

CIDADE

PATRIMÔNIO EDUCATIVO

**Renata Sieiro Fernandes
Luís Antonio Groppo
Margareth Brandini Park
(orgs.)**

©2012 Renata Sieiro Fernandes, Luís Antonio Groppo, Margareth Brandini Park

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

Fernandes, Renata Sieiro; Groppo, Luís Antonio; Park, Margareth Brandini.

Cidade – Patrimônio Educativo/Renata Sieiro Fernandes, Luís Antonio Groppo, Margareth Brandini Park. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

204 p. Inclui bibliografia. Inclui tabelas e figuras. Vários autores.

ISBN: 978-85-8148-064-0

1. Educação 2. Cidade 3. Ensino 4. Aprendizagem I. Fernandes, Renata Sieiro. II. Groppo, Luís Antonio. III. Park, Margareth Brandini.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação – Pedagogia	370
2. Cultura e Processos Culturais	301.2
3. Aprendizagem – Ensino	373.27

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL
Foi feito Depósito Legal

PACO EDITORIAL

Rua 23 de Maio, 550
Vianelo - Jundiaí-SP - 13207-070
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Sumário

Apresentação	7
Alguns nomes em sete voltas e outros poemas	13
<i>Severino Antonio Moreira Barbosa</i>	
Capítulo 1: O direito de transformar-se transformando a cidade e a educação.....	17
<i>Elie Ghanem</i>	
Capítulo 2: Nosso bairro e nós na cidade.....	31
<i>Janete Viccari Barbosa</i>	
Capítulo 3: Escritos em Educação, na cidade, para todas as estações do ano.....	53
<i>Renata Sieiro Fernandes</i>	
Capítulo 4: Contracultura, movimentos estudantis, o lazer e a cidade.....	85
<i>Luís Antonio Groppo</i>	
Capítulo 5: Criança, cidade e currículo – Vivências em uma área rurbana de proteção ambiental.....	97
<i>Iris Rodrigues Maldonade - Margareth Brandini Park - Kil Jin Park</i>	
Capítulo 6: Fechem os olhos, o piloto surgiu! A pólis e o psicodrama como dispositivos educacionais.....	133
<i>Norma Silvia Trindade de Lima</i>	
Capítulo 7: A Paisagem Educativa: Um ensaio sobre o uso da paisagem como ferramenta educativa.....	143
<i>André Tostes Graziano</i>	
Capítulo 8: A educação patrimonial e o turismo cultural como ações educativas não formais no contexto de fazendas históricas paulistas.....	159
<i>Lívia Moraes Garcia Lima</i>	
Capítulo 9: A Ecopedagogia e a Educação Ambiental nas Cidades Educadoras.....	179
<i>Roberto Martinez</i>	

Lista de Imagens e Tabelas

Imagem 1	53
Imagem 2	59
Imagem 3	61
Imagem 4	61
Imagem 5	62
Imagem 6	62
Imagem 7	63
Imagem 8	63
Imagem 9	64
Imagem 10	64
Imagem 11	65
Imagem 12	65
Imagem 13	66
Imagem 14	160
Imagem 15	168
Imagem 16	168
Imagem 17	169
Imagem 18	170
Imagem 19	171
TABELA 1	112
Educadores constituintes do programa de educação ambiental da Secretaria Municipal de Campinas-SP/Brasil – 2001/2004	

Apresentação

Mas a cidade é o teatro de uma guerra dos relatos, como a cidade grega era o campo fechado de guerras contra os deuses. Entre nós, os grandes relatos da televisão ou da publicidade esmagam ou atomizam os pequenos relatos de rua ou de bairro. É urgente que a restauração venha em socorro desses últimos. Já o faz registrando e difundindo as memórias que se contam no padeiro, no café ou em casa. Mas isto é feito arrancando-as de seus lugares. (Certeau¹, 1996, p. 201)

O espaço da cidade – em seus meios urbanos, rurais e rurbarinos – é um espaço educativo, local de ações sociais, políticas, ambientais, poéticas, culturais – ligadas ao meio ambiente, paisagem, patrimônio histórico, artístico, paisagístico –, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos socioculturais. Ele apresenta e disponibiliza uma infinidade de equipamentos e instituições organizadas e estruturadas com meios para diferentes fins que funcionam e exigem normas, parâmetros e condutas diferenciadas para os variados espectadores e público. Isso implica em formas variadas de inter-relação e interação entre os sujeitos, promoção de sociabilidades e socializações, entre o que está disponibilizado para consumo e para fruição, entre o que exige participação e produção mais ou menos ativa e dinâmica, em uma infinidade de estímulos e motivações.

A cidade não é o espaço sendo ocupado pelas coisas e pessoas, a cidade somos nós e, nesse sentido, podemos responder a pergunta explicitada no título de artigo de Sérgio Rouanet²: “é a cidade que habita os homens ou são os homens que moram nela?”. Porém, no lugar do “ou” como alternativa, substituímos por um “e”, aditivo. As cidades são objetivas e subjetivas. Portanto, podemos pensar que existe uma cidade para cada ou em cada ser aqui na Terra.

A cidade disponibiliza uma série de signos e com nossa vivência nela e com as experiências do cotidiano nas relações e interações entre sujeitos, coisas e objetos atribuímos significado e criamos sentidos para aquilo que damos o nome de lugar em que vivemos e habitamos.

¹Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano, vol. 2. Petrópolis: Vozes, 1996.

²Apud Freire, Cristina. Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo. SP: SESC/Annablume, 1997, p. 63.

Pensar a educação que acontece e se desenvolve em diferentes âmbitos é uma forma de tentar ampliar a noção de educação muitas vezes usada e entendida como formal ou escolar. Embora tendamos a especificar espaços de atuação como formais e não formais ou sociocomunitários, propostas metodológicas e pedagogias diferenciadas e públicos envolvidos, no sentido de melhor apreender as possibilidades de se fazer educação sob novos modos e com aberturas para a interlocução com outras áreas do conhecimento como cultura, lazer, turismo, artes, arquitetura, psicologia, sociologia, etc, o intuito é tratar de educação de modo ampliado e sem qualificativos ou adjetivos.

Trilla³ propõe que se pense uma sociedade educativa ou uma cidade educativa (como fator de educação) ou educadora (como agente de educação) como ideia-força a ser explorada e desenvolvida.

Isso se torna mais verdadeiro se pensarmos, com Trilla, que essa experiência é sempre superficial, embora em diferentes graduações. Lidamos com aquilo que é aparente, não com sua estrutura, gênese ou prospecção. Essa experiência é sempre parcial, pois ela depende de nossas condições, disposições e capacidades de apreender, entender e significar ou de decodificar os elementos e as vivências, os espaços e os tempos e seus fluxos.

O mesmo autor afirma que toda cidade tem seu currículo oficial, explícito, manifesto e seu currículo oculto, implícito.

A palavra **currículo** é de origem latina e significa o caminho da vida, o sentido, a rota de uma pessoa ou grupo de pessoas. **Currículo** indica processo, movimento, percurso, como a etimologia da palavra recomenda. Um currículo previamente elaborado e posto em prática ou mesmo aquele que se constrói enquanto se faz, a cada um deles se atrela uma expectativa de formação de sujeitos, ou sujeitos idealmente ou socialmente desejados (mais abertos ou mais fechados, mais flexíveis ou menos, homogeneizantes ou diversificados, com maior ou menor liberdade e criticidade).

O currículo oficial da cidade está organizado para atingir esse objetivo maior, porém, como a cidade não é exemplar único e como todo poder tem suas brechas, além de os sujeitos se valerem de táticas para inserir o instituinte no que é instituído, há também um currículo oculto, responsável pela aprendizagem dos afetos, das atitudes, dos comportamentos, da socialização, dos valores e das escolhas.

Como as pessoas fazem e constroem seus próprios currículos, ao experimentar as cidades (objetivas e imaginadas) os sentidos atribuídos a eles variam

³Trilla Bernet, Jaume. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: Sabbag, Maria Amélia (org.). Ciudades Educadoras. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 13-34.

como varia a diversidade de sujeitos e de experiências possíveis dentro de limites estabelecidos pela própria existência.

Os currículos explícitos e ocultos da cidade se constituem por aquilo que ela disponibiliza e o que colocamos nela, ou seja, o que transformamos a partir de exercícios de criação e invenção, ainda que tentemos preservar ou ceder lugar ao novo, de forma efêmera ou duradoura.

As cidades são ruínas no sentido metafórico de memória. Guardam e apresentam o ausente (esquecimento) no presente (lembança) dos destroços, nos traços dos vestígios, naquilo que foi e naquilo que pode ser ou que virá a ser.

Como escreve Certeau (1996, p. 201),

Pelas histórias de lugares, eles se tornam habitáveis. Habitar é narrativizar. Fomentar ou restaurar esta narratividade é portanto também uma tarefa de restauração. É preciso despertar as histórias que dormem nas ruas que jazem de vez em quando num simples nome, dobradas neste dedal como as sedas da feiticeira.

As cidades são mapas (que mostram onde estamos – muito mais do que indicam para onde vamos e como podemos fazer ir e voltar – e, portanto, quem somos nós ou quem podemos ser) e também labirintos (que nos fazem perder-nos e as nossas identidades), de acordo com as duas imagens metafóricas desenvolvidas por Cristina Freire⁴.

Havendo currículos, há pedagogias – que implicam em ações e reflexões – que servem de guias para o conhecimento e o aprendizado, embora ainda, pedagogias possam se dar por tateio e erros.

Podemos pensar na pedagogia do lento (incluindo a da lumaca⁵), do corrido (seria a pedagogia da chita?), do fragmentado, do ilusório/inventado, do *underground*/subsolo, do centro, das margens, do concreto e do vidro, do verde e colorido, do artístico, do documental, do exposto, do escondido, do que resiste e persiste, do desaparecido/inexistente nos modos de fazer, sentir/experimentar/experienciar e pensar sobre a cidade, sobre si e os outros, sobre seus processos de educação: tudo mesclado, ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Propomos o exercício de pensar a cidade e as relações e aprendizados nela, com ela, por meio dela, com dois trechos de dois livros. Do livro *Cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino⁶, extraímos o trecho abaixo em que o autor descreve

⁴ Freire, Cristina. Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo. SP: SESC/Annablume, 1997.

