relatadas por eles em capoeira, ginástica ou o próprio consumo musical e a frequência a festas.

Para além e em articulação com a mimese contudo, o trabalho individual dos *bboys* nos treinos representava a busca pela construção de um estilo. Alguns poderiam ser mais melódicos nos gestos, outros poderiam explorar características de elasticidade ou força. Desta maneira, os passos receberiam variações conforme as singularidades dos dançarinos. Embora o domínio dos

⁶ Vale registrar, à época de nossos diálogos, os mais antigos no grupo atuavam como educadores sociais em diferentes escolas e organizações assistenciais. Se os mais jovens da *crew* tinham ocupações intermitentes e variadas, os mais experientes conseguiam ensinar o que desenvolveram em suas práticas informais. Contudo, precisavam trabalhar em vários lugares simultaneamente, e procuravam articular oportunidades de reconhecimento das performances de sua *crew* e os espaços educativos que acessavam via trabalho (PINHEIRO, 2020).

fundamentos fosse uma busca, a aprendizagem rigorosa dos passos não se resumia a uma realização padronizada; era associada explicitamente à construção de um jeito próprio de fruição, que singularizasse o *bboy* junto aos pares.

A construção do estilo ancorava-se, ainda, em horas de estudo despendidas na internet, buscando materiais (músicas, vídeos, tutoriais, etc.) que lhes informassem sobre a história da “cultura”, sobre eventos e manifestações de dança e sobre exibições de dançarinos de *breaking* ou outros gêneros. No caso destas últimas, replicavam um hábito iniciado com o uso de fitas VHS pelos mais velhos e amplificavam seus acessos, conhecendo contextos de diferentes partes do globo. Afirmavam procurar materiais e inspirações na rede *web*, de modo que um vídeo poderia ser analisado várias vezes, para que pudessem replicar um passo e, em seguida, alterá-lo compondo algo contextualizado e singular.

Em geral, os integrantes do grupo usavam tecnologias digitais (desde celulares, notebooks, tablets). Além de estudarem os passos de outros dançarinos, filmavam seus treinos para analisarem os movimentos; gravavam suas apresentações, editavam de maneira rudimentar os registros e divulgavam em redes sociais. Eles construíam, enfim, experiências estéticas em atividades informais, combinando linguagens audiovisuais e técnicas informacionais na produção de suas estratégias de fruição, aprendizagem e publicização do que faziam.

Os integrantes do Restinga Crew, salvo em casos de mensagens curtas em redes sociais, não faziam uso extensivo da escrita ou da leitura. Contudo, o uso de imagens e o acesso à internet possibilitava novas bases de memória estendida para o que lhes interessava conhecer/pesquisar e, também, para o que desejavam registrar e socializar dentre suas realizações.

Pra se inventar o passo, tu faz uma pesquisa. Tu pesquisa vários vídeos de outros dançarinos pra ver a forma como eles estão fazendo aquele passo. Daí, tu tenta errar aquele passo. Depois que eu fiz ele errado, eu vou tentar fazer ele errado o tempo todo, pra eu criar uma

identidade e as pessoas ver que eu não estou errando. Não é um erro porque eu não sei fazer, mas sim um erro porque eu quero fazer daquela forma, pra ti ter reconhecimento, entendeu? (Jean – Jan/2014).

3.3 Sobre as narrativas da alegria: o funk e uma escola

Não raro, encontramos na literatura análises relativas à associação entre funk, violência e criminalidade, correntes em enunciados de aparatos de mídia corporativa de massa. A produção de estigmas neste sentido remontaria à última década do século passado no Rio de Janeiro, com ressonâncias também em Porto Alegre, em particular na discriminação da população negra (AMARAL, 2017; ARRUDA *et al.*, 2010). De outra parte, concorreria com a estigmatização do funk o que Muniz (2016) critica como uma “utilização conveniente da cultura”, viabilizada em apelos por uma economia criativa, de modo a explicar sua relevância (como proteção contra a criminalidade ou forma de trabalho produzido localmente). A existencialidade da prática seria secundada em nome de justificativas morais.

No que tange às letras que conhecemos em campo, o funk não se detinha a causas sociais, mas trazia a etnicidade em suas performances e instigaria uma fruição alegre ou, ao menos, tensionadora da rotinização das condutas. Além disso, o funk bricolaria aspectos de outros gêneros e, não traçando exigências formais de conhecimento, acabava por se mostrar uma alternativa criativa acessível, com vistas a certo protagonismo e reconhecimento entre pares, quando não expectativa de trabalho, assemelhando-se ao que ocorre com o futebol em localidades periféricas⁷.

⁷ A trajetória do educador responsável pela Escola de MCs à época de nossas incursões ilustra o que mencionamos acima. Ex-aspirante a jogador de futebol, decidiu dedicar-se ao funk após sofrer uma lesão no joelho. A experiência bem sucedida de compor uma letra em gincana escolar o oportunizou vislumbrar no funk uma alternativa de projeção pessoal. Foi orientado pela produtora musical

Passemos às atividades da Escola de MCs e do grupo que acompanhamos propriamente, entre 2018 e 2019. Formado junto à produtora musical do Baile da Tuka por volta de 2014, os primeiros encontros ocorriam na sede de um dos times de futebol da comunidade, passando depois salão do Baile. Eram aproximadamente 10 jovens que se encontravam para oficinas semanais. Contudo, o projeto chegou a contar com mais 100 participantes em seu período áureo e, até o momento de nossos diálogos, teria passado por várias mudanças nas rotinas de trabalho (ROSA, 2016).

Segundo o MC e educador responsável, as atividades passaram da efetivação de abordagens rápidas e individualizadas dirigidas às performances do contingente de jovens (orientações sobre entonação, postura corporal, atitude de palco, etc.) a uma gradual normatização dos encontros. Podemos citar, por exemplo, a realização de orações ao início e ao fim das oficinas, a vinculação da frequência aos resultados individuais na escola, ou o estímulo à composição de letras sobre conteúdos curriculares, especialmente aqueles em que os educandos demonstrassem mais dificuldade.

A interlocução entre educador e educandos não se estabelecia em uma hierarquia rigorosa; era interativa, como se estivessem dialogando entre autores-compositores. A partilha de informações e experiências guardava certa horizontalidade e a mimese parecia compor os artifícios de aprendizagem, mas com recurso à memória estendida virtualmente, via inspiração narrativa desde vídeos assistidos na internet. A partilha entre pares se organizava também na afirmação de gostos em comum e, então, no destaque do que particularizava a apropriação de cada um. De outra forma, o modo como configuravam suas apresentações parecia sinalizar para um modo de se diferenciar ao pertencer. Tomemos um exemplo. Quando eram convidados a se apresentarem, cada um comentava

ligada ao Baile da Tuka a angariar recursos por conta própria, o que fez vendendo pastéis na rua, inicialmente. Chegou a ter fama no estado e realizar vários shows, mas já teria perdido espaço no mercado para outros compositores.

brevemente suas origens e, logo em seguida, pedia para seguir fazendo uso da palavra, mas a partir de alguma letra que havia composto. Então, um dos colegas podia se juntar e acompanhar com alguma sonorização bucal. A expertise musical compartilhada indiciava também certa estética comum na cooperação.

Boa parte do trabalho educativo se orientava a estimular a autoria, sendo que as letras acabavam comentando itinerários e, não raro, escolhas pessoais tidas por equivocadas, ao que se contrapunha versos de apologia à conscientização vivenciada então. Aí, podemos considerar um conjunto de delimitações morais, vinculadas ao que chamavam “funk do bem”, situado em oposição à ostentação ou ao erotismo, de forma que a adesão a enunciados por socialização moral e proteção ao risco, via controle do tempo juvenil ademais, faziam-se presentes.

Não só a forma escolar ganhava derivação, ela era apropriada para produção de um espaço de possíveis ampliado, de forma que certa *concordância* com o instituído visava um campo de atuação, quicá de trabalho. Então, a escola, conhecida como arena de um percurso truncado, por outro lado, simbolicamente valorado e taticamente reconhecido, figurava como uma espécie de salvaguarda possível em contextos inconsistentes. Neste sentido, cabe acrescentar que o MC-educador imaginava possível dispor o ensino do funk como artifício educativo para instituições escolares.

Consistência social e relações de poder: hipóteses à continuidade

Procuramos apresentar muito brevemente ações de teor educativo produzidas junto a jovens em localidades de periferia urbana de Porto Alegre, visando estabelecer discussões sobre a disseminação da forma escolar *in loci*, sem perder de vista os tensionamentos estabelecidos na interpenetração com condições contextuais e com outros dispositivos de poder. Assim, expomos a ambiência simbólica favorável à educação para, em seguida, debruçar-nos às atuações dos jovens em arenas informais, mas com relativa delimitação sócio prática. A saber: os treinos de um time de

futebol de várzea; os ensaios de um coletivo de *bboys*; e uma iniciativa para formação de MCs de funk.

Entendemos que a ampliação de aparatos educativos e assistenciais nas localidades de nossas incursões vem criando condições para valoração positiva da educação como prática protetora e promotora nas experiências infanto-juvenis. Em que pesem as vivências de inclusão precária na escola e/ou evasão escolar, os jovens de nossos diálogos gozaram em alguma medida o “tempo da infância”. Porém, a temporalidade juvenil é construída em articulação e para além dos suportes institucionais, de modo que a moratória social é coproduzida pelos agenciamentos dos indivíduos.

Então, por iniciativa de agentes exógenos ou via apropriação de moradores e ativistas oriundos de localidades de periferia urbana, circunscrevem-se iniciativas educativas que (mesmo de duração variável e incerta) aproximam-se à forma escolar, derivada, por conseguinte, da “acumulação da cultura” em aparatos e artifícios sócio técnicos: antes a escrita; na atualidade, também visualidades de diferentes tipos. Aliás, sem a pretensão de comparar códigos escritos e imagens, cujas bases de abstração simbólica são distintas, podemos observar que as últimas, tal como aportadas junto às práticas, comportavam relativa objetivação das atividades e/ou referências de performance.

Consideramos que os casos analisados, junto à circunscrição de tempos e práticas, preveem rotinas de exercícios e, em alguns casos, a busca por regramento do cotidiano de atividades. Contudo, nos reveses da apropriação, as iniciativas em tela se mostravam porosas, bricoladas a modos de ação dos contextos e campos em que se situavam. Tais condições se articulavam às ações dos jovens para ampliar as alternativas em seu espaço de possíveis, mas também às disputas configuradas pelos dispositivos de poder em jogo.

A forma escolar se prestava a suporte à experiência do juvenil, porém, desde os agenciamentos, o princípio central da aprendizagem era deslocado, submetido à fruição, à construção de performance e reconhecimento ou mesmo à busca por atuação laboral. A figura do “mestre” ora se apresentava interativa e não

estatutária, ora se limitada à referencialidade dos mais experientes. As regras eram tensionadas uma vez que a criatividade era valorizada e a disciplina se gestava via implicação individualizada. Os saberes eram, via de regra, levados à contextualização, seja por demanda de resolução do adverso e do desafiador, seja por construção do singular. As visualidades se sobrepõem à escrita (em geral, de uso restrito) e se concentram na busca de singularização ou, ao menos, de individualização.