⁵Zavalloni, Gianfranco. A pedagogia do caracol- Por uma escola lenta e não violenta. Americana: Ed. Adonis, 2011.

⁶Calvino, Ítalo. Cidades invisíveis. SP: Ed. Companhia das letras, 1990, p. 27-28.

a cidade de *Sofrônia* composta de duas meias-cidades, para pensarmos que currículos ela possibilita e que pedagogias facilitam ou dificultam determinados aprendizados e conhecimentos a partir de diferentes experiências possíveis de serem experimentadas – do finito, do infinito, do fixo, do móvel, do lúdico, do trabalho, do monótono, do criativo.

Sofrônia, a cidade composta de duas meias-cidades.

Na primeira encontra-se a grande montanha-russa de ladeiras vertiginosas, o carrossel de raios formados por correntes, a roda gigante com cabines giratórias, o globo da morte com motociclistas de cabeça para baixo, a cúpula do circo com os trapézios amarrados no meio.

A segunda meia-cidade é de pedra, mármore e cimento, como o banco, as fábricas, os palácios, o matadouro, a escola e todo o resto.

Uma das meias-cidades é fixa, a outra é provisória e quando termina a sua temporada é desparafusada, desmontada e levada embora, transferida para os terrenos baldios de outra meia-cidade.

Assim, todos os anos chega o dia em que os pedreiros destacam os frontões de mármore, desmoronam os muros de pedra, os pilares de cimento, desmontam o ministério, o monumento, as docas, a refinaria de petróleo, o hospital e carregam os guinchos para seguir de praça em praça o itinerário de todos os anos. Permanece a meia Sofrônia dos tiros ao alvo e dos carrosséis, com o grito suspenso do trenzinho da montanha russa de ponta-cabeça, e começa a contar quantos meses, quantos dias deverão esperar até que a caravana retorne e a vida inteira recomece.

Do livro de Manoel de Barros⁷ recortamos a memória narrada no poema “*Sobre sucatas*” em que ele conta sua experiência com a cidade e com o campo e as trocas de aprendizados proporcionadas por ambos os lugares e que dão espaço a um modo de ser do poeta que se fez nessa mescla:

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de sela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que heróis era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia

⁷Barros, Manuel de. *Memórias inventadas para crianças*, SP: Ed. Planeta, 2010, p. 25.

defenderam a nossa Pátria. Para mim, aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

A cidade é patrimônio educativo no sentido de que a cidade é um lugar de educação que se apresenta sob a forma de patrimônio histórico, cultural, artístico, arquitetônico, econômico, social, natural ou de patrimônio total, como diz Oliveira⁸. É com essa ideia da cidade em sua dimensão educativa que organizamos este livro.

Assim também tentamos traduzir essa ideia-força da cidade como patrimônio educativo na imagem da capa, como um emblema, em que o concreto abriga o verde, ou que do concreto irrompe o verde – como esperança utópica – em uma educação dos sentidos, integral e integrada.

Esta obra compila e apresenta nove artigos e poemas referentes a resultados de pesquisa ou de trabalho educacional ou de processos criativos poéticos, provindos de autores com experiências variadas em suas áreas de formação em consonância com o campo da educação e suas problemáticas na atualidade.

Os autores disponibilizam em seus artigos reflexões provenientes de suas produções intelectuais em termos de pesquisa ou docência no campo da educação em interface com suas áreas de formação, relacionadas as Ciências Sociais e Humanas, trazendo contribuições desses outros campos afins e que oferecem a oportunidade da produção de novos conhecimentos gerados a partir delas.

São docentes ou pesquisadores formados e em formação, em nível de mestrado e doutorado, da Unicamp, provindos do universo acadêmico de alto reconhecimento, como USP, UFRGS, Unicamp e Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unisal – Americana, que financia esta obra.

Com isso queremos tratar o campo da educação em termos gerais e por diferentes vias, sem qualificativos; mostrar a contribuição – e os limites, os avanços, os riscos, os desafios – de modos diferenciados de se construírem os processos de ensino e aprendizagem, as pedagogias e seus projetos formativos, tanto em locais institucionalizados como fora deles – incluindo a cidade como

⁸Oliveira, José Cláudio Alves de. *O patrimônio total: dos museus comunitários aos ecomuseus*. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=12673>>. Acesso em 25 dez. 2011.

elemento e lugar educador, transgredindo o que é instituído – quando for interessante, possível e necessário – e buscando novas formas de se estabelecerem relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo; divulgar as produções acadêmicas em âmbito da pesquisa feitas atualmente no universo acadêmico altamente reconhecido; estabelecer relações teóricas e práticas entre o campo da educação e campos afins, como: Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Educação Ambiental, Arquitetura, Turismo.

Creemos que o material organizado, sistematizado e cotejado com outras fontes, poderá permitir novos construtos no campo da educação integral e integrada nos espaços da cidade.

Renata Sieiro Fernandes
Luís Antonio Groppo
Margareth Brandini Park
Verão de 2012

Alguns nomes, em sete voltas

Severino Antônio Moreira Barbosa¹

em uma mapa de litoral
com os nomes rente ao mar,
duas praias vêm em seguida:

Amor e Buracos.

agora, em que seqüência
vamos mergulhar nas ondas?

numa paisagem de morros
em que o azul se ondula,
dois nomes justapostos
– *Tanque Preto e Divininho* –
acentuam os opostos
em luta e harmonia.
mais além, o *Campo do Meio*
faz lembrar que a paisagem
está sempre travessia,
assinalada de passos,
Quatro, Vinte ou qualquer conta.

Mato Dentro,

Canta Galo,

Rio das Pedras,

Quilombo,

estão por toda parte,
no entanto, cada um é outro,
nas histórias nunca as mesmas.

não existe primeira nem última
das *Várzeas* e das *Serras*,
das *Lagoas* e *Rios*,
com todos os tons de águas
do mais claro ao mais escuro,

¹Doutor em Educação pela Unicamp e docente do Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unisal – Americana/SP

Azul, Vermelho, Amarelo,
passando pelo *Verde*, o *Pardo*, o *Turvo*.
os nomes nem acabam,
estão em muitas memórias,
e em livros não escritos.

Rua do Fogo só tem uma,
em que o corpo estremece
mais do que na *Rua Fresca*.
Rua da Aurora, Rua da Fraternidade,
ainda restam algumas
que resistem aos cercos
dos nomes manipulados.

a Terra não se encerra
no que já foi nomeado.
sem cessar os nomes nascem
instante a instante.
em ciranda, se misturam,
atração quase ao acaso
do comum e do estranho:
Mata Cabrito, Boa Vista,
Pasárgada, Piunhi,
Cordisburgo, Pocinhos,
Mão Fria, Paraty,
Feliz Deserto, Macacos,
Olho d'Água, Cachoeira,
Maria da Fé, Rola-Moça,
Esperança, Bofetes,
Dores de Indaiá, Redenção,
e os *Santos* em muitos lados,
principalmente o *Antônio*.

constelados, tantos nomes
recordam os caminhos
para Deus, para o sagrado,
através deste mundo
ou pela recusa das coisas.
juntos, formam poemas,
com duas faces do infinito:
a multiplicação das vozes,
e o silêncio – fim e princípio.

Na manhã cortada ao meio

na manhã cortada ao meio
a sombra de um vôo passa
muito próxima dos passos
pelo pó quase sem sonhos.

o corpo suspende a pressa,
respira mais devagar.
olha as coisas ao redor,
os sinais de nascimento,
se relembra das estrelas
para cima e para baixo,
e da luz em travessia.

recomeça o caminho
através do claro – escuro,
nunca em casa, sempre em casa,
carregando a voz finita
e o canto que não cessa.

A sala e a rua

em uma sala de espera,
o tempo se condensa.
os segundos gotejam,
cada um depois do outro.
a perna da cadeira
está torta de um lado.
os passos nunca sabem,
a não ser quando os pés pendem.
para além da porta em frente
e das janelas em série,
o corpo quer a rua,
respirar em liberdade,
debaixo de outro céu.
com as duas mãos no bolso,
atravessa outra tarde.

exato ou incerto,
o dia também passa.
ontem era o inverno,
agora é primavera.
uma orquídea espera
o sereno e as estrelas,
mas as palavras espiam
o amor por vir na noite.

século XXI

sete anos já se passaram
do século nascente.

os dias continuam
com os cercos de misérias,
amor em falta,
vozes sem sentido,
cidades sob cinzas.

dentre Torres de Babel
e Bibliotecas de Alexandria
a um toque dos dedos,
saturados de signos,
como nômade nas ruas,
fazemos nossas horas
quase sempre confusas,
às vezes com iluminações.

alguma sabedoria
continua corpo a corpo.

Capítulo 1: O direito de transformar-se transformando a cidade e a educação

Elie Ghanem¹

As notas apresentadas a seguir focalizam a ideia de que a realização do direito à educação precisa ser entendida também como uma forma de educar, quer dizer, levar em conta sujeitos e estar direcionada para que estes sejam mais sujeitos, atuando sobre si e sobre as condições do ambiente em que vivem.

Esta ideia é análoga a uma forma de ver a realização do direito à cidade, o qual, numa particular definição, também é a realização do direito à educação naqueles termos porque afirma os indivíduos e grupos como sujeitos da transformação da cidade.

Inicialmente, será apontada a ambivalência da vida nas cidades, que se estabelece paradoxalmente sem urbanidade. Em seguida, será colocado o direito à cidade como contraposição a esta ambivalência e, finalmente, o direito à educação será mostrado em sua analogia com a ideia de direito à cidade que foi destacada.

1. A cidade: progresso e miséria

Temos que concordar com Lohon (2009) quando diz que podem estar associadas significações díspares ao urbano, como pecado e salvação, progresso e miséria, formando um conjunto aberto de significados. Não obstante, o que veio a ser conhecido como a cidade moderna se constituiu principalmente por um processo de urbanização que intensifica a concentração demográfica sem aumentar a integração entre as pessoas, um processo que homogeneiza e fragmenta. Embora a urbanização e a industrialização sejam processos distintos e muitas vezes tenham estado completamente separados, foi o caráter industrial da sociedade que marcou a cidade moderna, mantendo a tensão entre concentrar e ao mesmo tempo desencontrar. A dinâmica urbana fragmenta seja para viabilizar a divisão do trabalho seja para o controle estatal da população (inclusive por meio de segregação).

¹Pedagogo pela Universidade de São Paulo, mestre e doutor em Educação pela mesma Universidade, e docente da Faculdade de Educação - USP/SP. Atua principalmente nos seguintes temas: mudança educacional, qualidade da educação, gestão escolar e democracia.

Os bairros ricos são áreas protegidas, às vezes de subúrbio, distantes da agressividade das atividades econômicas dos centros, desfrutando dos benefícios consolidados que faltam às periferias pobres ou às áreas centrais degradadas. A concentração promovida pela urbanização nestes moldes chegou a ser tomada como natural, seus efeitos negativos, há cem anos, foram considerados pelos reformadores e, então, nascentes planejadores urbanos como uma doença passível de tratamento e cura: a congestão (Topalov, 1990).

Aquele processo de urbanização não cessou de ser também a expansão da economia informal com a expansão da cidade informal. Processo que, recentemente, fica cada vez mais marcado por fluxos globalizados de comércio de bens ilegais e tráfico de drogas, realizados por inúmeras pessoas cuja sobrevivência se situa entre o informal (trabalho precário, emprego temporário) e o ilegal. Telles (2009) esclarece que os circuitos destes produtos até os mercados populares nos centros urbanos são redes transnacionais de trocas:

sempre tangenciando os mercados ilícitos (drogas, armas, seres humanos). Ao lado do que se poderia chamar de migração da miséria (a tragédia dos clandestinos sobre os quais tanto se fala), observam-se novas formas migratórias que não visam à instalação nos países de destino, colocando em movimento homens e mulheres que circulam entre países e regiões conforme as circunstâncias e oportunidades de trocas e comércio. (...) Alguns, ou melhor, multidões deles são independentes, outros operam sob a encomenda de comerciantes bem estabelecidos nos entrepostos comerciais, algo como atacadistas que mobilizam as “formigas” para o abastecimento dos produtos que serão, depois, negociados em outros tantos locais. (p. 159-160)

A concentração espacial promoveu efeitos de produtividade cruciais para a acumulação de capital, mas, sua intensificação imprimiu uma tendência à disfuncionalidade, exemplificada nos congestionamentos, com suas consequências nefastas tanto ao transporte de mercadorias quanto à circulação de pessoas. Tal concentração fez também dos rios que beiram ou cruzam inúmeras cidades desaguiadouros de esgotos domésticos e industriais. Algumas vezes, são recuperados, deixam de servir para o transporte ou são corrigidos para isto. São também a ameaça anual das inundações e o incômodo do permanente mau cheiro.

Seja como for, as cidades são igualmente produto da vida urbana. Conforme a época e o lugar, constituem certo conjunto de relações e desempenham diferentes funções, tornam-se mais funcionais para uns, mais disfuncionais para outros. Às vezes, disfuncionais para a maioria e, cada vez mais, para todos. O caráter regressivo deste processo, que em alguns casos chega ao colapso urbano, está também na decadência das áreas conhecidas como centros históricos das grandes

idades. Seu prestígio decresce com a sua importância econômica, demográfica e de suas atividades artístico-culturais. Grupos abastados dão lugar a camadas pobres e a moradores de rua, tratados pelos demais com indiferença, ojeriza ou mesmo uma violência que culmina em espancamentos e mortes. Kowarick (2007) explica algumas das razões pelas quais, em São Paulo, tais habitantes preferem morar apertados em cortiços, nos quais coletivamente muitas famílias vivem em uma edificação, subdividida em vários cômodos, com uso comum de instalações sanitárias, superlotação, precária circulação e infraestrutura:

(...) a principal é a proximidade da oferta de emprego assalariado, com ou sem registro, a possibilidade de desempenho de múltiplas tarefas pela venda de inúmeros produtos nas centenas de ruas e esquinas de São Paulo. Há também o trabalho em domicílio nos serviços domésticos e de higiene. As zonas atacadistas que circundam o Mercado Municipal congregam as assim chamadas “camas quentes”, nas quais se dorme por turno de oito ou 12 horas. Pelas ruas, praças e pelos viadutos, milhares de ambulantes legalizados ou não pelos órgãos da Prefeitura, autônomos ou conectados a lojas de pequeno ou médio porte, em constantes conflitos com os fiscais, a quem precisam freqüentemente subornar, vendendo também produtos contrabandeados, disputando pontos e pagando por eles a verdadeiras máfias, no mais das vezes ligadas ao poder público que cobram uma espécie de pedágio para os locais mais disputados. (p. 181-182)

Além da facilidade de acesso a alguma fonte de renda, há também o benefício de bares, restaurantes e hotéis que mantiveram a herança da vida noturna, assim como os equipamentos escolares e de saúde, ao contrário das periferias nas quais:

empregos formais significam horas de ônibus, mais o trajeto a pé e, quando chove, a lama que não pode ser vista no local de emprego. A escola é longe e, à medida que as crianças crescem, distancia-se mais. E aí o perigo também aumenta, pois a criminalidade é muito alta, e não há policiamento. (...) a favela ou a casa de periferia é lugar de bandidagem e muitos homicídios onde ninguém pode andar sozinho. (Kowarick, 2007, p. 183)

Nas cidades brasileiras, empresas empreiteiras de obras públicas e concessionárias de serviços urbanos como coleta de lixo ou transporte influem muito fortemente em agências públicas e no controle político para a regulação de seus mercados, seja na tributação sobre os imóveis ou no uso e ocupação do solo. Rolnik e Klink (2011) mostram como, no Brasil, menos da metade dos domicílios das cidades apresenta condições adequadas de urbanidade em termos de infraestrutura básica, incluindo abastecimento de água, afastamento do esgoto

e lixo e presença de banheiro, existência de luz elétrica, localização e densidade do domicílio. A forte concentração de renda se aliou a uma regulação estatal da produção e da expansão das cidades (leis de parcelamento, zoneamentos e planos urbanísticos) que delegou ao loteador privado a missão de gerar infraestrutura e espaços públicos. Esta produção privada ocorreu apenas para as camadas médias e altas, restando para as demais a vulnerabilidade a expulsões e remoções. Em consequência, a concentração das oportunidades e a ocupação extensiva das periferias precárias impõem a dependência do transporte sobre pneus, alto consumo energético e alto potencial poluidor, bem como a ocupação das áreas frágeis ou estratégicas do ponto de vista ambiental (mananciais de abastecimento de água ou mangues). Neste quadro, a intervenção da engenharia, procurando transformar a cidade em máquina de produção e circulação, tratou rios, vales inundáveis e encostas como obstáculo a ser superado, aterrando e terraplanando.

2. O direito de transformar a cidade

As atividades econômicas, incluído o turismo e a especulação imobiliária, somam-se na expulsão dos grupos de menor renda para áreas desfavorecidas, numa dinâmica tendencialmente apoiada pelo Estado, tanto em sua função protetora daquelas atividades quanto como encarregado da “ordem pública”. No urbanismo, o modernismo assumiu contornos totalitários, supondo planos de cidades perfeitas nas quais as pessoas deveriam se instalar e às quais deveriam se adaptar, o que as faria encontrar a felicidade.

A esta visão, opõe-se ideia de direito à cidade, de cuja concepção atribuiu-se o pioneirismo de Lefebvre, em *Droit à la ville* (1968). Principalmente, esta ideia coloca a inconformidade com o fato de os habitantes das cidades serem mais objeto que sujeito, como resultado de relações econômicas de dominação e de controle por políticas urbanísticas do Estado, mesmo quando este resolve problemas de moradia e transporte. Este questionamento aponta para a luta pela criação e plena fruição do espaço social, numa forma de democracia direta que faça frente à uniformidade do cotidiano pela multiplicidade e variedade de momentos para o trabalho social, o voluntário, o repouso, a arte, o amor, o conhecimento, o lazer e a cultura.

O direito civil de ir e vir, da chamada primeira geração de direitos humanos, está fortemente associado àquela noção de direito à cidade, em sua faceta de direito à mobilidade. Na direção de instaurar novo ritmo de vida e reconstruir a unidade do espaço urbano, o transporte público que possibilite a mobilidade é condição necessária para quem, segregado na periferia, não usufrui dos servi-

ços disponíveis na porção central, que ainda não estão distribuídos igualmente por todo o território da cidade.

A combinação da urbanização com a opção pelo transporte individual intensifica a poluição, os acidentes, o congestionamento e aumenta o tempo de deslocamento. A propósito, Elias e Medeiros Filho (2010) lembram do enfoque de Bauman (1999) sobre o grau de mobilidade, considerado como liberdade de escolher onde estar e um ponto de comparação entre quem é de “classe alta” e quem é de “classe baixa”. Diversos aspectos fazem parte desta mobilidade, entre os quais o tempo de espera nas paradas, o conforto (estado e idade) dos veículos, o preço das tarifas, a segurança e rapidez, assim como a informação sobre itinerários e horários.

Esta proposta de cidade como espaço de uso simultâneo de uma comunidade que se autodetermina, com cada habitante tendo controle sobre o ritmo de sua vida cotidiana, contraria a sua redução a um valor de troca orientado apenas pelo lucro. Ao contrário, enfatizando a cidade também como valor de uso, além de local de trabalho e de moradia, será também local de tensão e de ação pelo aumento e distribuição dos benefícios urbanos proporcionados por bens e serviços, em especial a habitação. Ação que reivindica o melhor da cidade para todos e a reforma urbana para isto, fazendo coincidir o direito à cidade com o reconhecimento dos direitos de cidadania, em oposição ao tratamento repressivo dos efeitos negativos da dinâmica corrente da urbanização: “vigilância e limpeza de estilo sanitário-policial”, nas palavras de Kowarick (2007, p. 208), que acabam por criminalizar a pobreza e não se limitam aos locais de consumo de drogas, de prostituição, hotéis, bares, boates e cinemas. O extremo desta linha de atuação repressiva está na tolerância zero da prefeitura de Nova York, nos anos 1990, que levou os mais endinheirados a terem suas drogas entregues em domicílio enquanto se fazia o policiamento rigoroso de regras sem importância: “os ressentimentos explodiram em protestos após vários incidentes, divulgados incansavelmente, de abusos da polícia contra cidadãos. Moradores que viam traficantes com ódio adotaram similar sentimento para com a polícia” (Wendel; Curtis, 2002, p. 272).