De outra parte, sem perder de vista o processo de racionalização e, então, as relações de dominação que a forma escolar evoca, é preciso considerar, mesmo que sem pretensão de exaustividade, outras *formas de relações* que concorrem à configuração do que produzem aqueles jovens. As práticas juvenis que temos analisado tangenciam os mercados artístico-fonográficos e esportivos e, quando observamos o funk e o *breaking* na sua articulação com anseios de atuação laboral ou com o ingresso em iniciativas remuneradas propriamente, é possível registrar que se dilui a oposição entre trabalho e não-trabalho, assalariamento e não-assalariamento (PINHEIRO, 2020; PINHEIRO; CAREGNATO, 2022). Nestes casos, a vida profissional pode ser uma sucessão de projetos, de forma que é importante permanecer engajado, flexível e sob o pressuposto de “auto-renovação” permanente (mesmo que mediante a fragmentação do cotidiano entre várias ocupações laborais de renumeração variável). Daí aventarmos que as práticas juvenis se aproximam da *citè* por projetos, conforme a caracterizam Boltanski e Chiapello (2020).

O futebol, por seu turno, uma prática dificilmente mencionada entre aquelas vinculadas às culturas juvenis, cuja configuração é bastante codificada pelo universo adulto e desde a produção histórica de um mercado formativo, profissional e midiático, tende a sinalizar outra dinâmica se observamos as atividades na modalidade amadora. Residia ali expectativas de inserção profissional e reconhecimento individualizado, todavia a consciência daqueles jovens quanto à improbabilidade destes

resultava manifesta. A forma relacional em questão demandava, isso sim, agenciamentos frente ao adverso das condições de ação (como, aliás, as demais práticas também) e, em sintonia, ritualizava as atitudes de enfrentamento de limites contextuais e as performances aguerridas nos embates. Neste sentido, o futebol parece sublinhar a figura do hiper-ator, tal como proposto por Martuccelli (2010), à individuação historicamente produzida na América Latina: aquela de um ator que necessita afrontar a teatralização de um poder indicativo, que se mostra presente de forma rarefeita, fazendo uso da violência quando precisa se impor; insuficiente nos recursos que dispõe ao usufruto coletivo, embora pródigo na alegação de legislações e direitos.

Nos casos considerados, a *hiper-atuação* e a *citè por projetos* ou, ainda, o entrelaçamento tenso de ambas (a cada prática desde um equilíbrio diferente) parece indicar a tendência a lançar os indivíduos a uma dominação sistêmica sem consentimento homogêneo, experienciada desde coerções, desde constritores intransponíveis às ações, limitadores práticos dos horizontes. Isso vivido sob injunções sociais à independência, autenticidade e/ou participação e, então, em um processo social de responsabilização (MARTUCCELLI, 2004), que dispõe os indivíduos a tomarem o que lhes chega, incluindo suas condições de vidas, ora como fatos atrelados a seus agenciamentos, ora como consequências de suas escolhas biográficas.

Desde tal cenário, em que pese a dominação que legitima, a forma escolar pode ser apropriada aos fragmentos, como suporte. E, em meio às disputas, podem se indiciar dinâmicas estéticas em favor do singular na partilha do comum.

Referências

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*, n. 16, p. 117-152, mar/2003.

ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. **Sociologia**, v. XXI, 2011, p. 121-139.

AMARAL, A. J. Cultura e criminalização: um estudo de caso sobre o funk na cidade de Porto Alegre. **Revista de Direito da Cidade**, v. 09, n. 01, p. 50-77, 2017.

ARRETICHE, M. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: UNESP, 2015.

ARRUDA, A. *et al.* De pivete a funkeiro: genealogia de uma alteridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, p. 407-425, maio-ago/2010.

BETIM, F. Sem ações específicas, 86% dos moradores de favelas vão passar fome por causa do coronavírus. **El País**, 24 de março de 2019.

BITTENCOURT, J. B. de M. **Juventudes contemporâneas**: desafios e expectativas em transformação. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BURGOS, M. Cidade, territórios e cidadania. **DADOS**, v. 48, n. 01, p. 189-222, 2005.

CERTEAU, M. De. **A invenção do cotidiano – 1**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORROCHANO, M. C. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. In: NOVAES, R. *et al.* (org.). **Agenda juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, p. 155-174.

DAMO, A. S. A rua e o futebol. In: STIGGER, M. P. (org.). **O esporte na cidade**: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007, p. 51-70.

FREITAS, M. V. Jovens e escolas: aproximações e distanciamentos. In: PINHEIRO, D. *et al.* (orgs.). **Agenda juventude Brasil**: leitura

sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016, p. 129-154.

JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LEÃO, G.; CARRANO, P. O jovem Milton: a individuação entre a igreja e a educação social. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 03, p. 895-914, jul-set/2013.

MARTUCCELLI, D. Figures de la domination. *Revue Française de Sociologie*, v. 45, p. 269-297, 2004.

MARTUCCELLI, D. **¿Existen individuos en el Sur?** Santiago: LOM Ediciones, 2010.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

MUNIZ, B. B. Quem precisa de cultura? O capital existencial do funk e a conveniência da cultura. **Sociologia e Antropologia**, v. 06, n. 02, p. 447-467, ago/2016.

MYSKIW, M. As 'tradições varzeanas' nos 'times de camisa': notas etnográficas sobre a circulação de jogadores num circuito de lazer da cidade de Porto Alegre. **Licere**, v.18, n.03, set/2015.

OBSERVAPOA. **Porto Alegre em análise**. Séries históricas – Censos Populacionais IBGE. Disponível em: <<http://portoalegre.manalise.procempa.com.br>>. Acesso em: out. 2019.

OLIVEIRA, P. Para além do Hip Hop: juventude, cidadania e movimento social. **Motrivivência**, ano XVI, n 23, p. 61-80, dez/2004.

PIMENTA, C. A. M. **Sociologia da juventude**: futebol, paixão, sonho, frustração, violência. Taubaté: Editora Cabral, 2006.

PIMENTA, M. Relações de poder e controle social em áreas de grande exposição à violência. **Civitas**, v. 15, n. 01, p. 84-104, jan-mar/2015.

PINHEIRO, L. R.; CAREGNATO, C. E. On the narratives of the joys and aporias of individuation: the approximation of youth practices in the Brazilian popular neighborhoods. **Revue Science et Actions Sociales**, 18, 2022.

PINHEIRO, L. R. A prova social da escolarização entre jovens de escolas públicas: trabalho e interatividade sociável nas periferias de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260041, 2021.

PINHEIRO, L. P. Aos passos com bboys: individuações e reflexividades de uma prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227149, 2017.

PINHEIRO, L. R. Educação e agenciamentos em periferias urbanas: a produção de alternativas laborais entre jovens. **Educação em Revista**, v. 36, e205923, 2020.

PINHEIRO, L. R. **Identidades em narrativa: práticas e reflexividades na periferia**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2015.

PINHEIRO, L. R. “Pra puxar o jogo...” Jovens e futebol nas periferias de Porto Alegre. **Revista Mundaú**, n. 10, p. 208-224, 2021a.

REGUILLO, R. **Culturas juveniles: formas políticas del desencanto**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

ROCHA, A.; ECKERT, C. A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica. **Revista de Antropologia**, 41(2), 1998.

ROCHA, A.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. Pinto, C.; Guazelli, C. (orgs.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008, p. 09-24.

ROSA, P. F. A. **Bailes, festas, reuniões dançantes, tramos, montagens e patifagens: uma etnografia musical no Campo da Tuka, “a capital do funk no sul do país”**. (Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Música). Porto Alegre: UFRGS, 2016.

SILVA, B. R. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

PEREZ, O. C.; LUZ, L. C. X. Retrocessos nas políticas para as juventudes na esfera federal e no município de Teresina. **Humanidades e Inovação**, v. 06, n. 17, p. 163-173, 2019.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 07-47, jun/2001.

WAISELFISZ, J. **Mortes matadas por armas de fogo – Mapa da violência 2015**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude/UNESCO, 2015.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Educação e juventudes sob fortes ameaças. **Boletim ANPED**, ano IX, n. 57, 2020.

Capítulo 9

Infâncias, territórios e educação integral no contexto latino-americano¹

Levindo Diniz Carvalho
Bárbara Ramalho
Kildo Adevair dos Santos

Introdução

A educação foi primeiramente afirmada enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros em 1934, na Constituição Federal, o que logrou maior efetividade apenas cerca de cinquenta anos mais tarde, a partir da Constituição Cidadã de 1988, quando as condições de acesso à escola por meio da proposição da “[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1988), entre outros fatores, foram minimamente garantidas. Com a abertura democrática e, nela, a formulação da Constituição Federal, o fim dos anos 1980 e o início da década de 1990 passam a ser representativos no alargamento do conjunto de direitos sociais no Brasil. A Constituição de 1988 estabeleceu-se como um divisor de águas quanto à promoção da democratização do acesso à educação formal. Prova disso, são, por exemplo, as séries históricas produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)², as quais nos lembram que, em 1992, 12,47% das crianças com idades entre 7 e 9 anos não estavam matriculadas na escola – quantitativo que não figura em 2% atualmente.

¹ Este texto é uma versão revisada de um artigo publicado, em 2019, na revista *Educação & Realidade*. <https://doi.org/10.1590/2175-623680711>

² Informações disponíveis em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br>>. Acesso em: 27 maio 2017.

Se, por um lado, avançou-se na garantia do direito ao acesso à escola de grupos historicamente alijados da educação formal nas últimas quase três décadas, por outro, as estatísticas apontam para a existência de um ainda longo caminho a ser percorrido no que tange ao combate à construção de uma *ampliação para menos* (ALGEBAILLE, 2009). É, portanto, em diálogo com este contexto e, assim, propondo-se a atender, prioritariamente, a escolas com baixos indicadores educacionais e localizadas em regiões empobrecidas, que surge no Brasil, em 2007, o Programa Mais Educação (PME), ação indutora da ampliação da jornada escolar diária e das dimensões educativas ofertadas pela escola.

No presente texto pretende-se localizar o surgimento do PME no cenário político-educacional da América Latina. Além disso, propõe-se analisar, no marco da ampliação do direito à educação, as consequências sociais desta experiência para crianças em situação de pobreza. Para tanto, o texto se organizará em duas partes.

Na primeira delas, o Programa Mais Educação será caracterizado e situado no contexto das políticas educacionais da América Latina. Trata-se do anúncio das proximidades e distanciamentos do Programa relativamente ao cenário político-educacional da região. Posteriormente, por meio da apresentação de resultados de pesquisas realizadas por (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2013; CARVALHO, 2013; RAMALHO, 2014), analisam-se as consequências sociais provocadas pelo Programa e suas contribuições para a ampliação do direito à educação das camadas populares, sobretudo, pelo fato dele inaugurar uma concepção de educação integral centrada nas crianças, suas culturas e seus territórios.

As Políticas de Educação Integral no Contexto das Reformas Educativas na América Latina

As discussões a respeito das políticas educacionais na América Latina estão diretamente relacionadas com as propostas de Reforma do Estado do início dos anos 1990. De acordo com o documento do CLAD (Centro Latino-Americano para o Desenvolvimento) *Uma*

Nova Gestão para a América Latina, de 1998, a proposta de Reforma Gerencial do Estado foi pautada pela tentativa de aprimorar e avançar o conceito de Estado weberiano, pelo qual o Estado migra de um processo histórico de concentração de poder para um agente capaz de aglutinar as várias lógicas e sujeitos sociais.

Nesses processos de reformas, as políticas educacionais sofreram fortes influências. A *Conferência Mundial da Educação para Todos*, em Jomtien, apontou para um novo paradigma orientador, a educação para a equidade social, fazendo com que as desigualdades sociais ganhassem maior relevância na formulação de políticas educacionais. As reformas educativas na América Latina marcam, entretanto, uma tendência paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se apresentam como uma política social universal, têm sido orientadas também pelas políticas focalizadas, sobretudo na implementação de ações de enfrentamento das desigualdades, dirigidas prioritariamente àqueles que se encontram em situação de pobreza e nos territórios de vulnerabilidade social. É este o caso das políticas de ampliação da jornada escolar, especificamente no que tange à medida dos governos federais de proteção social e combate à pobreza na região latino-americana, que por meio da justiça distributiva focam nas reais desigualdades e buscam compensá-las, na perspectiva do princípio da discriminação positiva.