Nas grandes cidades brasileiras, a presença de uma pluralidade de cultos, além do catolicismo e do protestantismo, é assinalada por Velho (2000). Mas a violência física generalizada não se dilui, “nem essas religiões nem o Estado, nem a sociedade civil, separados ou juntos, conseguiram produzir uma visão de mundo e uma escala de valores minimamente compartilhadas em torno de uma ética individual e social” (p. 26-27), que estabeleçam um espaço de diálogo democrático suficiente para o confronto e negociação das diferenças.

As intervenções urbanas, segundo Kowarick (2007), necessariamente valorizam ou desvalorizam determinadas áreas e, ao criar hierarquias socioespaciais, são políticas em dois sentidos, por serem objeto das políticas públicas

(*policies*) e por estruturarem variados interesses que se mobilizam (*politics*). Este duplo aspecto político ainda não abarca aquilo que Harvey (2008) com grande pertinência definiu como o direito à cidade: muito mais que a liberdade individual de acesso a recursos urbanos, um direito a nos transformarmos ao transformarmos a cidade, o que depende do exercício de um poder coletivo para reconfigurar os processos de urbanização.

Não seria a ausência deste poder coletivo que se faria exprimir por gestos individuais, de algum modo agressores da cidade instituída? Um exemplo são os jovens pixadores da cidade de São Paulo, que Pereira (2010), apoiado em Peralva (2000), procura compreender sem o uso da noção de delinquência, mas, como praticantes de condutas de risco, próprias de uma atuação orientada para a transgressão (ir além das regras, desafiar os perigos), também presente na tentativa de andar de ônibus sem pagar, no consumo de drogas (principalmente maconha, cola e solventes) e às vezes na prática de furtos. Para “imortalizar seus nomes”, os pixadores escalam edifícios altos, ameaçados de detenção pela polícia ou de assassinato por agentes de segurança particular: “ao percorrerem a cidade para os encontros nos points, para ir às festas ou mesmo para deixar sua marca em um muro, estão em um processo constante de reterritorialização da periferia” (Pereira, 2010, p. 161).

A transformação de nós mesmos quando transformamos a cidade é a alternativa à exclusão territorial que Rolnik e Klink (2011) indicam como própria de “um urbano dividido entre a inserção nos circuitos avançados e globalizados de mercado para poucos e a negação do direito à cidade para a maior parte dos moradores urbanos” (p. 99). Especialmente pelo fato, também apontado por eles, de que o dinamismo dos circuitos econômicos não produziu cidades com urbanidade. Dinamismo que igualmente impediu que o campo se beneficiasse também da urbanidade, fato contra o qual lutaram os sindicatos de trabalhadores rurais na reivindicação de apoio estatal para a agricultura familiar. Como estes trabalhadores são tipicamente pobres, buscaram garantias institucionais para viabilizar crédito bancário, assim como dotar suas regiões de obras de infraestrutura e serviços que valorizassem suas atividades econômicas (Abramovay et al, 2010).

A cidade demandaria ser reconstruída em seu conjunto como centro, em vez de estar partida entre centro e periferia. Deste ponto de vista, o espaço urbano é sempre um centro social, econômico e político. Elias e Medeiros Filho (2010) veem na participação na cidade como centro uma parte fundamental do direito à cidade, uma vez que a segregação seria causa e consequência da dominação econômica e política e da desintegração social.

Foi no âmbito do Fórum Social Mundial que a proposta de um direito à cidade se difundiu mais intensamente. Grupos participantes do Fórum iniciaram

a formulação de uma *Carta Mundial pelo Direito à Cidade*, definido este como usufruto equitativo das cidades dentro de princípios de sustentabilidade e justiça social, como direito coletivo a um padrão de vida adequado, que pressupõe o exercício pleno e universal por todos os habitantes de todos os direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos previstos em pactos e convênios internacionais de direitos humanos (*Carta Mundial pelo Direito à Cidade*, 2005).

A ideia de direito à cidade ainda não é nitidamente estabelecida nem conta com consenso suficiente para alguma significativa adesão oficial. Mas Pithouse (s.d.) tem razão de considerá-la útil para pensar fora da lógica tecnocrática de fornecimento (“*delivery*”), sendo as cidades lugares de oportunidade e possibilidade que nos moldam e são moldados por nós, assim, cada pessoa tem o direito de viver na cidade e de mudá-la. Quer dizer, direito de desafiar o poder que o Estado e o capital exercem sobre o desenvolvimento das cidades. Coerentemente, o chamado valor social da terra deve primar sobre o valor comercial.

Neste aspecto emergente do direito referente a moldarmos a cidade, convém, ademais, seguir o aporte de Canclini, que considera, além da existência física, também as formas imaginadas pela mídia. Ele se pergunta de que forma circuitos comunicacionais reconstituem o espaço público e se os meios de comunicação contribuem para a transparência e a democratização da cidade. Ele pensa na concentração demográfica das megacidades que debilita a conexão entre suas partes e o sentido dos limites do território, contrabalançada pelos relatos dos meios de comunicação a respeito do que acontece nos lugares distantes dentro da cidade: “Os desequilíbrios e incertezas engendrados pela urbanização que desurbaniza, por sua expansão irracional e especulativa, parecem ser recompensados pela eficiência tecnológica das redes de comunicação” (Canclini, 2002, p. 41). As comunidades organizadas pela mídia substituiriam, então, os encontros nas praças, os estádios ou os salões de baile pelos não lugares das redes audiovisuais. De fato, os protestos contra danos ambientais ou violações de direitos humanos não teriam o alcance que vieram a ter sem a repercussão na imprensa, sobretudo a televisiva. Mas muito da ação política não chega a ser incorporado à opinião pública, dada a forte dependência dos meios de comunicação aos enfoques e informações oficiais.

Outro aspecto desafiador do direito à cidade precisa levar em conta a advertência de Boeira, Santos e Santos (2009) quanto ao fato de a sustentabilidade não poder ser concebida de forma isolada em cada localidade, uma vez que há problemas intermunicipais que não podem ser compreendidos sem uma abordagem da globalização, em sua dimensão econômica, cultural, política e ecológica.

Por sua vez, problemas de grandes grupos com baixa renda e falta de empregos dignos e bem remunerados dependem de decisões sobre modelos econômicos, que são tomadas somente por governos nacionais. Mas há exemplos

como o do governo da cidade do México, que mostrou poder adotar medidas específicas para melhorar as condições de vida e trabalho naquela capital, tanto porque estimulou a criação de empregos de distintas maneiras quanto porque, apesar de limitações em suas possibilidades de arrecadação, destinou recursos para financiar programas sociais visando à distribuição progressiva de renda. Estas opções estiveram na base de uma política de saúde cujos serviços foram concebidos para abordar os “processos de saúde-doença nas suas dimensões de promoção, prevenção do risco e restauração do dano, tanto no âmbito individual como no familiar, comunitário e coletivo, através da prestação eficaz e eficiente de serviços”. (Laurell, Soares, 2002, p. 29)

Esta dimensão de promoção da saúde é totalmente compatível com a proposição de direito à cidade como transformação de si e da cidade. A *Carta de Ottawa*, da I Conferência Internacional de Promoção da Saúde, em 1986, já reafirmava a concepção ampla de saúde como, mais do que ausência de doença, um estado adequado de bem-estar físico, mental e social que permite aos indivíduos identificar e realizar suas aspirações e satisfazer suas necessidades. A *Carta* incorporou o aspecto de promoção da saúde aos de assistência e de cura, num processo em que “a população se capacita e busca os meios para conseguir controlar os fatores que favorecem seu bem-estar e o da comunidade ou que a podem estar pondo em risco, tornando-a vulnerável ao adoecimento e prejudicando sua qualidade de vida”. Coerentemente, Adriano (2000) vê neste aspecto da promoção pessoas sendo consideradas sujeitos potencialmente capazes de vir a controlar os fatores determinantes de sua saúde.

3. Direito à educação

Assim como com a cidade, a educação pode estar associada a significações díspares, tanto de progresso quanto de miséria. A educação pode ter valores opostos e a cidade é educadora tanto no sentido positivo – como a proposta de cidades educadoras de Barcelona (Carta, 2004) – quanto no sentido negativo. Assim, a educação também demanda o direito de nos transformarmos ao transformá-la.

Como não identificar naqueles fatores determinantes da saúde uma enorme coincidência com os que determinam a educação? Tais fatores podem ser tomados como característicos da urbanidade, correspondendo cada um a direitos amplamente reconhecidos ainda que não respeitados. O *Pacto Internacional por Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 1966, já havia fixado direitos que podem ser considerados mais diretamente atinentes à cidade, cujo cumprimento deve ser admitido como condição para que as pessoas vivam bem, assim como para que possam educar-se e educar. O *Pacto* consagra o direito ao trabalho ligando-o à oferta de orientação técnica e vocacional e de programas de

treinamento, bem como à política e às técnicas para assegurar pleno e produtivo emprego. Somam-se a tais prescrições, a existência de remuneração justa, igual para trabalho igual e para uma vida decente, além de trabalho seguro e salubre, descanso, lazer e razoável limitação de horas de trabalho.

O texto do *Pacto* determina, ainda, que crianças e jovens sejam protegidos da exploração social e econômica e que as pessoas tenham adequado padrão de vida, incluindo alimentação, vestimenta e moradia, com contínua melhoria das condições de vida.

O *Pacto* também estipula o uso de conhecimento técnico e científico para aperfeiçoar a produção, a conservação e a distribuição de alimentos, assim como a disseminação de princípios de nutrição, o desenvolvimento ou reforma de sistemas agrários para utilização mais eficiente de recursos naturais.

O acordo determina o direito de gozar do mais alto padrão de saúde física e mental, reduzindo as taxas de natimortalidade e mortalidade infantil, juntamente com a melhoria de todos os aspectos da higiene ambiental e industrial. Exige também a prevenção, o tratamento e o controle de doenças epidêmicas, endêmicas ou outras, além de condições que assegurem serviço médico a doentes.