Assim, embora as políticas sociais tenham sua gênese no princípio da universalização, em função às alterações estruturais ocorridas no Estado Capitalista, que sinalizaram para a redução dos gastos sociais (SALAMA; VALIER, 1997), observou-se, nas últimas décadas, o deslocamento dessas para uma lógica focalizada nos mais pobres. A formulação da noção de território na política social e educacional implica, processos de descentralização e se sustenta também na emergência da equidade como princípio de justiça social.

A estratificação e atribuição de valores às desigualdades sociais e educacionais, características das políticas focalizadas, fomentou o surgimento das desigualdades específicas para cada dimensão da vida social. Dito de outra forma, a compreensão da

desigualdade como algo próprio de um grupo ou de uma região fundamenta a formulação da perspectiva do território e, em última instância, da fragmentação na política social e educacional. Configuração que, nas palavras de Domingues (2013) “responde ao que se pode definir como tendências e dinâmicas da terceira fase da modernidade” (DOMINGUES, 2013, p. 185).

Contudo, no início dos anos 2000, uma perspectiva de transformação do cenário político teve início com as eleições de governos *democrático-populares*, *progressistas* ou *pós-neoliberais* responsáveis por apresentar propostas políticas alternativas às neoliberais, que aumentaram a capacidade de resistência dos governos na América Latina, fortaleceram os processos de integração regional e recuperaram o Estado como agente garantidor dos direitos sociais para todos. Esses governos não romperam com o regime capitalista, mas buscaram implantar políticas que combateram as desigualdades sociais acentuadas nos governos de orientação neoliberal (SADER, 2008).

Entretanto, as propostas políticas dos governos *democráticos-populares* na região latino-americana não foram um bloco homogêneo. Se, por um lado, Bolívia, Equador e Venezuela desenvolveram políticas alternativas que possibilitaram a abertura para reflexões e discussões a respeito de um programa político mais popular, do outro lado, países como Colômbia, Chile, México e Peru continuaram intensificando suas políticas neoliberais. Entre um extremo e o outro, países como Argentina, Brasil e Uruguai desenvolveram políticas que combinaram rupturas e permanências em alguns aspectos com as propostas neoliberais (FELDFEBER; OLIVEIRA, 2016).

As políticas educativas, como as outras políticas, também estiveram tensionadas entre as rupturas e as permanências a respeito do modelo reformista das décadas anteriores, marcando um paradoxo nas propostas educacionais, mas, ao mesmo tempo, apontando uma tendência de heterogeneidade de concepções políticas implementadas por vários países latino-americanos e sugerindo uma pauta educativa menos excludente. É neste sentido, que alguns governos latino-americanos implantaram políticas

focalizadas nos mais pobres, como os programas Bolsa Família (Brasil)³, Mais Famílias em Ação (Colômbia)⁴, Oportunidades e *Progresá* (México)⁵ e *Asignación Universal por Hijo* (Argentina)⁶, que marcaram a realidade social da região latino-americana.⁷

No que tange, especificamente, às políticas de ampliação do tempo escolar, vários programas foram implantados na América Latina a partir da década de 1990, incluindo países como Chile, El Salvador, México, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. A implantação do ensino de tempo ampliado no Chile deu-se em 2006, com o Programa de *Jornada Escolar Completa*, em que o principal objetivo era atender a exigências externas às escolas. Em El Salvador, o Programa *Escolas Inclusivas de Tempo Pleno* foi implantado em 2011 e teve como objetivo atender à diversidade dos estudantes, com seus estilos, características e ritmos de aprendizagem. Também em 2011, o México lançou o Programa *Reforma da Educação – Reforma Integral da Educação Básica*, e a ampliação do tempo escolar começou a fazer parte da estrutura oficial do sistema de ensino do país. Na República

³ Foi um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Ele buscou garantir a essas famílias o direito à alimentação e ao acesso à educação e à saúde.

⁴ Programa social que atende famílias em situação de vulnerabilidade social por meio de repasse financeiro mensal, com a exigência que as crianças a elas pertencentes frequentem as escolas.

⁵ O pioneiro dos programas de transferência de renda na América Latina é o Programa de *Educación, Salud y Alimentación – PROGRESA*, criado no México em 1997. Em 2002, sofreu algumas alterações em sua configuração, passando a se chamar Programa de *Desarrollo Humano Oportunidades – PO*, possuindo novos elementos, expandindo sua cobertura, beneficiando cerca de 27 milhões de pessoas e atendendo aproximadamente 5,8 milhões de famílias.

⁶ É um programa de abono familiar universal pago a famílias sem cobertura social e vulneráveis, que cobre até cinco filhos menores de 18 anos por núcleo familiar, considerando-se primeiramente as com crianças deficientes.

⁷ Ressaltamos que nos últimos anos a região sofreu ações de desmonte nas políticas sociais redistributivas e focalizadas devido a chegada no poder de governos conservadores, reacionários e ultraliberais. Contudo, com as recentes vitórias eleitorais dos partidos democrático-populares no Peru, Colômbia, Argentina, Chile e Brasil cresce a possibilidade da retomada dos processos de implementação das políticas sociais.

Dominicana, o Programa de *Jornada Extendida* iniciou-se, também em 2011, e oferta o primeiro e segundo ciclos de ensino para escolas localizadas em áreas urbanas e rurais onde as populações apresentam elevados graus de vulnerabilidade social. O Uruguai, também no ano de 2011, iniciou a implantação do Programa *Tempo Completo e Tempo Estendido*, visando promover a equidade e qualidade da escola no país. E o Projeto *Escola de Tempo Completo* no contexto do Projeto *Escolas Bolivarianas* constitui uma política de Estado na Venezuela, cujo objetivo é oferecer uma educação integral e de qualidade (SILVA, 2017).

Pode-se dizer que existe um objetivo comum aos programas de ampliação da jornada escolar, desenvolvidos na região: “[...] reduzir o índice de crianças e jovens vítimas de violência; ofertar atendimento nutricional adequado, desenvolver hábitos de promoção e proteção à saúde e ampliar as experiências culturais e formativas” (SILVA, 2017, p. 101). Eles também apresentam uma tendência em promover o desempenho intelectual dos estudantes nas avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais e garantir a qualificação da força de trabalho para o ingresso no mercado produtivo.

É nesse contexto que estão postas as políticas de ampliação da jornada escolar e a análise específica neste artigo do Programa Mais Educação, compreendendo-o no contexto das permanências e rupturas das políticas educativas implementadas na região e, tendo-o como um modelo de política educativa que se apresentou como uma alternativa às desigualdades educativas nos territórios vulneráveis e que gerou as condições para materializar o direito social à educação também para as crianças.

O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007c) e pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010, art. 1º), tendo por finalidade “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da

ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. O Programa, que foi apresentado pelo Governo Federal como estratégia indutora para a construção de políticas de educação em tempo integral em estados e municípios do País, integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu em consonância a diferentes ordenamentos legais voltados para a educação nacional, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9394/1996, na qual apresenta-se que a “[...] jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, art. 34); e o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), o qual previa o tempo integral não apenas para o ensino fundamental, mas também para a Educação Infantil, apresentando como prioridade para o tempo integral *as crianças das camadas mais necessitadas*. Ademais, o Programa Mais Educação foi ao encontro do Decreto nº 6. 253/2007 (BRASIL, 2007b), o qual regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que destina recursos para diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, apresentando um percentual de distribuição superior para as matrículas em tempo integral.

Em sua gênese, o Programa foi direcionado às escolas que obtiveram baixo desempenho junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), constituindo-se numa política focalizada, e operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁸, advindo do Fundo Nacional de

⁸ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba

Desenvolvimento da Educação (FNDE), cuja ação foi centrada na ampliação da jornada escolar enquanto elemento base para a qualidade educacional. A proposta contida no Programa Mais Educação prevê a ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, com atividades optativas desenvolvidas no contraturno escolar, inclusive em espaços fora da escola como parques, centros culturais, praças e espaços comunitários.

O objetivo de implementar o Programa, pautado na proposta de construção de uma política pública de educação integral em tempo integral no Brasil, está em consonância com os esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza, enfrentando a situação de vulnerabilidade e risco social, em que a escola deveria cumprir o duplo desafio de *proteger e educar* crianças, adolescentes e jovens. “Nesse duplo desafio – educação/proteção – [...] ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático” (BRASIL, 2009b, p. 17).

O Programa Mais Educação parte também do pressuposto de que o desenvolvimento nacional da educação é *eixo estruturante da ação do Estado*, em torno da “[...] erradicação da pobreza e marginalização” (BRASIL, 2007c, p. 6) e tinha por objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

No que tange ao fundamento teórico, ele está ancorado na valorização das diferenças, tendo como base os estudos culturais contemporâneos de pensadores como, “[...] Nestor Canclini, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco” (BRASIL, 2009b, p. 20). No campo educacional, encontram-se referências ao pensamento pedagógico brasileiro, como: Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darci Ribeiro, Moacir Gadotti, Jaqueline Moll, entre outros.

Entre 2008-2013, ocorreu um expressivo avanço da presença do Programa entre os municípios brasileiros. Em 2013, o Programa se fez presente em 86,9% dos municípios do País e em todas as redes estaduais e Distrito Federal (BRASIL, 2013), configurando-se como uma das mais relevantes iniciativas em âmbito nacional para *indução* de políticas de educação integral em tempo integral já ocorridas no Brasil.

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, (INEP, 2014), o Programa alcançou 60 mil escolas públicas em 90% dos municípios brasileiros e, somente de 2013 a 2014, o número de estudantes que permaneceram pelo menos sete horas diárias em atividades escolares aumentou 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Ademais, o PME passou a fazer parte do planejamento de gestão da maioria das secretarias municipais e estaduais que o implantaram, contribuindo também para a criação e atualização de normatizações voltadas para a educação nos municípios e nos estados (BRASIL, 2013). E, ainda, o caráter intersetorial que buscou-se instaurar nas Redes de Ensino revelou-se uma característica positiva do Programa (BRASIL, 2013), sobretudo, porque ele afirma a necessidade de articulação da escola e a cidade em seus distintos equipamentos públicos e políticas nos campos da saúde, assistência social, cultura, etc.

O Programa Mais Educação e as Infâncias em Situação de Vulnerabilidade Social

A condição das crianças pobres no Brasil é marcada por um paradoxo. Contemporaneamente, há no país um conjunto significativo de sistemas de segurança, proteção, educação e saúde voltado para esses sujeitos⁹. Mas, a despeito desse complexo aparato legal, observa-se ainda evidências de persistentes casos de crianças em situação de privação e invisibilidade, colocadas à margem de seus direitos sociais.

Assim, embora as crianças tenham conquistado um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis, o *Relatório sobre a Situação Mundial da Infância 2016*, elaborado pelo UNICEF (*United Nations International Children's Emergency Fund*), (Fundo das Nações Unidas para a Infância), mostra que a condição social da criança pobre ainda precisa ser alvo de efetivas políticas, e que os governos precisam investir na expansão de oportunidades para cada criança, reorientando prioridades políticas. Cercada pela injustiça, a condição da infância pobre no Brasil ainda é alarmante, uma vez que milhões de crianças não têm garantido o direito a proteção, provisão e participação (SARMENTO, 2009), e são privadas do direito a uma vida saudável, com educação de qualidade e uma infância segura e protegida – menos ainda tem oportunidades de participação social e cidadã.

Outro elemento a ser considerado nas políticas para infância brasileiras é o caráter plural que marca esse ciclo da vida, atravessado pela diversidade e desigualdade. Além das diferenças entre oportunidades, má distribuição de renda, desigual acesso a bens culturais, dicotomias de gênero, classe e raça e das distintas

⁹No Brasil, somente na Constituição de 1988 consagraram-se os direitos específicos da criança. Em 1990, o Governo brasileiro sancionou a Lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, através do Decreto Legislativo 28, de 14 de setembro 1990, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989.

condições de vida das crianças em contextos urbanos ou do campo no Brasil. Ou seja, compreender o direito de reconhecê-las nesse amálgama de realidades exige das políticas públicas o reconhecimento à igualdade na diferença (SANTOS, 2006).

É no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização, que emerge o PME, que ampliou o tempo da oferta de atividades educativas para a infância. Por meio do Programa, a educação integral passa a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, como, por exemplo, a privação dos direitos das crianças pobres.

Os documentos que normatizam o Programa Mais Educação evidenciam fortemente esta perspectiva. Assim, no primeiro deles, a Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c), o PME é instituído, entre outros, sob o pressuposto da incidência da vulnerabilidade social sobre grande parcela de crianças brasileiras e da responsabilidade do Estado no que tange à superação dessa condição. A relação entre a garantia dos direitos sociais das crianças e a oferta da educação integral é evidenciada também no Decreto 7.083 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o PME ao propor a *integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares* e ainda a convergência de “[...] políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral” (BRASIL, 2010, art. 3º). Nessa perspectiva, o programa prevê que a escola componha a rede de proteção social de crianças e jovens, articule-se com outros atores e políticas sociais, prevendo o estabelecimento de articulação entre as suas ações e outras já em desenvolvimento nos territórios de sua incidência.

A intersetorialidade é concebida pelo Programa como a ação conjunta de diferentes políticas públicas, das esferas federal,

estaduais e municipais, para atendimento integral de crianças envolvendo os diversos ministérios e as diferentes iniciativas da sociedade civil, constituindo redes socioeducativas capazes de criar outra cultura do *educar-formar*, a partir das potencialidades educativas da comunidade e da cidade (MOLL; LECLERC, 2010). Segundo (BRASIL, 2013), foram realizadas ações intersetoriais para o atendimento dos estudantes na educação integral em mais de 80% das Redes de Ensino que aderiam ao Programa. Cumpriu-se, assim, uma característica do PME que, em 2011, instituiu prioridade na adesão ao programa às escolas que tinham como maioria de seus alunos os oriundos de famílias beneficiárias do PBF¹⁰. Assim, essa parceria foi estabelecida numa perspectiva de discriminação positiva, na medida em que as escolas recebem aportes orçamentários diferenciados, bem como se tornam prioritárias na relação com as universidades interlocutoras em ações de formação para a docência e a gestão (MOLL; LECLERC, 2010 p. 106).

Infâncias e o Direito à Formação Integral

O Programa assumiu diferentes modelos e dinâmicas em cada realidade, contudo, assentou-se na premissa de que arranjos educativos em cada território, os novos sujeitos atuando na escola (como arte-educadores e agentes culturais) e as novas atividades propostas em seu âmbito poderiam contribuir para uma ampliação das dimensões de formação de crianças e de sua formação integral. É o que revela o excerto abaixo apresentado:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. [...] Desse modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que pressupõe uma relação da

¹⁰ Em pesquisa realizada por (XIMENES; AGATTE, 2011) fica evidenciado que eram essas escolas que apresentavam as piores condições estruturais e de materialidade.

aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (BRASIL, 2011, p. 5).

Sob essa perspectiva, as atividades fomentadas pelo PME organizaram-se em macrocampos. Para as escolas *urbanas*, por exemplo, o programa propôs os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Esporte e Lazer.

Ao observarmos esses macrocampos, um aspecto que merece destaque é o fato de que eles ampliam significativamente os campos de conhecimento aos quais crianças dos meios populares usualmente têm acesso. Não apenas na lógica do chamado *reforço*¹¹, as atividades do PME evidenciam que existe uma opção por um investimento nas dimensões da formação menos abordadas no chamado *turno regular*, como a opção pelas atividades ligadas à linguagem da arte e da cultura popular.

Pouco trabalhada no chamado *turno regular*, a linguagem artística, por exemplo, constitui uma experiência privilegiada. Por meio das expressões artísticas (visual, corporal, musical, digital, plástica), os estudantes experimentam situações de aprendizagem importantes para sua formação estética, sensorial, relacional e cognitiva e para sua inserção no universo da comunicação e da expressividade (CARVALHO, 2015).

A opção pela oferta de mais tempo escolar em atividades de esporte e lazer também está em consonância com a necessidade de expressão e formação integral de crianças e jovens. Essas práticas podem oferecer um conjunto de experiências coletivas ligadas não só à sociabilidade entre eles, mas também à construção de

¹¹ Atividades de caráter compensatório que tradicionalmente são ofertadas no contraturno da escola e visam suprir às chamadas deficiências de aprendizagem dos estudantes são, majoritariamente, vinculadas às disciplinas canônicas, como Língua Portuguesa e Matemática. A respeito do Reforço Escolar na Educação Integral, ver Mota (2011).

referenciais éticos, de uma compreensão de si mesmo e do outro, bem como do exercício da convivência democrática.

Na medida em que se propõe uma maior interlocução entre a escola e a cidade, a partir do reconhecimento da função educativa dos espaços externos à instituição escolar, possibilitando visitas a museus, teatros, praças, monumentos, centros culturais, entre outros, o PME fomenta a apropriação da cidade pelos estudantes de camadas populares (RAMALHO, 2014; CARVALHO, 2013).

A importância das relações entre a escola e a cidade ganha ainda mais evidência se considerarmos que, em especial nas metrópoles brasileiras, a restrição e a privatização dos espaços de circulação das crianças, práticas próprias da nova forma capitalista anteriormente ressaltada, sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil. Assim, as ações educativas propostas pelo PME tanto deram visibilidade ao papel educativo da cidade quanto permitiram o exercício do direito à cidade pelas crianças.

Nesse horizonte, o PME também induziu experiências de gestão urbana voltadas para as crianças compreendendo a cidade como *locus* de educação e buscando o ordenamento dos diferentes espaços urbanos, de acordo com seu potencial educativo, e fomentando o debate do que tem sido chamado de Pedagogia Urbana (CARVALHO; GOUVEA, 2019).

Em outro viés analítico pode-se afirmar que, ao promover o conjunto de experiências nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, o PME propicia o alargamento do Capital Cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975) das crianças e dos jovens que nele são inseridos. Nesse sentido, amplia também as possibilidades de êxito acadêmico desses sujeitos oriundos de camadas populares – uma perspectiva importante, que, entretanto, não suprime o sentido de cada experiência em si mesma.

Ao ampliar a jornada escolar dos estudantes para, no mínimo, sete horas diárias, o Programa também recoloca o debate acerca da função da escola no processo de educação das crianças e dos jovens (BRANDÃO, 2009; CAVALIERE, 2009). Isso porque, na medida em que amplia o tempo de permanência desses sujeitos na instituição

escolar, o PME responsabiliza-se por atividades e tempos da infância e da juventude que tradicionalmente não eram escolares, como, por exemplo, a experiência do brincar espontâneo, autônomo e intergeracional afeito ao universo infantil (CARVALHO, 2015).

Especificamente, quanto à infância que passa a desenvolver-se na escola em tempo integral, deve-se considerar que o processo de construção social da infância moderna supõe o movimento de separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, sendo a educação delas a interface de uma coisa e outra. Nas infâncias contemporâneas, estes dois mundos: adulto e infantil, têm suas fronteiras atenuadas, tanto pelas precárias condições de vida e exploração do trabalho quanto por uma concepção de infância na perspectiva de futuro, exclusivamente de preparação para o mundo adulto.

Em alguma medida, ao propor experiências formativas que dialogam com contextos sociais e culturais dos estudantes o PME constrói um movimento de aproximação da escola com as culturas infantis (CARVALHO, 2015), que pode contribuir para se questionar a uniformidade de um *modelo escolar*, para reconhecer a criança em suas especificidades e linguagens e ainda para acolher as diferenças, promovendo a igualdade. O Programa procura enfrentar os desafios de lidar de maneira sensível com a experiência infantil, ampliando o repertório de práticas culturais e interações produzidas na escola, levando em conta os interesses e as necessidades das crianças em consonância com um projeto de educação para a infância (CARVALHO, 2015). Portanto, o PME inaugura uma compreensão de educação integral centrada nas infâncias, superando um modelo de ampliação da jornada escolar tradicional: *a mera reprodução de um turno escolar no outro*.

Nessa perspectiva, o direito à educação integral pode ser constituído num espaço de estabelecimento de trocas e laços entre os pares de jovens, e desses com a própria instituição escolar e seus educadores. Para tanto, faz-se necessário que esses sujeitos, seus tempos de aprendizagem, culturas, interesses, saberes e linguagens se reconheçam ali representados. A percepção das crianças

enquanto sujeitos dotados de especificidades, superando a apreensão deles sob a estática categoria *aluno* (SACRISTÁN, 2005), pareceu orientar o Programa Mais Educação, quer considerando os saberes por ele contemplados e/ou a organização dos seus tempos, dinâmicas e espaços de desenvolvimento e aprendizagem.

É verdade que durante a sua, quase uma década de vigência, muito ainda havia que se caminhar para concretização deste projeto educativo, sobretudo, no que diz respeito ao transbordamento de sua concepção para o chamado *turno regular* (BRASIL, 2013). Não se pode ignorar, contudo, as emergentes reverberações do Programa sobre as Redes de Educação municipais e estaduais brasileiras, provocando, por exemplo, reorganizações das formas de organização dos tempos escolares e de seus modelos de avaliação adotados (BRASIL, 2013).

Assim, os ainda incompletos passos do PME não devem (ou não deveriam) ofuscar os avanços observados no que diz respeito à ampliação do direito à educação das crianças de camadas populares no Brasil por ele promovidos. Seria também demasiadamente equivocado ignorar o potencial transformador da escola, de sua cultura e, sobretudo, da maneira que concebe os estudantes que ali chegam (BRASIL, 2013).

Considerações Finais

Conforme discutido, o Programa Mais Educação surge no Brasil no bojo de um conjunto de ações iniciadas no fim da década de 1980, com a Constituição de 1988, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por outras legislações específicas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que objetivavam, entre outros aspectos, a garantia do direito à educação das crianças. Não obstante, assim como esse conjunto de legislações, o Programa está localizado no contexto de diminuição do Estado na América Latina.

São evidências dessa vinculação ideológica, entre outros aspectos, a formatação do Mais Educação enquanto política focalizada, mas também como estratégia de produzir uma melhor

justiça escolar e assegurar uma maior igualdade de oportunidades na busca da consolidação do direito à educação integral. Mesmo que com foco de atendimento de escolas localizadas em contextos de pobreza, sua capilaridade deve ser destacada, uma vez que em 2013, o Programa estava presente em 80% dos municípios brasileiros e, em 2015, em 49 mil escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Além disso, ao reposicionar as políticas de educação, sugerindo que estas se desenvolvam em parceria com outras instâncias, evidenciando, assim, uma perspectiva intersetorial, o PME inaugura uma importante estratégia para a ampliação dos direitos, inclusive educacionais, integrando o direito à educação ao direito à cidade. E induzindo ações de educação formal em distintos espaços e equipamentos públicos.