Contudo, o *Pacto* se refere ao direito à educação como algo separado daqueles variados aspectos da vida e reafirma a muito restrita abordagem da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, tanto por identificar a educação com a escolarização quanto por exigir que (apenas) a educação primária seja gratuita e por torná-la compulsória. McCowan (2010) é um dos que apontam a grande limitação deste enfoque, além de questionar os crescentes esforços de identificar o direito à educação com específicos níveis e resultados de aprendizagem. Com justeza, ele afirma que a educação, diferentemente do treinamento, do condicionamento e da doutrinação, embora inclua fins e propostas, caracteriza-se por ser um processo aberto. Apresenta, ainda, como cerne do direito à educação, o engajamento em processos educacionais de importância instrumental, que incorporam o respeito aos direitos humanos assim como vantagem posicional (certificação). Oportunamente, McCowan enfatiza também a obrigatoriedade de haver um valor intrínseco à educação para tomá-la como um direito, pois, se for valorizada somente por sua contribuição para habilidades de trabalho e participação política, a educação ficará reduzida a mera estratégia para realizar outros direitos.

Seguindo a *Declaração* de 1948, não obstante sua abordagem limitada, o *Pacto* estabelece uma perspectiva generosa à educação, porque deve estar dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade e ao senso da dignidade humana, bem como reforçar o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Igualmente, a educação deve habilitar a participar efetivamente em uma sociedade livre, manter a paz, promover o entendimento, a tolerância

e a amizade entre as nações, grupos raciais, étnicos e religiosos. Indica também que a educação secundária (inclusive técnica e vocacional) e a superior (com base na capacidade) sejam disponíveis e acessíveis, particularmente por meio de progressiva gratuidade.

O *Pacto*, ademais, refere-se à educação fundamental como devendo ser encorajada e intensificada para quem não recebeu ou não completou a educação primária. Por fim, prescreve que seja buscado um sistema escolar em todos os níveis, um sistema de bolsas e a contínua melhoria das condições materiais do pessoal do ensino.

Foi com base naquele mesmo *Pacto* que Tomasevski (2006), relatora especial da ONU sobre o direito à educação, propôs usar “4 As” para averiguar seu cumprimento: *availability* (disponibilidade), *accessibility* (acessibilidade), *adaptability* (adaptabilidade) e *acceptability* (aceitabilidade). Do mesmo modo, Torres (s.d.) propõe recorrer aos “4 As” para superar uma grande limitação dos bancos de dados de boas práticas educacionais, explicitando-se como e porque tais experiências são consideradas boas. Ela indica a disponibilidade como o nível mais básico do direito à educação, quer dizer, a mera existência de oportunidades educacionais efetivas, com programas de tamanho suficiente e cobertura de todos os grupos, idades ou áreas, inclusive as rurais e remotas, não somente escolares e para crianças.

A acessibilidade dos programas é vista tanto numa dimensão econômica (gratuidade, inclusive de material de aprendizagem, transporte, alimentação, etc) quanto física (condições para chegar aos locais das atividades, horários adequados ou oferta de mídia) e de linguagens apropriadas. Quanto à adaptabilidade da educação, Torres se refere a horários, conteúdos, linguagens, mídia, metodologias de ensino, instrumentos de avaliação e processos que sejam correspondentes a zona geográfica, estação do ano, clima, idade, gênero, etnia e cultura, experiência educacional anterior, disponibilidade de tempo, motivações, ritmos e estilos de aprendizagem, necessidades especiais, etc. Por sua vez, a aceitabilidade diz respeito à satisfação dos aprendizes e é fundamentalmente “a verdadeira razão e o teste final de políticas e programas”, envolvendo muitos fatores, inclusive autoestima, dignidade, respeito da família e social, quebra da solidão e do isolamento, socialização e interação entre pares e simplesmente divertimento: “a melhor indicação de que um centro educacional ou um programa funciona e é adequado para os aprendizes é que eles estão felizes e se sentem confortáveis”.

Ao contrário da visão convencional do direito à educação reduzido à matrícula em algum estabelecimento escolar, Torres (2006) o destaca como o direito de aprender ao longo de toda a vida, que não se esgota na educação escolar, abrange a família, a comunidade, o trabalho, os meios de informação, os livros,

o mundo virtual e a vida diária. Deste ponto de vista, a efetivação do direito ocorre com o fornecimento de condições pelo poder público, o que não poderia ser feito apenas pelo órgão costumeiramente encarregado de educação (ministério ou secretaria), nem somente pelo sistema escolar. A política educacional seria um conjunto de políticas de caráter econômico, social e cultural, já que entre aquelas condições a serem atendidas estão também as condições de vida para as famílias desempenharem seu papel na educação das crianças mais novas, evitando, por exemplo, o trabalho infantil.

Semelhante entendimento tiveram, por exemplo, os legisladores da cidade italiana de Pistoia, que viram uma responsabilidade educacional de conjunto, englobando a família e o próprio tecido urbano. As ações da prefeitura se estenderam para além dos serviços para a infância e além do tempo na escola, a espaços receptivos e familiares, a oportunidades de jogo e de crescimento durante o tempo livre. Para as crianças e suas famílias, foi montada uma rede articulada e flexível com creches, pré-escolas, *areebambini* (parques infantis), oficinas, bibliotecas juvenis e Ciaf (Centro de Infância, Adolescência e Família). Juntamente, houve o esforço

para construir uma cidade mais acolhedora, mais segura, realmente amiga das crianças e dos jovens, tendo certeza de que uma cidade que dá margens crescentes de autonomia e liberdade às crianças é uma cidade na qual haverá mais motivos para que os adultos também vivam bem. (Fusari, 2002, p. 261)

As ações se orientaram para devolver a rua como lugar de experiência e de encontro, assim como de percursos e de suportes formadores. A prefeitura contou com uma lei de promoção de direitos e de oportunidades para a infância e a adolescência, que destinou fundos para projetos de apoio à relação pais-filhos, para enfrentar a pobreza e a violência, para responsabilidade familiar em medidas alternativas à internação de crianças em instituições, para inovar os serviços socioeducativos, apoiar as famílias com crianças deficientes, além de realizar ações positivas para a reivindicação de direitos.

Experiências deste tipo são necessárias e estão por ser disseminadas e se tornarem predominantes. Contudo, não cruzam ainda os limites de serem serviços educacionais para uso na vida cotidiana, sendo que as próprias práticas educacionais não chegam a ser concebidas como intervenções dos(as) educadores(as) e educandos(as) na transformação de suas cidades. Em favor desta perspectiva, cabe levar em conta o que assevera Torres (s.d.) sobre o grau e qualidade da participação de potenciais “beneficiários”: é um aspecto chave da adaptabilidade e da aceitabilidade da oferta educacional, exige parceria em todas as fases de política e programas, inclusive a concepção, o planejamento, a implementação,

o monitoramento e a avaliação, ou seja, “em vez de políticas e programas *para*, é essencial construir políticas e programas *a partir de e junto com*”.

Este alto nível de compartilhamento de responsabilidades seria uma forte garantia de efetividade educacional. Mas não prescindiria de uma orientação para a intervenção no ambiente. Em especial quanto ao chamado aprendizado de valores, do qual Torres (2006) sublinha a necessidade de estarem encarnados nas relações e práticas cotidianas, reconhecendo que não se aprende a ser honesto sendo aprovado em um exame sobre um decálogo a respeito de ser honesto, mas, “percebendo honestidade na família, na escola, no lugar de trabalho, no sistema político, na sociedade”. Para além da percepção, há o desafio da dimensão de intervenção, de transformar a si quando se transforma a cidade, de tornar-se sujeito de sua educação enquanto se atua como sujeito de mudanças que incrementam a urbanidade da cidade para todas as pessoas que aí vivem.

Referências:

ADRIANO, Jaime Rabelo; et al. A construção de cidades saudáveis: uma estratégia viável para a melhoria da qualidade de vida? *Ciênc. saúde coletiva*, v. 5, n. 1, p. 53-62, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOEIRA, Sérgio Luís; SANTOS, Adriana Clara Bogo dos; SANTOS, Alini Giseli dos. Estatuto da Cidade: aspectos epistemológicos, sociopolíticos e jurídicos. *Rev. Adm. Pública*, v.43, n.3, p. 695-712, 2009.

CANCLINI, Néstor García. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. *Opin. Pública*, v. 8, n. 1, p. 40-53, 2002.

CARTA de cidades educadoras. 2004. Disponível em: <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatuques/espanyol/sec_charter.html>. Acesso em: 1 dez. 2011.

CARTA Mundial pelo Direito à Cidade. 2005. Disponível em: <http://www.actionaid.org.br/Portals/0/Docs/carta_direito_cidade.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2011.

ELIAS, Gabriel Santos; MEDEIROS FILHO, João Telésforo. A luta pelo passe livre sob a perspectiva do direito à cidade no distrito federal. In: Encontro Anual da Andehp. Direitos Humanos, Cidades e Desenvolvimento, VI, 2010, Brasília. *Anais*.

Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/andhep2010/arquivos/13_12_2010_10_53_34.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

FUSARI, Andrea. As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora. *Educ. Soc.*, v. 23, n. 78, p. 257-264, 2002.

KOWARICK, Lúcio. Áreas centrais de São Paulo: dinamismo econômico, pobreza e políticas. *Lua Nova*, n. 70, p. 171-211, 2007.

LAURELL, Asa Cristina; SOARES, Laura Tavares. Serviços de saúde em grandes cidades latino-americanas: o caso da cidade do México/DF. *Physis*, v. 12, n. 1, p. 23-45, 2002.

LEFEBVRE, Henri. *Le droit à la ville*. Paris: Athropos, 1968.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Limites da utopia: cidade e modernização no Brasil desenvolvimentista (Florianópolis, década de 1950). *Rev. Bras. Hist.*, v. 27, n. 53, p. 297-322, 2007.

MCCOWAN, Tristan. Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, v. 46, n. 4, p. 509-525, 2010.

PERALVA, Angelina. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. As marcas da cidade: a dinâmica da pixação em São Paulo. *Lua Nova*, n. 79, p. 143-162, 2010.