Ademais, se, por um lado, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica constitua-se objeto do Programa (BRASIL, 2010), esse privilegia na sua organização cotidiana saberes tradicionalmente ausentes do currículo excedendo a tal objetivo, promovendo também, a ampliação das dimensões educativas a que os sujeitos de camadas populares historicamente tiveram acesso. Nesse sentido, ao alargar o tempo de permanência das crianças e dos jovens sob a responsabilidade da escola, o PME convida a instituição escolar a repensar-se com vistas ao atendimento desses sujeitos, de modo que suas culturas, tempos e linguagens passem a estar ali representados. O Programa está localizado, portanto, em uma espécie de espaço de fronteira quanto aos projetos em disputa de educação na América Latina e, especificamente, no Brasil, e é a partir desse *entre-lugar* que se torna possível compreender a sua recente trajetória.

Já em 2014, momento de uma tensionada disputa à Presidência da República no Brasil, que, dois anos mais tarde, culminou com a destituição de Dilma Rousseff do cargo de presidenta, sinais da perda de espaço do Programa Mais Educação, na agenda política brasileira, puderam ser identificados. Os atrasos nos repasses de verbas pelo Governo Federal para a execução do Programa nas

escolas, à época, são evidências desse reordenamento. Ademais, ainda no início do segundo mandato do governo Dilma, em 2015, sob orientação da lógica neoliberal da eficácia e, assim, desconsiderando as consequências sociais promovidas pelo PME quanto à ampliação de direitos, foi anunciado pelo Ministério da Educação uma intenção de reformulação do Programa, de modo que ele passasse a privilegiar o desenvolvimento de ações voltadas para áreas de conhecimento tradicionalmente escolares.

Entretanto, tal projeto apenas ganhou forma em 2016, quando o Golpe à democracia já havia se efetivado no Brasil. É a Portaria MEC nº. 1.144 que institui o Programa Novo Mais Educação (PNME), com o objetivo de *melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental* (BRASIL, 2016). E, para tanto, estabelece que mais da metade das horas do contraturno escolar sejam dedicadas ao desenvolvimento destas disciplinas.

Cabe destacar, que “[...] o ensino das primeiras letras e das contas elementares para as crianças e jovens em situação de pobreza é, provavelmente, o projeto educacional mais antigo do Brasil”, conforme sinaliza Veiga (2007 p. 37), ao referir-se à educação jesuítica. Uma bandeira que é reposicionada todas as vezes que uma onda conservadora nos acomete e que carrega consigo a falsa esperança de um desenvolvimento que, na verdade, é, por questões estruturais, por definição, para alguns poucos (OLIVEIRA, 2000).

No Brasil de 2022, momento da escrita deste texto, passados quase quatro anos de um governo de extrema direita e reacionário, sequer o Programa Novo Mais Educação existe enquanto política de fomento à educação (em tempo) integral. A descontinuidade dessa ação, como de tantas outras, sinaliza para a inexistência de um projeto educacional para o atual Governo Federal. Mas é também no Brasil de 2022, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente, que a ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas da escola enquanto estratégia de garantia do direito à educação para crianças, mas também para jovens e adolescentes, volta à arena política enquanto uma agenda. Mais do

que a retomada de um projeto, tem-se a expectativa de que o novo governo promova avanços no que já havia sido conquistado.

Referências

ALGEBAILLE, E. B. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio De Janeiro: Lamparina, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema educacional. Paris: Minuit, 1975.

BRANDÃO, Z. Escola de Tempo Integral e Cidadania Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 97-108, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out., 1988, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 fev., 2007a. p. 316.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov., 2007b.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan., 2010, p. 2.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez., 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília: MEC; SECAD, 2009a. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>>. Acesso em: 06 dez., 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto de referência para o debate nacional (Série Mais Educação). Brasília: MEC; SECAD, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC; SECAD, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: impactos na Educação Integral e Integrada. Brasília: MEC; SECAD, 2013. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca>>. Acesso em: 06 dez., 2018.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que melhora a aprendizagem de língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out., 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr., 2007c.

CARVALHO, L. D. **Educação (em Tempo) Integral na Infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, L. D. Crianças e Infâncias na Educação (em Tempo) integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 23-43, 2015

- CARVALHO, L. D.; GOUVEA, M. C. S. Infância urbana, políticas e poéticas: diálogos sobre a experiência de Rosário-Argentina. 151. **Cadernos de Pesquisa Educação**. PPGE-UFES, v. 21, p. 151-170, 2019.
- CAVALIERE, A. M. Escola de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 51-63, 2009.
- DOMINGUES, J. M. Social Liberalismo y Dominación Global. **Geopolítica(s)**, Madrid, v. 4, n. 2, p. 183-198, 2013.
- FANFANI, E. T. **Estado del Arte**: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional: estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública de México; IPE-UNESCO, 2010.
- FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI: balance y perspectivas. **Revista del IICE**, Buenos Aires, v. 39, p. 7-10, 2016.
- FLEURY, S. Políticas Sociais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).
- FUNDO Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas (UNICEF). **Situação Mundial da Infância**. Nova Iorque: UNICEF, 2016.
- INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: DF, Ministério da Educação, 2014.
- MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Educação Integral e Comunitária: o remirar-se da cidade e da escola. In: PADILHA, P. R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. **Município que Educa**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010, p. 51-57.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

RAMALHO, B. **Educação Integral e Jovens-Adolescentes: tessituras e alcances da experiência**. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SADER, E. **Posneoliberalismo em América Latina**. Buenos Aires: Inst. de estudios y formación CTA, 2008.

SALAMA, P.; VALIER, J. **Pobrezas e Desigualdades no Terceiro Mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, B. de S. A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. In: SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 279-316.

SARMENTO, M. J. Criança, Aluno, Cidadão: a (re)constituição do “ofício de criança”. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP/BRASIL. 6., 2009, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Conferência Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais, 2009, p. 7-31.

SILVA, A. G. A. da. Políticas de Ensino Integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, p. 84-105, 2017.

SILVA, J. de S. e. Favelas: as formas de ver definem as formas de intervir. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 47-57, 2011.

VAN ZANTEN, A. **Dicionário da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

XIMENES, D. de A.; AGATTE, J. P. A Gestão das Condicionalidades do Programa Bolsa Família: uma experiência intersetorial e federativa. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 11-19, jul./dez., 2011.

Capítulo 10

Relação escola-entorno social na disputa por uma qualidade socialmente referenciada

Luana Costa Almeida
Beatriz Vasconcelos

Introdução

Nas últimas décadas, a preocupação com a melhoria da qualidade da escola e sua relação com o entorno social se intensificou. Seja nos discursos dos agentes públicos, em políticas educacionais ou no cotidiano escolar, temos visto reiteradamente a menção à necessária construção da qualidade a qual possui, dentre outras dimensões, a relação escola-entorno social como aspecto importante.

Todavia, que ligação se estabelece entre qualidade e a relação da escola com seu entorno social? Com quais formas de ação esse tipo de qualidade pode ser observada? Disputada a partir de um leque heterogêneo de intenções, a qualidade pode se materializar em perspectivas bastante distintas.

As ações são diferentes em dependência da ancoragem da proposição. Nos extremos, há dois ideários em disputa: um voltado para a consolidação da educação como direito social e outro como bem de consumo. Embora contextualmente imersos na lógica neoliberal, como bem analisa Laval (2019), há experiências em curso que disputam a natureza das ações, nos permitindo vislumbrar a efetivação de uma outra qualidade, contraposta àquela contida na perspectiva neoliberal.

Assumindo a educação como direito e a importância do entorno social para se pensar a efetivação da qualidade educacional, algumas experiências têm sido desenvolvidas e

podem ser tomadas como exemplo da potencialidade dessa relação. Neste capítulo, objetivamos debater a qualidade educacional e o lugar da relação escola-entorno social enquanto parte constituinte de uma das dimensões do que chamamos qualidade social (BERTAGNA *et al.*, 2020).

Para tanto, trazemos para exame duas experiências cujos relatos bibliográficos e documentais de sua efetivação nos inspiram a pensar em outras formas de construção da ação escolar. São elas: a Escola Comunitária Luiza Mahin, localizada na Península de Itapagipe, em Salvador-BA e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Gabriel Prestes, localizada na região central da cidade de São Paulo-SP.

As referidas experiências têm suas ações registradas em produções locais, acadêmicas e, também, audiovisuais. Essas produções nos permitem a aproximação com as experiências e o vislumbre da relação escola-entorno social como potencializadora de qualidade.

Longe do reconhecimento de um modelo a ser seguido, as experiências escolhidas permitem vislumbrar possibilidades. Sua reflexão oportuniza o debate e a inspiração de outras formas de ação engajadas com a educação como um direito social e que revelam a importância da relação com o entorno social na construção de propostas pedagógicas comprometidas com a formação dos e das estudantes rumo ao que denominamos como qualidade social.

Qualidade educacional e suas múltiplas dimensões: o entorno social como parte constituinte da qualidade socialmente referenciada

A qualidade educacional é ponto de disputa. Cada vez mais presente no discurso mundial, como se faz notar por seu destaque

dentre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹ estabelecidos em 2015 pela Organização das Nações Unidas (ONU), o debate sobre a qualidade da educação não é recente e em dependência da concepção à qual estiver vinculada terá significado bastante diverso.

Como destaca, já na década de 1990, Mariano Enguita (1996, p. 95, grifos do autor) “se existe uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’”. Todavia, presente nos diversos campos, guarda grande diversidade nas intencionalidades políticas. A mais marcante, talvez, esteja no fato de que o discurso da qualidade substituiu em grande medida o debate da igualdade, mascarando os objetos de luta, já que a qualidade não necessariamente se filia ao objetivo final de garantia do direito à educação a todas as pessoas.

Charlot (2021, p. 10) ao debater a questão, retoma a origem do discurso na avaliação e afirma que a qualidade da educação “é, por nascimento, um conceito ao mesmo tempo político e ambíguo”. Para o autor, sua delimitação depende de escolhas filosóficas e políticas, envolvendo muitas contradições, por isso deve explicitar seus critérios para ter legitimidade e pertinência.

Estêvão (2019, p. 224) traz este debate problematizando as ideologias de conveniência na educação, ele nos alerta que pautas progressistas, como a da democratização, se perpassadas por outras ideologias, “podem padecer de enviesamentos que as distorcem na sua orientação”. Sobre a qualidade, o autor destaca que muitas vezes enaltecida como possibilidade de solução dos problemas educacionais, apesar de seus méritos, pode ocultar valores não democráticos, como quando assumida na lógica produtivista, eficientista e mercadológica.

¹ Os ODS são um conjunto de 17 metas a serem implementadas até 2030, estabelecidas pela ONU em 2015. O objetivo 4 trata da educação de qualidade, qualificada como inclusiva e equitativa, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Neste mesmo sentido, Virgínio Sá (2022, p. 567) destaca a fragilidade de se pensar a qualidade a partir do que ela aparentemente revela, já que tem sido apropriada por agendas muito diversas, “umas de cariz mais mercantil” e outras com foco na “qualidade democrática” em sua dimensão “ético-política”, que reconhecem sua “natureza histórica, polissêmica, multifatorial e socialmente referenciada”. A partir da analogia de Levin (2002), das quatro pontas da curta manta da qualidade (liberdade de escolha, eficiência, equidade e coesão social), Virgínio Sá (2022) comenta que, muitas vezes, ao abarcar uma questão, se descuida da outra. Como exemplo, cita os dados do trabalho de Oliveira e Bauer (2017), em que as escolas que mais evoluíram nos resultados médios das avaliações externas de larga escala foram as que apresentaram um maior índice de desigualdade intraescolar.

Nesta perspectiva, e como bem pontuam de formas diversas os autores ora referenciados, as diferentes formulações sobre qualidade guardam diversas possibilidades de organização da escola como projeto social, inclusive opostas e contraditórias. A falsa ideia de lugar comum que o termo possibilita oculta ancoradouros diferentes de sua compreensão.

Comprometidos com este debate e ancorados na perspectiva da qualidade referenciada em uma formação humana omnilateral (BERTAGNA *et al.*, 2020), observamos a necessidade de considerar múltiplas dimensões para sua análise (SORDI; VARANI; MENDES, 2017). Dentre outras possíveis, um mapeamento junto a escolas de uma rede pública de ensino do interior de São Paulo permitiu observar diferentes dimensões da qualidade (BERTAGNA *et al.*, 2020; SORDI; VARANI; MENDES, 2017), conforme explicitado na Figura 1.

Figura 1. Algumas dimensões da qualidade social da escola

Dimensões	VERBETES- descrição
<p>1. Acesso e permanência</p>	<p>Constitui-se em ações ligadas à matrícula, ao acolhimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola e à garantia de permanência do estudante na escola com qualidade no percurso formativo. Oferecimento, por parte da escola, de propostas de trabalho pedagógico coletivo e individual que promovam o ensino e a aprendizagem a todos, a partir dos conhecimentos prévios que estes já possuem; bem como, o acolhimento para que todos se sintam parte do coletivo, da escola. Estabelecimento de parceria com as famílias e consolidação da rede intersetorial de atendimento, bem como aproximação a movimentos sociais e instituições do bairro visando assegurar o atendimento das demandas que extrapolam o campo educacional (saúde, assistência etc.), assim como um trabalho mais abrangente em diferentes áreas temáticas.</p>
<p>2. Ética e valores</p>	<p>Forma de o sujeito agir e posicionar-se em um determinado contexto e/ou situações, a partir de valores construídos socialmente que se respaldam em uma visão de mundo que defende uma concepção de sociedade mais humana e justa, que combata as formas de discriminação, em que todos/as possam usufruir dos bens (materiais e simbólicos) produzidos pela humanidade e ter as mesmas oportunidades de realizar escolhas. Essa concepção de sociedade está alicerçada nos valores da alteridade, do diálogo, da cooperação, do compromisso, do respeito, da diversidade/diferença, da solidariedade, da confiança, da corresponsabilidade, dos direitos humanos e da justiça social.</p>
<p>3. Diversidade/ Diferença</p>	<p>Constituição de consciência e atitude de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças/diversidade dos sujeitos que participam do espaço escolar, assumidos e compreendidos como seres biológicos, históricos, sociais e culturais com características próprias e direitos comuns, compreendendo que a diversidade e a diferença enriquecem, qualificam e</p>

	humanizam os processos educacionais. Implica também uma relação de alteridade, que é o reconhecimento da interação e dependências entre os sujeitos em suas diferenças, contestando a utilização destas diferenças como justificativa para a promoção/reprodução de desigualdades.
4. Relações interpessoais (convivência)	Valorização do cuidado com o outro em processos dialógicos que envolvam o exercício da empatia, da alteridade, do acolhimento e respeito às emoções e sentimentos entre os diferentes atores envolvidos e que se relacionam no ambiente escolar. Trata-se de valorizar e construir relações (vínculos) de confiança e respeito entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar abrangendo o entorno social da escola
5. Trabalho Pedagógico /Prática pedagógica	Constitui-se de ações intencionais e planejadas na escola, com olhar atento para as peculiaridades dos diferentes sujeitos, em especial os estudantes, visando promover seu desenvolvimento integral para inserção e transformação social. Busca garantir o direito ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, das diferentes áreas do conhecimento nas diversas dimensões da formação humana e visa à promoção do desenvolvimento integral de todos os atores da escola, dentro e fora da sala de aula. Envolve trabalhar com as múltiplas dimensões da formação humana: a dimensão dos valores (solidariedade, respeito, cooperação etc.), relacional, afetiva, política/social, cognitiva, cultural; bem como áreas do conhecimento: português, matemáticas, ciências físicas, químicas e biológicas, geográficas, história, uso de tecnologias.
6. Trabalho coletivo	Constituição de ação desenvolvida com intencionalidade por grupo/segmento de sujeitos da escola (professor, aluno, equipe gestora, funcionários, família) que se organiza para o acompanhamento, a avaliação e o (re)planejamento dos trabalhos educativos, norteados por objetivos consensuados no Projeto Político Pedagógico. Efetiva-se por meio de discussões, reflexões e apresentação de ideias, em que se considera o direito à voz dos diferentes sujeitos da escola e a garantia da escuta e do respeito aos mesmos e aos diferentes pontos de vista em defesa

	da qualidade. Pode ocorrer intra e inter segmentos, estabelecendo novas parcerias com partilha de responsabilidades, compromissos e implicação de todos com as decisões coletivas.
7. Conhecimentos	Constitui-se a partir de processos que possibilitam a construção e a apropriação da cultura e dos conhecimentos de diferentes áreas, oportunizando a compreensão (crítica) da realidade e o agir para transformá-la, favorecendo a formação humana integral. Entende o conhecimento produzido historicamente em sua totalidade e não fragmentado, possibilitando as interconexões entre os mesmos, valorizando os diferentes saberes em sua construção.
8. Criticidade	Constituição da capacidade crítica a partir da reflexão e da compreensão aprofundada das situações em seu contexto. Capacidade de investigação curiosa e proposições criativas/imaginativas fundamentada em análise e problematização dialógica, tendo como pressuposto, a falibilidade de nossas ideias e a transitoriedade do conhecimento no enfrentamento das questões da vida, permeadas por aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, naturais e culturais.
9. Participação	Ação de integrar-se a um grupo; um coletivo de pessoas que está envolvido num projeto, comprometido com o seu desenvolvimento. Diz respeito à escuta, diálogo, tomada de posição, reflexão e respeito às ideias dos diversos integrantes do coletivo, em que cada sujeito é protagonista e partilha pontos de vista e decisões, produzindo conhecimento social em permanente construção/ (re)construção de aprendizagem política.
10. Auto-organização dos sujeitos	Constituição de iniciativa e protagonismo no trabalho escolar exercido pelos envolvidos no processo, de forma engajada e autônoma. A auto-organização supõe planejamento da inserção pessoal no processo de trabalho, afastando-se tanto do mero cumprimento de tarefas atribuídas

	por outro quanto da ação de descompromisso com o processo de trabalho. Implica a capacidade de assumir postura colaborativa, exercendo diferentes papéis no trabalho coletivo.
11. Compromisso Social da Escola com seu entorno social	Envolvimento, preocupação e atuação da escola sobre as questões que dizem respeito à sociedade/coletividade com o objetivo de promover aquilo que é bom para todos, ou seja, a busca do bem comum. A relação estreita entre escola e comunidade reconfigura uma forma de luta visando maior justiça social e esclarece a função que a escola pública deve assumir na defesa dos direitos dos estudantes a um projeto formativo amplo e socialmente comprometido. A aliança entre escola e comunidade orientada pelo compromisso social implica desempenharem atuações mutuamente complementares contribuindo para a superação da desigualdade social, dentre outros aspectos.

Fonte: Adaptado de BERTAGNA et al (2020).

Essas múltiplas dimensões nos remetem à importância da ampliação do debate, já que a qualidade não depende só de insumos, mas da participação dos sujeitos e da capacidade local de auto-organização e reflexão, em que se adequar as ações às possibilidades concretas e se vislumbrar formas de construção daquilo que ainda não é possível, mas desejável para a melhoria dos processos e resultados que levem à construção de uma qualidade socialmente referenciada é essencial. Assim, pensar a qualidade neste viés passa por pensar o local e a atuação dos sujeitos envolvidos, aspecto em que a relação da escola com o entorno social se faz importante, como indicado na dimensão 11 da Figura 1.

[...] A relação estreita entre escola e comunidade reconfigura uma forma de luta visando maior justiça social e esclarece a função que a escola pública deve assumir na defesa dos direitos dos estudantes a um projeto formativo amplo e socialmente comprometido. A aliança entre escola e comunidade orientada pelo compromisso social implica desempenharem atuações mutuamente complementares contribuindo para a superação da desigualdade social, dentre outros aspectos (BERTAGNA *et al.*, 2020).

Localizar a escola territorialmente e abrir seus portões para a possibilidade do encontro com seu entorno social permite vislumbrar a construção de uma outra qualidade. De uma qualidade negociada (BONDIOLI, 2004), a qual não é a busca por padrões, mas o compromisso com a formação humana ampliada (SORDI *et al.*, 2016). Longe de negar os índices das avaliações externas de larga escala e os indicadores educacionais, essa abertura para o entorno social possibilita a ampliação do horizonte, a partir da construção de uma qualidade comprometida com as pessoas e com o território.

Relação escola-entorno social: experiências que permitem vislumbrar outra qualidade

A Escola Comunitária Luiza Mahin integra uma rede de projetos da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia. Criada na década de 1990, a partir de uma iniciativa da Associação de Moradores do Conjunto Santa Luzia, no bairro Uruguai, em Salvador, foi fruto da necessidade diagnosticada na comunidade de um trabalho focado em educação e saúde e pela insuficiência de vagas nas escolas públicas para o atendimento às crianças do bairro (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2019).

Surgiu como escola comunitária do bairro e posteriormente foi reconhecida pelos órgãos legais competentes. Nos dois primeiros anos de funcionamento manteve-se com recursos próprios, dos quais destaca-se a arrecadação direta na comunidade a qual atende, passando, depois, a contar com doações e parcerias, especialmente a partir do convênio com a organização não governamental canadense “Visão Mundial” (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2019).

Segundo as informações sobre a escola disponíveis na página da associação de moradores do conjunto Santa Luzia (UMA ESCOLA TRANSFORMADORA, 2019), a Luiza Mahin possui reconhecimento pela proposta pedagógica desenvolvida. Em 2002 foi destaque na revista *Nova Escola* como uma instituição referência na educação inclusiva, antirracista e que valoriza a diversidade. Em 2006, ganhou notoriedade pela relevância de sua proposta pedagógica a partir da pesquisa “Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade”, coordenada pelas pesquisadoras Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. E, em 2015, foi reconhecida pelos institutos Alana e Ashoka como uma escola transformadora, passando a fazer parte da rede “Escolas Transformadoras do Brasil”.

A partir de estudos de caso, Jesus (2004), Santos (2007) e Miranda (2014) analisaram as práticas educativas e a produção de conhecimento constituídas a partir da relação entre a escola e sua

comunidade. Essas pesquisas defendem as práticas educativas da educação comunitária como promotoras de uma nova forma de relação entre a escola e seu entorno social.

A Luiza Mahin apresenta características de uma escola de fato comunitária, não só porque procura praticar a sua gestão de forma democrática e participativa, mas também porque possui forte vínculo com a localidade - desenvolve o trabalho com base na realidade dos seus alunos e focaliza em seu currículo, e no processo de ensino-aprendizagem, temas e conteúdos historicamente relegados, como a história e a cultura afro-brasileira (SANTOS, 2019).

Outro aspecto relevante apontado pelas pesquisas é a luta pelo “bem comum” e pelas “condições de transformação” produzidas no contexto social da escola. A luta coletiva de mulheres e mães, moradoras da região dos Alagados, na Península de Itapagipe, é um dos pilares que sustentam a escola. Esta comunidade, a partir de suas necessidades, decidiu criar um espaço educativo com suas próprias mãos e construiu uma proposta pedagógica singular a partir de três elementos: a educação em gênero, raça e pertencimento social.

Essas pesquisas apontam a escola como espaço de produção de conhecimento e sentido, uma possibilidade educativa produzida a partir das lutas identitárias dos movimentos sociais que compõem seu entorno social. A luta da comunidade negra e das mulheres constrói práticas que possibilitam o enfrentamento do racismo e da desigualdade de gênero a partir da emancipação dos indivíduos envolvidos.