PITHOUSE, Richard. *The right to the city*. [s.d.] Disponível em: <<http://www.sacsis.org.za/site/news/detail.asp?idata=217&iChannel=1&nChannel=news&iCat=253>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

ROLNIK, Raquel; KLINK, Jeroen. Crescimento econômico e desenvolvimento urbano: por que nossas cidades continuam tão precárias? *Novos estudos - CEBRAP*, n. 89, p. 89-109, 2011.

TELLES, Vera da Silva. Ilegalismos urbanos e a cidade. *Novos estudos - CEBRAP*, n. 84, p. 153-173, 2009.

TOMASEVSKI, Katarina. *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Oisterwijk: Wolf Legal Publishers, 2006.

TOPALOV, Christian. La ville “congestionnée”. Acteurs et langage de la réforme urbaine à New York au debut du XXe siècle. *Genèses*, n. 1, p. 86-111, 1990.

TORRES, Rosa María. *Ciudades educadoras y el derecho a la educación a lo largo de toda la vida*. 2006. Entrevista para el periódico *Ciutat. Edu*. Disponível em: < http://otra-educacion.blogspot.com/2010/10/ciudades-educadoras-y-derecho-al_14.html>. Acesso em: 31 out. 2011.

TORRES, Rosa María. *The 4as criteria to identify good practices in education*. [s.d.] Text developed starting from: Rosa María Torres, *From Literacy to Lifelong Learning: Trends, Issues and Challenges for Youth and Adult Education in Latin America and the Caribbean*. Regional Report prepared for the VI International Conference on Adult Education (Belém-Pará, Brazil, 1-4 Dec. 2009). A contribution from CREFAL to CONFINTEA VI. Disponível em: <<http://otra-educacion.blogspot.com/2011/10/4-as-as-criteria-to-identify-good.html>>. Acesso em: 28 out. 2011.

VELHO, Gilberto. Individualismo, anonimato e violência na metrópole. *Horizontes antropológicos*, v. 6, n. 13, p. 15-29, 2000.

WENDEL, Travis; CURTIS, Ric. Tolerância zero: a má interpretação dos resultados. *Horizontes antropológicos*, v. 8, n. 18, p. 267-278, 2002.

Capítulo 2: Nosso bairro e nós na cidade

Janete Viccari Barbosa¹

Introdução

O bairro onde moro, em Porto Alegre, é relativamente antigo. Não tanto quanto o Centro Histórico, nesta cidade de pouco mais de duzentos anos. Nosso bairro remonta aos anos vinte do século passado, quando se iniciou o loteamento dessa grande área verde que subia morros, abrindo espaço para novas moradias, na cidade que crescia.

Desde o início, o loteador se preocupou com a arborização das ruas que iam sendo abertas.

Diz-se que as árvores e a “famosa brisa de Petrópolis” atraíram especialmente famílias vindas do interior que aqui encontravam um ambiente que evocava suas pequenas cidades tranquilas, cheias de verde, com jardins e portões onde os vizinhos se demoravam conversando mais um pouco antes de se recolherem.

Ainda hoje, predominam os cinamomos e árvores frutíferas nas calçadas. Pássaros aqui encontram abrigo e alimento. Nos anos em que participei de um grupo que defendeu a mudança do Plano Diretor para frear o rompante de urbanização predatória que se instalou em Porto Alegre com o novo Plano, do final de 1999, praticamente em todas as reuniões, eventos e abaixo-assinados alguém fazia menção à arborização, com as pessoas trazendo situações de cortes radicais de árvores. Era sempre manifesto o apreço pela vegetação, fosse nas calçadas ou nos limites intramuros. Lamentavam, invariavelmente, o sumiço das árvores e os novos e monótonos jardins dos prédios, com grama, arbustos e palmeiras.

Junto com as árvores que caíam, ruíam também as casas características do período em que o bairro foi mais intensamente ocupado, a partir dos anos quarenta e cinquenta. Num átimo, edifícios de quinze, dezoito andares, começaram a crescer rapidamente ao lado das velhas casas e dos prédios antes característicos, de três ou quatro andares.

Na verdade, era assustador. O novo Plano Diretor tinha aumentado em doses generosas os índices construtivos e assim, com a densidade habitacional,

¹Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); médica, pela UFRGS; especialista em Fisiatria pela Sociedade Brasileira de Medicina Física e Reabilitação; técnica em Assuntos Educacionais, UFRGS, com atuação em acompanhamento dos alunos e pesquisa em avaliação do ensino médico e coordenadora do Movimento Petrópolis Vive.

taxa de ocupação dos terrenos e índice de aproveitamento inflados e aliados ao inovador “solo criado”, foi estimulada a especulação imobiliária. Os velhos moradores viram suas janelas ficarem à sombra, seus pátios se cobrirem de limo, as calçadas se orlarem de carros estacionados e as ruas se tornarem de mão única, para dar fluidez a um tráfego sempre crescente. O ar se encheu de ruídos e a vista dos pátios, antes recolhidos, se tornou objeto da curiosidade permissiva de janelas indiscretas, em amplo recorte vertical, debruçadas sobre nossa vida como se tela de *reality show* fosse.

Já em 2002, terceiro ano da vigência do novo Plano Diretor, a paisagem do bairro mudava rapidamente. Sem tardança, os empreendedores se lançaram às construções, tão logo a prefeitura as licenciava com toda a velocidade possível dentro dos novos e folgados índices. Mal sabíamos que nos anos subsequentes, mais e mais o barulho dos caminhões, serras e bate-estacas avançaria sem descanso sobre nossa paisagem sonora. Passaríamos a ver com inquietude um cartaz de “vende-se”, e até de “aluga-se”, pois estes, não raro, eram posteriormente substituídos pelos temidos avisos de venda. Procurando não comprometer a intromissão indevida na vida alheia, trocávamos notícia em voz baixa sobre a idade e a saúde dos moradores da vizinhança. Então, duas vizinhas decidiram escrever uma carta ao prefeito, pedindo providências para conter a expansão imobiliária desordenada e atenção para os direitos dos moradores já instalados. A carta começou a se deslocar de casa em casa, juntando assinaturas.

O procedimento mostrou-se lento, ao passo que as demolições voavam. Um dia eu justificava para minha vizinha de frente a demora na devolução da carta, que estava na casa de uma amiga (que por sua vez tinha de buscá-la na cabeleireira, onde deixara para pegar outras assinaturas), e ela contou que ouvira falar que no bairro Moinhos de Vento um pessoal estava mobilizado pela preservação de cinco casas tradicionais que estavam prestes a dar lugar a um grande empreendimento imobiliário. Não seria uma boa ideia fazermos um contato com eles? Era.

Foi aí que subitamente a situação mudou de figura. O “pessoal” do Moinhos se reunia todas as segundas-feiras num clube do bairro, participava nas quintas de reuniões no Fórum de Planejamento da Prefeitura e alimentava com laudos técnicos um inquérito civil no Ministério Público. De quebra, estava promovendo uma tarde para assinatura do abaixo-assinado, na própria calçada das casas ameaçadas, enquanto na sacada florida de um restaurante em frente, um escritor famoso, morador do “nosso” bairro, tocava sax especialmente para o evento. Sim, era o próprio Luiz Fernando Veríssimo dando força para a preservação das “casas da Luciana”, como eram chamadas! Como nos sentimos amadoras... Mas não tivemos muito tempo para mergulhar nessa autopercepção desfavorável ao lado desse grupo que nos pareceu tão engajado, enérgico,

organizado e ativo, pois de imediato fomos convidadas a participar das reuniões, instadas a mobilizar os conhecidos do bairro e quase intimadas a comparecer às reuniões do Fórum de nossa região de Planejamento. Pois justamente estava em preparação a primeira revisão do já famigerado Plano Diretor e não podíamos perder a chance de levar nossas críticas e sugestões!

Como o nosso abaixo-assinado parecia civilizado e ordeiro, perto dessa quase confusão animada de pessoas entusiasmadas, cheias de ideias, com reuniões às vezes desordenadamente produtivas, quando a coordenadora tinha que usar frequentemente sua experiência de professora para conseguir o refluir ao foco.

Nem imaginávamos o que nos aguardava. Em poucas semanas já estávamos participando do Fórum de Planejamento da nossa região. Sem eleição, sem inscrição, sem cadastro, sem registro. Apenas fomos ocupando os lugares e levantando a mão para falar.

Até hoje, nalguma tarde de café com cuca em que estamos reunidas e ficamos um pouco rememorativas, rimos do nosso comportamento naquela época. Do nosso constrangimento quando discordávamos de algum técnico da prefeitura, ou de um representante da construção civil. Ficávamos muitas vezes embaraçadas, com a voz alterada, e com certo esforço completávamos um relato ou uma argumentação. Depois nos apoiávamos com um sorriso rápido, uma piscadela, um aperto de mão por baixo da mesa, enquanto a “corajosa” que tinha falado suspirava ao se reacomodar na cadeira.

Em pouco tempo já fomos crescendo em confiança, pois mapeamos intuitivamente a situação e fomos aprendendo a lidar com esse mundo novo. Nossas vozes se firmaram, podíamos até fazer frases enfáticas, até nos aplaudíamos em alguns encontros. Como se diria, “ganhamos espaço”.

Até acadêmicos ficaram um pouco intrigados conosco – que a essas alturas já constituíamos um grupo de associações de bairro e grupos ambientalistas que confiantemente se autodenominou Movimento Porto Alegre Vive. Tentavam nos analisar. A classe média organizada? Não encaixávamos na teoria. Teve até quem veio estudar movimentos de base e acabou frequentando as nossas reuniões para tentar entender o que significávamos.

Havia outro movimento surdo, entremeado ao nosso, mas não o percebemos. Por enquanto, nós éramos as militantes simplórias que na hora de votar os itens da revisão do Plano Diretor pensavam que “destaque” era alguma coisa que queríamos enfatizar e não a indicação de algo que queríamos que fosse marcado para ser depois debatido. Talvez aí algum de nós tenha vislumbrado que em contraste com os discordantes, nós estávamos muito despreparados para um confronto que veio a se mostrar muito pesado.

Mesmo que nos dissessem, como alguém ponderou, que se tratavam de investimentos de milhões, conduzidos por profissionais muito experientes em

manejar leis, gestores e a propaganda em todos os meios e por consequência não teríamos a menor chance de mudar o curso dos acontecimentos, ainda assim nosso entusiasmo e a convicção da justeza de nossas reivindicações nos animava e persistíamos na participação, determinados a fazer valer nossa cidadania. Mas de onde viria nossa força na hora de votar?