O pertencimento da escola em seu entorno social se faz presente no projeto político pedagógico e se revela pelo envolvimento dos moradores do bairro com a instituição. Sua positividade é reconhecida através de pesquisas que tomam a escola por objeto de estudo, assim como de organizações não governamentais que acompanham e registram as ações da escola. Este olhar e estar na e com a comunidade é um ponto essencial na proposta pedagógica da Luiza Mahin:

A ampliação da Escola e as constantes melhorias permitiram à comunidade perceber o trabalho desenvolvido e valorizá-lo. Assim, deixa de ser apenas uma escola a mais, configurando-se como um espaço que busca suprir a falta de escolas públicas. Tenta ser, também, uma escola diferente, mais adequada às necessidades e à valorização da cultura das camadas populares, em especial, da comunidade do bairro Uruguai (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2004, p. 7).

Em termos pedagógicos, a proposta da escola consiste em promover o pertencimento comunitário, as identidades de gênero e raça, o empoderamento e protagonismo infantil (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2004, p. 12). Além das áreas de conhecimento previstas nos referenciais curriculares nacionais, privilegia eixos temáticos ligados à vida dos sujeitos que estudam e trabalham na escola. A história e a cultura afro-brasileira, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente são dois exemplos de leis que permeiam as ações desenvolvidas pelos professores na escola (SANTOS, 2019).

Segundo o entendimento do coletivo da escola, os princípios teórico-metodológicos adotados na Luiza Mahin fundamentam-se em vários autores, como Paulo Freire, Emília Ferreiro, Vigotski, e na Pedagogia de Projetos. Para eles, os projetos permitem à escola estar alicerçada no real e aberta às múltiplas relações com o exterior (ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN, 2004).

Dentre outras práticas educativas, a escola exprime sua intencionalidade pedagógica nos nomes das salas e em suas paredes, que remetem a heroínas negras e princesas africanas e a nomes de personalidades negras como Nelson Mandela, bell hooks, Conceição Evaristo e Clementina de Jesus. O trabalho pedagógico vai sendo desenvolvido através desses projetos e as crianças aprendem pouco a pouco a traçar seu próprio caminho no conhecimento, orientadas e acompanhadas pelos professores e professoras. Os projetos partem da investigação do próprio território e as crianças se engajam a saber

mais sobre o lugar onde vivem e as pessoas importantes na luta social antirracista e feminista.

Outro aspecto relevante são as roupas e brinquedos que remetem a diversidade de países africanos. Cada cantinho externo tem elementos culturais inspirados em um país, como vestimentas, instrumentos musicais e máscaras. Segundo Santos (2019), o cotidiano das atividades pedagógicas tem forte inspiração na perspectiva da educação como prática de liberdade proposta por Paulo Freire e na pedagogia de projetos, buscando conscientizar e relacionar o contexto social e político das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Guthier (2011) descreve algumas práticas pedagógicas da escola ao estudar as crianças enquanto pesquisadoras e construtoras de conceitos e afetos. Revela uma nova dimensão da escuta sensível que acontece com as crianças que estão imersas em uma prática educativa ancorada na construção do pertencimento afetivo com seu território, em um processo de construção pedagógica autoral.

Muitos quilômetros distantes da Escola Comunitária Luiza Mahin, a EMEI Gabriel Prestes também é um exemplo de envolvimento com seu entorno social. Articula em sua proposta político-pedagógica a autonomia das crianças, o direito à cidade, a escuta sensível das crianças e de suas famílias e as construções coletivas e colaborativas com o território. Localizada no centro de São Paulo, na Rua da Consolação, a escola tem como seu entorno uma rede de aparelhos culturais que amplia as possibilidades educativas das crianças, como a Praça da República, os variados teatros, a Biblioteca Mário de Andrade, a Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, a Praça Roosevelt, o Parque Augusta e o SESC Consolação, dentre outros espaços.

Dentro do debate educacional, alguns projetos da EMEI Gabriel Prestes vêm ganhando visibilidade a partir de produções acadêmicas sobre pedagogias da infância e territórios educativos, além das produções da própria Secretaria de Educação do Estado que documentam as práticas educativas da instituição. A escola foi

selecionada ao Prêmio Territórios Educativos, do Instituto Tomie Otake, em duas edições, com os projetos “Exploradores da Cidade”, em 2016, e “Conhecendo e Sendo em São Paulo”, em 2018 (ARRUDA, 2020).

De importante destaque pela sua potencialidade na relação escola-entorno social, a EMEI Gabriel Prestes tem sido reconhecida por sua luta política na ocupação do espaço público, nas conexões e diálogos educativos com pessoas e lugares e nas vivências das crianças e adultos em praças e parques. Com reconhecimento internacional, a escola ganhou o primeiro lugar do Prêmio “Meu pátio é o mundo”¹ pelo projeto “Exploradores da Cidade” (PROJETO DA EMEI GABRIEL..., 2021).

A experiência da escola chamou a atenção de pesquisadores no campo da infância e da educação. Dentre outras, Gobbi (2013), Neiman (2017) e Lopes; Vasconcellos (2006) investigaram a escola a partir das crianças como produtoras de cultura na ocupação do espaço público.

Nas pesquisas analisadas, a escola é percebida como um ambiente baseado na participação e gestão social, com trabalho pedagógico coletivo, integração com as famílias, interesse pelo bem público e pela prática de cidadania democrática, assim como com objetivos e valores compartilhados entre escola e famílias. Aspectos potentes quando pensamos nas múltiplas dimensões da qualidade.

O “Cirandando a Ocupância” é outro projeto permanente realizado pela EMEI Gabriel Prestes em parceria com a Universidade de São Paulo (EMEI GABRIEL PRESTES ENTENDE..., 2015). O projeto evidencia as possibilidades de organização do currículo a partir da construção identitária de cada criança, do processo de autonomia e da participação da família nos processos educacionais.

Neiman (2017) descreve com detalhes o projeto de cortejos e festejos promovidos pela escola. Segundo a autora, os Festivais

¹ O prêmio reconhece projetos inovadores de educação para o Desenvolvimento Sustentável na Primeira Infância, na América Latina, Portugal e Espanha.

acontecem no centro de São Paulo e abarcam a intencionalidade do encontro e da construção de laços afetivos e reconhecimento da diversidade cultural e social das famílias.

Ao analisar os trajetos das crianças a autora evidencia a potencialidade pedagógica da apropriação do espaço público por elas. As ações desenvolvidas no centro da cidade são um modo de enunciar de forma poética, sensível, política e eticamente comprometida o espaço da diferença e da diversidade às crianças (NEIMAN, 2017).

A proposta pedagógica da Escola nomeia suas bases pedagógicas como ancoradas na “pedagogia da infância”. Em seu projeto político-pedagógico existe uma diversidade de referenciais teórico-metodológicos, em especial são destacadas as práticas de educação que nascem do desejo da produção de autonomia e participação da criança. No texto, a escola defende a construção de uma pedagogia das infâncias, que se baseia:

Considerar as concepções de infâncias, criança, educador/professor, currículo/aprendizagem e rotina, escola e espaços brincantes e educativos, famílias e comunidade e processos de inclusão, gestão democrática e direitos humanos no contexto da pedagogia das infâncias que reconhecem as crianças como produtoras de culturas e assim facilitam a liberdade para a construção dos saberes infantis (EMEI GABRIEL PRESTES, p. 11, 2014).

Na documentação produzida pela Secretária de Educação de São Paulo sobre currículo na Educação Infantil em 2019, são destacadas algumas inspirações: As experiências pedagógicas de Friedrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; a psicologia de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner. O documento “Currículo e Cidade” também destaca a importância dos diálogos com experiências de qualidade em educação infantil tais como: High Scope; Movimento da Escola Moderna – MEM; Reggio Emilia; Trabalho de Projetos; Associação

Criança, Pen Green Centre, entre outros) (SÃO PAULO, 2019). Segundo o documento:

Tomando particularmente a Pedagogia em Participação, abordagem pedagógica da Associação Criança, de Portugal, em que as postulações teóricas de Dewey, Piaget, Vygotsky e Bruner estão presentes e reunidas na concepção de uma criança competente, possuidora de um potencial para a realização, devendo ser respeitada em suas necessidades, suas motivações e seus interesses (SÃO PAULO, 2019, p. 178).

Para promoção da educação, a escola mobiliza projetos que facilitam o ato de aprendizagem e a construção de laços afetivos entre as crianças, escola, famílias e a própria cidade. Dentre outras ações citadas no Projeto político pedagógica, destacamos algumas propostas que envolvem a participação e integração da família com a escola, tais como “Projeto de contação de histórias inventadas por uma família”, “Boneca Itinerante”, em que a boneca negra é levada para casa; “Projeto Cozinha Experimental e o Projeto Horta”, em que receitas familiares são compartilhadas com alimentos que foram plantadas pelas crianças ; a “Festa da Cultura” e os “Festivais das Estações”, em que há o envolvimento direto das famílias. (EMEI GABRIEL PRESTES, 2014).

As práticas pedagógicas instituídas na escola e a organização do trabalho docente articulam-se com as famílias e a comunidade, criando processos educativos na relação com as famílias, os movimentos sociais que compõem o entorno e a própria cidade. Como é afirmado em seu Projeto Político Pedagógico:

O que chamamos de Comunidade inclui, para além de crianças, sua famílias, educadores/as, professores/as e gestão da escola, também nossos parceiros dos percursos da infância pela cidade - parceiros Intersecretariais/intersetoriais (esporte, cultura, lazer, direitos humanos e cidadania Da Pessoa Deficiente, Diversidade e do terceiro setor)- bem como da Rede de Proteção Social (Saúde, Educação, Assistência, Justiça e Conselho Tutelar) e dos Movimentos Sociais

(Consumismo Infantil, Maternidade e Paternidade Consciente, Combate a violência e abuso sexual infantil, Feminista, LGBTT, Comunidade Negra, Espaços e Cultura Urbana, entre outros) (EMEI GABRIEL PRESTES, p. 11, 2014).

Outro projeto que objetiva o envolvimento das famílias é o “Cafés com Poesia da EMEI Gabriel Prestes estreitando os vínculos e ampliando os diálogos”. Relatado pela coordenadora Naime Silva (2015), o projeto acontece uma vez por mês e convida as famílias para aproveitar a instituição enquanto espaço produtor de cultura. “Os cafés com poesia passaram a ser mensais tendo o objetivo de discutir os problemas das famílias, a forma de educar os filhos e filhas e a escolaridade na região, bem como a política de infância para o território e a cidade” (SILVA, 2015, p 43).

Tomando a relação criança, escola e família, Silva (2015) defende a importância das ações da escola na construção da qualidade educacional. Segundo a autora, não é preciso estabelecer critérios definitivos e nem objetivos universais, mas sim a construção de uma proposta a partir da escuta do entorno e dos significados que são construídos socialmente pela escola.

Em 2014, a escola participou da primeira “Virada da Educação” organizada pelo coletivo “Movimento Entusiasmo”. Prática consolidada no contexto do território educativo, o evento foi realizado no centro da cidade de São Paulo e teve como objetivo provocar e unir o território numa proposta mais coletiva e poética da educação (MOVIMENTO ENTUSIASMO, s/d). Importante por integrar os movimentos das crianças e de suas famílias enquanto mobilizadoras sociais e culturais que ocupam o espaço para manter-se existentes, a participação da EMEI Gabriel Prestes marca este princípio educativo da escola.

Em decorrência das características do território que ocupa e da população que atende, a escola está em constante transformação para valorizar a multiplicidade de identidades culturais das famílias e das crianças. Dentre outras questões, Melo (2019) relata que os processos formativos e práticas educativas buscam a

valorização e o acolhimento de crianças advindas de famílias em contextos de migração e refúgio. A autora observa que a diversidade cultural é um lugar privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem no cotidiano escolar, já que nos últimos anos a escola recebeu crianças de 17 países diferentes.

As escolas municipais de educação infantil localizadas no centro de São Paulo têm realizado juntas festivas e movimentos de ocupação do centro da cidade. Esse movimento tem fortalecido as escolas a pensarem sua construção pedagógica de forma articulada, vivenciando a ocupação da cidade e consolidando os laços afetivos e políticos com o território em conjunto. Ação essencial quando a especulação imobiliária ameaça a existência dessas escolas².

As dissertações de Pereira (2021) e Demuth (2020) evidenciam que as escolas públicas de educação infantil paulistanas têm sofrido frequentes ataques da especulação imobiliária. Seus dados denunciam o constante assédio que as escolas têm sofrido e a importância das crianças ocuparem a cidade como ato político de resistência. Ao caminhar elas são vistas e o entorno as percebe enquanto agentes sociais daquele território.

A EMEI Gabriel Prestes configura-se enquanto espaço de resistência que insiste em ocupar um pequeno lote em espaço de especulação imobiliária, entre terrenos de escolas particulares e altos prédios. Ela resiste ao evidenciar para a cidade que as crianças estão ali, que o espaço também é delas e que elas têm direito a ocupá-lo.

Tendo em comum uma relação intensa com o entorno social, a abertura do projeto pedagógico à realidade das crianças e de suas famílias e o desejo de construir outras formas de ação, tanto a Escola

² Em 2020, por exemplo, foi anunciada a venda do terreno em que se localiza a EMEI Gabriel Prestes. Este anúncio de venda acionou outras EMEIs que estão localizadas na região central de São Paulo para refletirem suas práticas pedagógicas na relação entre a escola e a cidade em um contexto atravessado pelo capital, a especulação imobiliária e os movimentos de privatização e sucateamento da escola pública. O “Portal Aprendiz” publicou o encontro entre as escolas: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/01/24/encontro-de-territorios-educativos-da-cidade-sp-defende-escola-como-espaco-de-producao-territorial/>

Comunitária Luiza Mahin quanto a EMEI Gabriel Prestes exemplificam a construção da qualidade socialmente referenciada. Com propostas pedagógicas articuladas com as demandas políticas do entorno social, preocupação com a aprendizagem das crianças e ampliação dos conteúdos curriculares oficialmente orientados, as duas escolas se consolidam como instituições importantes em seus territórios.

Considerações Finais

As experiências brevemente relatadas neste capítulo, longe de serem modelos, abarcam princípios e escolhas pedagógicas que permitem vislumbrar a produção de uma outra qualidade. Com diferentes ancoragens teóricas, elas têm em comum a preocupação com a construção local e coletiva da instituição.

Uma nascida da necessidade de as mulheres negras terem creche para suas crianças e completamente articulada com os movimentos de seu entorno social e a outra enraizada em seu território, articulada às demais escolas em um movimento de resistência à especulação imobiliária e atenta à diversidade cultural das famílias atendidas e as possibilidades de vivência nos espaços de seu entorno social, ambas as experiências se consolidam como práticas comprometidas com o direito à educação.

Com práticas pedagógicas em diálogo com o entorno social, essas escolas decidiram assumir o compromisso de construir uma educação de qualidade socialmente referenciada, comprometida com os desafios e as potencialidades de suas realidades. Exercendo movimento de resistência e se colocando como protagonistas no território em que se localizam, demonstram a potencialidade dos projetos mobilizados por uma lógica engajada com a educação como direito social.

Dentre outros pontos registrados nos documentos consultados, foi recorrente nas análises e relatos a referência a territórios educativos, valorização da diversidade local, condições para participação das famílias, laços comunitários, ações para

potencializar o processo de ensino-aprendizagem e protagonismo do coletivo. Ainda que outras também possam se manifestar, nos chama a atenção que dentre as dimensões da qualidade social elencadas na Figura 1 se explicitem como parte das experiências relatadas “Acesso e permanência”; “Diversidade/Diferença”; “Trabalho Pedagógico/Prática pedagógica”; “Participação”; e “Compromisso Social da Escola com seu entorno social”.

Essas experiências demonstram um comprometimento grande com a construção de uma escola de qualidade social que abarca a dimensão cognitiva, mas a ultrapassa. São exemplos do compromisso da escola com a população que atende e com a construção de laços que permitam ações escolares voltadas a uma formação humana ampliada.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (org.). **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ARRUDA, F. (org.). **Prêmio Territórios:** Ideias sobre educação integral e a relação escola-território. 1ed. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2020.

BERTAGNA, R. et al. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, v. 13, n.2, p. 63-86, 2020. <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107364>

BONDIOLI, A. (org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação:** a qualidade negociada. Campinas – SP; Autores Associados, 2004.

CHARLOT, B. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, v. 37, e81286, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>.

DEMUTH, M. **Desenho afetivo**: a criança, o corpo e o mundo. São Paulo, 2020. 368 p.

EMEI GABRIEL PRESTES ENTENDE A CIDADE COMO EXTENSÃO DA ESCOLA. Escola educação no território. **Centro de referência em educação integral**. Publicado em: 13/04/2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/emei-professor-gabriel-prestes-entende-cidade-como-extensao-da-escola/>

EMEI GABRIEL PRESTES. **Proposta político-pedagógica**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/EMEI-Gabriel-Prestes>

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN (BA). **Escolas Transformadoras**, 2019. Disponível em: <<https://escolastransformadoras.com.br/escola/escola-comunitaria-luiza-ma>>. Acesso em: 12 out. 2022.

ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN. Proposta Político-pedagógica. Salvador, 2004.

ESCOLA COMUNITÁRIA LUIZA MAHIN. Proposta Político-pedagógica. Salvador, 2019

ESTÊVÃO, C. A. Ideologias de conveniência em Educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.27, n. 103, p. 223-228, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701031>.

GAUTHIER, J. A Sociopoética ou quando grupos-pesquisadores se tornam filósofos coletivos. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), [S. l.], n. 12, p. 118–135, 2011. DOI: 10.26512/resafe.v.0i12.4360. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4360>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GOBBI, M. A. Olhar sobre a cidade: meninos e meninas pequenas e seus modos de fotografar e desenhar São Paulo, Brasil. **XXIX Congresso ALAS Chile: Crisis y emergencias sociales em America Latina**, Santiago - Chile, 2013.

JESUS, E. B. Escolas comunitárias: algumas lições de uma iniciativa popular. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 12, n. 46, p. 37-49, set./nov. 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LEVIN, H. A comprehensive framework for evaluating educational vouchers. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 159-174, 2002.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, jan/jun, 2006.

MELO, M. S. **Coordenação pedagógica e o acolhimento na educação infantil em contextos de migração e refúgio**, 2019. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/2020/novembro2021/CO.TextoCompleto.MarileneSalesdeMelo_Revisado.pdf> Acesso em: 10 out. 2022.

MIRANDA, A. C. S Alfa e beto: relações de gênero e currículo na rede municipal de ensino em Salvador (BA). **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 234, p. 220-230, 2022.

NEIMAN, L. O uso do espaço urbano por crianças em cortejos e caminhadas promovidas por escolas municipais de educação infantil da região central de São Paulo In: NASCIMENTO, M.L.; GOBBI, M. A. **Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação**. São Paulo: FEUSP, 2017.

OLIVEIRA, R. P.; BAUER, A. Desigualdades intraescolares no Brasil. In: LIMA, L. C.; SÁ, V. (orgs.). **O governo das escolas:**

democracia, controle e performatividade. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2017. p. 173-194.

PEREIRA, M. M. **Fotografia e práticas educomunicativas**: Uma experiência na rede municipal de educação infantil de São Paulo. São Paulo, 2021.

PROJETO DA EMEI GABRIEL PRESTES DE EXPLORAR CIDADE COM AS CRIANÇAS GANHA PRÊMIO INTERNACIONAL. SME **Portal Institucional/Notícias**. Publicado em: 13/12/2021 13h58. Atualizado em: 14/12/2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/projeto-da-emei-gabriel-prestes-de-explorar-cidade-com-as-criancas-ganha-premio-internacional/>

SÁ, V. Qualidade em Educação: variações em torno de um tema maior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 116, p. 567-578, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003000001>.

SANTOS, I. S. **Práticas pedagógicas com crianças da educação infantil na escola comunitária Luiza Mahin**: narrativas de docentes, coordenadores pedagógicos e gestores. Monografia (Licenciada no Curso de Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31829>. Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS, M. O. **Formação continuada e professores de escolas comunitárias**: sentidos do percurso formativo, 2007.

SÃO PAULO (SP). **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista**. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED, 2019. SILVA. N.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME / COPED, 2019.

SILVA, N. Cafés com poesia da EMEI Gabriel prestes: estreitando os vínculos e ampliando os vínculos e ampliando os diálogos. **Revista Magistério 80 anos Educação Infantil**. Nº 2, 2015 Disponível em: Rev_Magisterio_80_anos.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

SORDI, M. R. L et al., Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 716–753, 2016.

SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (orgs.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017.

TUDO SE MOVE NUM TERRITÓRIO EDUCATIVO. **A Virada Educação**, 2014. Disponível em: <http://viradaeducacao.me/arquivos/poeticas-publicas.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

UMA ESCOLA TRANSFORMADORA. **Associação de moradores do conjunto Santa Luzia**, 2019. Disponível em: <https://luizamahin.wixsite.com/associacaosantaluzia/escola-comunitaria-luiza-mahin>. Acesso em: 12 out.2022.

Sobre as autoras e os autores

Bárbara Ramalho

Professora no Departamento de Administração Escolar, no Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI) e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais da (UFMG).

Beatriz Vasconcelos

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Caio Ruano da Silva

Professor no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Graduado e Mestre em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Ciências Sociais pela UFES.

Cristina Carvalho

Professora no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Diretora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI). Doutora em Educação pela PUC-Rio.

Eduardo Cristiano Hass da Silva

Professor no curso de Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Fabio La Rocca

Professor de Sociologia na Université Paul-Valéry Montpellier 3. Possui graduação em Sociologie pela Università degli studi di Salerno - Itália (2001), mestrado em Sociologie pela Université Paris Descartes Sorbonne (2002) e doutorado em Sociologie pela Université Paris Descartes Sorbonne (2008).

Jardel Pereira da Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Kildo Adevair dos Santos

Doutor em Políticas Públicas da Educação e Profissão Docente no Doutorado Latino-Americano da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Leandro Rogério Pinheiro

Professor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET) e do Grupo 'Trabalho, movimentos sociais e Educação' (TRAMSE). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Levindo Diniz Carvalho

Professor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do grupo TEIA - Territórios Educação Integral e Cidadania e líder do NEPEI - Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Luana Costa Almeida

Professora no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Pesquisadora da rede colaborativa do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED, coordena o LOED-UFSCar. Doutora em Educação pela UNICAMP.

Lucas Costa Grimaldi

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Márcio Tascheto

Professor no Mestrado em Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana/UFN. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorando no Programa de Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

Ramón Flecha

Catedrático Emérito de Sociología de la Universidad de Barcelona. Fundador do Centre d'Investigació en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats (CREA), na mesma universidade.

Rodrigo Manoel Dias da Silva

Professor na Escola de Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Roseli Rodrigues de Mello

Professora no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordena o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE). Doutora em Educação pela UFSCar.

Na presente obra, um conjunto de intelectuais e pesquisadores interessados no campo da Educação busca construir perspectivas teóricas e analíticas para o exame das relações entre escolas, culturas e territórios urbanos em um contexto de metamorfose social. A coletânea reúne e sistematiza estudos e pesquisas que articulam Pedagogias urbanas e territorialidades vividas.