Logo vimos que não bastavam os argumentos, pois seu mérito logo se perdia na mouca repetição de cada posição, sem nunca estabelecer uma escuta e uma verdadeira discussão das questões. Mesmo a nossa participação no Fórum e no Conselho do Plano Diretor, da qual tanto esperávamos, na prática se mostrava uma repetição de frustrações. Antevemos que quando chegasse o momento da Conferência de avaliação do Plano, com a votação de propostas, não teríamos como fazer valer nossos pontos de vista. Precisávamos da participação de mais gente. O abaixo-assinado continuava circulando, mas nos demos conta de que era preciso mais para transmitir às pessoas o que estávamos aprendendo, para que elas pudessem escolher com conhecimento da situação o quanto de participação estariam dispostas a efetivar.

1. A presença no jornal do bairro

Foi quando o destino nos ajudou. Surgiu no bairro, quase ao mesmo tempo em que o nosso movimento, um jornal que se propôs a ser comunitário e distribuído apenas no bairro, pago pelos anúncios, conduzido por uma jovem jornalista, profissional com garra que tocava todos os instrumentos para a existência do jornal *Mais Petrópolis*. Edição mensal, dez mil exemplares. Conversamos com a Andréa, que imediatamente disponibilizou o jornal para veicular todas as matérias de interesse comunitário. Foi a partir daí que o movimento cresceu em alcance.

Começamos por divulgar os convites para as reuniões do grupo, as reuniões na prefeitura e as reuniões em que estávamos indo nos outros bairros. Depois, relatávamos no jornal o que havia ocorrido.

Durante anos mantivemos no *Mais Petrópolis* a seção: *Você conhece seu Bairro?*, acompanhada de uma foto e algumas dicas. Na edição seguinte identificávamos o local, agregando mais informação. Nova foto era publicada e assim sucessivamente. A ideia era despertar a atenção, buscar um novo olhar para o familiar.

Também tivemos uma coluna, sempre na última página, em que eram postados os convites. Até com logotipo. Antes mesmo de nos encontrarmos pessoalmente, alguém tinha uma prima, que tinha um amigo, que era vizinho de uma artista plástica, que era casada com um arquiteto e ambos idealizaram o logotipo do *Movimento Petrópolis Vive!*

Para o jornal enviamos relatos de tudo o que fizemos – as palestras que promovemos, as decisões dos fóruns dos quais participávamos, os eventos na

área de educação ambiental ou patrimonial em que nos inscrevíamos para apresentar nossa experiência – e escrevemos textos de divulgação relacionados ao Plano Diretor, nos aspectos mais sensíveis e acessíveis à população. Assim, escrevemos sobre a densificação da cidade e suas consequências, as áreas culturais e os riscos que ameaçavam as áreas naturais. Divulgamos os cuidados com a arborização e as condutas compatíveis com o Plano Diretor de Arborização Urbana, ao mesmo tempo em que contribuímos para o aperfeiçoamento de suas regras, através da representação no Conselho do Meio Ambiente.

2. Os encontros e os convidados

Fazíamos nossos encontros nas escolas ou nas praças. As direções das escolas do bairro nos abriram as portas para todas as atividades. Colocávamos cartazes-convites para os professores e os pais dos alunos. Também na casa paroquial da Igreja São Sebastião fomos acolhidos, mais de uma vez. Éramos itinerantes, para abranger as pessoas de todos os cantos do bairro.

Inicialmente, as reuniões foram para levantar as queixas, os problemas identificados, as percepções das dificuldades, e houve um período até certo ponto catártico. Começamos a sistematizar as questões, procurando relacioná-las ao que aprendemos a identificar na estrutura do Plano Diretor, o qual estudamos repetidamente, pela sua complexidade e extensão.

Em breve, contudo, notamos que precisávamos melhorar nosso conhecimento da realidade, e também dos aspectos formais, para melhor articularmos nossos argumentos e as propostas de mudança.

Assim começaram as palestras nas escolas, geralmente contando com convidados técnicos de setores públicos ou da universidade.

Tivemos inicialmente uma palestra sobre o histórico do Plano Diretor da cidade com uma arquiteta funcionária da Secretaria do Planejamento, cujo mestrado fora justamente sobre esse tema. A palestra foi um sucesso. A audiência estava muito interessada e aproveitando o evidente conhecimento da excelente palestrante, o público crivou-a de perguntas. Depois ela nos confidenciou que tinha ficado realmente satisfeita com o encontro, muito produtivo e ilustrativo, e especialmente por ela ter vindo um pouco receosa, pois estava escaldada com o comportamento dos participantes de alguns fóruns e audiências, que se destacavam pelo tom agressivo e pouco afeito ao diálogo. Despediu-se ressaltando o comportamento civilizado e o interesse genuíno demonstrado sobre o tema.

Em sintonia com as renovadas manifestações de preocupação e inconformismo com as intervenções e perdas da vegetação no bairro, várias vezes contamos com os funcionários da Secretaria do Meio Ambiente, com diferentes enfoques. Sua Assessoria de Comunicação em mais de uma ocasião apresentou

aspectos relacionados à separação do lixo, ao consumo de água, aos valores da natureza, assim como levou pedidos de plantio de mudas nas calçadas, de corte de grama e de plantio de flores em praças.

Uma das palestras que despertou grande interesse nesse tópico foi a que versou sobre o inventário das árvores das calçadas do nosso bairro, apresentada pelo autor do trabalho e chefe do viveiro municipal. O inventário constituía trabalho de pesquisa e havia sido apresentado previamente em congresso da área. Um dos aspectos mais relevantes foi a composição da arborização urbana em termos de espécies nativas e exóticas, com as suas consequências sobre o desenvolvimento de pragas nas árvores, afetando a saúde e a longevidade delas e até mesmo ocasionando riscos para os pedestres e mais trabalho para a secretaria, no caso das exóticas, por serem mais suscetíveis aos agentes patógenos.

Como existem árvores que “passarinhos plantam”, assim como sempre há moradores que plantam nas calçadas, apesar da secretaria ser a única autorizada a plantar no município, é realmente útil entender a importância de selecionar mudas nativas, de espécies que disponibilizem alimentos para os passarinhos, que tenham porte compatível com os demais equipamentos urbanos e que respeitem distância apropriada de esquinas, entradas de garagem, bueiros, etc.

Outro aspecto que chamou muito a atenção foi a correta identificação da principal parasita, a erva-de-passarinho, distinguindo-a das epífitas, que não causam dano ao vegetal em que se abrigam. Assim, algumas podas solicitadas para retirar pragas, por supostamente estarem causando dano à árvore, não seriam necessárias, pois no caso das velhas árvores cobertas por epífitas, aprendemos a vê-las como verdadeiros microambientes onde se desenvolvem insetos, besouros, lagartas e outras delícias para os passarinhos. Foi assim que entendemos porque na Rua Langendonck, ladeada de velhos jacarandás cobertos de barbas-de-pau, líquens e vários tipos de folhosas, são avistados os pica-paus de crista vermelha!

Em outro momento, quando ficamos sabendo que havia no Plano Diretor uma previsão de delimitação de áreas de interesse cultural que deveriam ter suas características preservadas, convidamos a presidente do IPHAN no Rio Grande do Sul para nos trazer esclarecimentos sobre aspectos legais. Foi uma palestra memorável, quando fomos brindados com um eloquente histórico da preservação do patrimônio no Brasil e em nosso estado, com uma rica ilustração com imagens e relatos de algumas “sagas” para viabilizar a preservação de prédios significativos. Também fomos apresentados à legislação pertinente, com os graus de restrição sobre os imóveis selecionados e as obrigações e direitos dos proprietários. Junto com esse panorama, fomos introduzidos aos modernos conceitos, derivados de uma evolução na valoração não só de um imóvel isolado, pelo seu conteúdo arquitetônico, artístico ou histórico, mas também da

paisagem, como um bem difuso, não apenas estético, mas investido de significado e valor pela população.

Naturalmente, todos esses eventos eram primeiro divulgados pelo jornal *Mais Petrópolis* e depois tinham nele o seu relato, com o devido registro fotográfico e eventualmente até com uma entrevista do palestrante.

O próprio jornal, nessa época, mantinha uma seção de *Cartas do Leitor*, que recebia muitos comentários, perguntas e sugestões sobre os assuntos que apontávamos.

3. Aprendendo a conversar e participar

As interações com funcionários da prefeitura, ou mesmo com secretários e gestores de vários níveis, nem sempre eram tranquilas. Às vezes as discussões se polarizavam, sem avanço no esclarecimento de ninguém. Não raro, algum morador muito indignado parecia perder de vista o objetivo da reunião e se embrenhava num emaranhado de queixas, sem conseguir fundamentá-las ou mesmo informá-las claramente. De parte dos funcionários, não poucas vezes reagiam um tanto chocados, como se as reclamações fossem dirigidas a eles e se sentissem injustiçados, no seu contexto sem poder de decisão, à mercê dos comissionados e escalões superiores.

Eventualmente, fomos nos dando conta que algumas atividades favoreciam um formato implícito de “balcão de queixas”. Porém, dirigidas a quem não poderia resolvê-las, como também tinha dificuldade de enxergar com os nossos olhos. Mas o pior é que para muitos moradores a sua participação parecia se encerrar por aí, mais ou menos como se fosse: fui lá, reclamei, apontei o problema, disse a solução e agora eles que tratem de arrumar, fiz a minha parte.

O pior de tudo eram reuniões internas, nas quais, em princípio, todos estavam de acordo no essencial, mas gastava-se um tempo enorme em discussões até chegar a decisões. Muito tempo era perdido em lamentações e críticas aos oponentes (que ali não estavam) e pouco para se ouvir, clarear questões e discutir propostas práticas.

Convidamos um psiquiatra participante do grupo, com atuação na área de família e representante do grupo *Zen Peacemakers* no Brasil, a fazer uma “terapia da cidadania” com os coordenadores dos diversos grupos do *Porto Alegre Vive*, para melhorar nossas reuniões. Ele aceitou e propôs vivenciarmos uma técnica de *Council Process*, orientada por uma comunicação não violenta, que dirigimos a reuniões para análise estratégica e tomadas de decisão.

Fizemos sete reuniões espaçadas de duas semanas. Não alcançamos a participação de todos os coordenadores. Mesmo assim, os encontros da terapia da cidadania foram extraordinariamente benéficos. Conseguíamos terminar no

tempo previsto, mantínhamos o foco, sumiram as intervenções inúteis ou repetitivas, aumentou o tempo de silêncios reflexivos durante a reunião, todos conseguiam participar e conseguíamos chegar a decisões.

Embora não tenhamos alcançado repassar integralmente esses benefícios à totalidade dos demais coordenadores, houve um ganho na eficiência das reuniões do grande grupo, melhorando o foco, com redução da ansiedade e desentendimentos e encaminhando as questões com mais objetividade.

4. É possível estimular uma participação cidadã autêntica?

Observamos, em geral, que muitas pessoas assinavam o abaixo-assinado (agora já tínhamos acelerado um pouco o processo, recolhendo assinaturas no Parque da Redenção aos domingos, aos sábados na Feira Ecológica e andando sempre com uma folha em branco para colher assinaturas na bolsa). Porém, se despediam com “Boa sorte pra vocês!” ou, alguns, mais atilados: “Parabéns pelo envolvimento de vocês! Boa sorte para todos nós! Tchau, tchau!”

Como assim, “vocês”! Por que eles encerravam ali sua participação?

Talvez fosse simplesmente porque eles não tinham palmilhado nosso caminho. Talvez alguns nos achassem “por dentro” do assunto e eles, “por fora”, despreparados. Talvez eles não soubessem que não era tão fácil assim de resolver. Talvez eles não se dessem conta “da fria” em que o bairro e a cidade estavam entrando...

Que mais poderíamos fazer? Como alcançar o cidadão que assinou o abaixo-assinado e ficou tranquilo por ter “feito a sua parte”? Pareceu-nos que para as pessoas se envolverem mais era importante conhecer mais. Porém, não apenas de uma maneira intelectual, com dados, estatísticas, estudos e fotos. Pensávamos em algo mais sensível, mais corporal.

Foi então que a Ivone – artista plástica, professora da área de Escultura – teve a ideia dos passeios a pé pelo bairro. O prof. Josel, da área de Turismo, batizou-os de Passeios Culturais. Palmilhamos alguns roteiros, inicialmente inspirados no livro *Memória dos Bairros: Petrópolis* (Quevedo; Rios, 2002), realizado pela Secretaria da Cultura Municipal.

Esse livro, a par de registros institucionais e de algumas publicações, teve boa parte de seu conteúdo elaborado a partir de entrevistas com moradores e ex-moradores do bairro. Sua realização foi possível a partir de uma demanda no Orçamento Participativo, reiterada por quatro anos, por uma professora, Clarice Krauss, que representava a comunidade ligada à associação da Praça Tamandaré. A edição se esgotou há alguns anos. Esse livro constitui o mais completo registro disponível sobre a história e a evolução do bairro Petrópolis.

Marcamos o primeiro passeio para uma tarde de sábado. Após a acolhida e apresentações, lá fomos subindo e descendo pelas ruas, parando a cada pouco para observar o que nosso plantel de especialistas nos indicava. E que plantel: a artista plástica, o professor de turismo, um agrônomo professor de paisagismo para arquitetos, dois arquitetos e urbanistas, um doutor em Ecologia...

Foram muitos passeios.

5. Os Passeios

Os Passeios eram operacionalmente trabalhosos. Preparávamos o roteiro pensando sempre em oportunizar contato com uma pluralidade de coisas interessantes, de diversas épocas, de histórias de moradores, peculiaridades da vegetação, relações com os planos diretores sucessivos. Também, dada a geologia do bairro, com suas encostas e desníveis, um roteiro factível em termos de caminhada por pessoas de diversas idades. Finalmente, a articulação das agendas dos nossos professores. Mas foi talvez a atividade mais completa e envolvente do *Petrópolis Vive*. Sempre havia veteranos e sempre havia novos caminhantes. É difícil avaliar as consequências dessas caminhadas, pontuação de observações, lembranças, histórias pessoais, misturadas às observações técnicas dos professores.

Os passeios em si constituíam acontecimentos a serem lembrados. E sempre ao final, nos recolhíamos com a sensação de termos feito um excelente passeio, o melhor de todos.

Alguma vez terminou com um chope, como quando passamos a tarde visitando todos os comerciantes à beira da avenida onde a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMAM) tinha plantado mudas de jacarandá e ipê branco. O objetivo era diverso do comum dos passeios. Desta vez era para pedir cuidado com as mudas, regando quando notassem a terra seca e comunicando algum dano maior à secretaria, se fosse o caso de reposição. Apreciamos o Sol cair sobre a cidade, da varanda do bar, contentes com a acolhida recebida e já antevendo as mudas que escapariam das estatísticas de perdas e se tornariam árvores. De fato, quem hoje sobe a avenida Protásio Alves, desde antes do Barranco até acima do Colégio Sta. Inês, será acompanhado por jovens árvores já bem copadas.

Outras vezes, os passeios terminavam em novas tarefas, como quando identificávamos locais de depósito irregular de lixo ou caliça, fuga de água, poste danificado, coisas assim, e era o caso de comunicar ao departamento municipal correspondente.

Eventualmente, as imagens e dados levantados instruíram algum processo ou foram constituindo um conjunto de elementos para documentar a evolução de uma situação identificada.

Havia o lado prático, mas houve muito o lado do compartilhamento de saberes, acadêmicos ou puramente pessoais e subjetivos. A contemplação da paisagem, o companheirismo nas empreitadas e a percepção do privilégio de morarmos num lugar tão bacana.

6. Nosso bairro e a cidade

A verdade é que quanto mais conhecíamos o bairro, mais o apreciávamos. Ele nos parecia cada vez mais com uma pequena cidade. Fomos fazendo uma nova geografia. No lugar de dizer “do outro lado da Protásio (avenida que divide nosso bairro ao meio)”, nos ocorre dizer: “Lá pra cima, perto da casa da Beth”, ou “Cá mais pra baixo, onde mora a Ender, depois do Barranco”. E mesmo pra referir os vasos agora encravados no velho ambiente, nos escapam as expressões: “Logo abaixo da esquina onde era a casa do Dr. Diefenthaler” ou “ali onde ficava aquela enorme área verde, a maior do bairro”. O mesmo se dava com os “ativistas” dos outros bairros, com quem nos encontrávamos com frequência. Ao mesmo tempo, a cidade nos aparecia de outra maneira, assim como a leitura do jornal diário, de onde copiávamos e colávamos em nossos e-mails divulgando as notícias de outros bairros que estavam em sintonia conosco. E como festejávamos as vitórias.

Nós já sabíamos de antemão todos os bastidores das conquistas ou das derrotas. Nós fazíamos parte. Como no caso dessa notícia do jornal *Correio do povo* sobre a mobilização pela preservação de tipuanas no bairro Moinhos de Vento.

CORREIO DO POVO

PORTO ALEGRE, QUINTA-FEIRA, 13 DE ABRIL DE 2006

Moradores conseguem parar obra Prefeitura vai buscar rota alternativa para galerias do conduto, evitando passar pela rua Marquês do Pombal

Comissão quer evitar poda de tipuanas no local

Moradores da rua Marquês do Pombal conseguiram ontem suspender as obras do Conduto Álvaro Chaves Goethe. A medida irá vigorar até que haja uma reunião entre técnicos do Departamento de Esgotos Pluviais (DEP) e a comissão formada ontem pelos moradores. A intenção é avaliar se existe uma rota alternativa para as galerias do conduto, evitando que este passe pela rua Marquês do Pombal. Caso não seja possível, deverá ser analisada uma forma de evitar a poda das tipuanas, já que a escavação da rua para a colocação da galeria exige o corte dos galhos e das raízes.

A suspensão foi acertada durante reunião dos moradores com representantes do DEP e da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMAM). Os representantes da prefeitura foram recepcionados por cartazes afixados nas árvores com dizeres como ‘Porto Alegre é demais, a Marquês não é mais’. Na terça-feira, três tipuanas de grande porte foram podadas. (...)

O engenheiro civil Paulo Vencato, morador da Marquês do Pombal há 25 anos e integrante da comissão, acredita que haverá alternativa. ‘Não precisamos submeter as árvores à técnica. Esta é que tem de se adaptar ao meio ambiente. A engenharia consegue solução para tudo’, afirmou Vencato. (...)

Nós sabíamos – devido às reuniões entre os bairros e à comunicação frequente por e-mail – que tudo tinha começado poucos dias antes, na hora em que as crianças se preparavam para a escola. Ouviram o ruído das motosserras. Era a poda de três gigantescas tipuanas. Algumas famílias correram para a rua e brevemente outras acorreram também. Os moradores exigiram a presença do Secretário do Meio Ambiente e a interrupção das podas. Nesse dia, as crianças faltaram à aula pela manhã.

Após alguns dias de intensas reuniões com a prefeitura e a produção de laudos técnicos para mostrar que a poda dos galhos e das raízes daquelas árvores enormes, que ladeiam toda a rua, levaria à sua morte, e que havia alternativa para o trajeto do conduto em construção, a prefeitura acatou o desejo dos moradores e determinou o estudo de um novo trajeto. O que acabou de fato sendo realizado. O envolvimento e a persistência da comunidade foram decisivos. Todo o Porto Alegre Vive festejou.

7. As Áreas Culturais e a dificuldade de viabilizá-las

Um assunto com o qual tivemos muita atenção e recebeu espaço significativo no jornal do bairro foram as duas Áreas Especiais de Interesse Cultural propostas e delimitadas em Petrópolis por um estudo integrante do Plano Diretor de 1999, realizado pela Secretaria da Cultura em parceria com a Faculdade de Arquitetura Ritter dos Reis.

Muito viemos a nos envolver com a defesa dessas áreas. Mal sabíamos que viriam a sediar duas de nossas escassas vitórias.

O estudo delimitou áreas representativas em diferentes lugares da cidade, além da maior parte da orla do Guaíba e de áreas no Centro Histórico. Em consonância com os conceitos mais modernos na área patrimonial, já expressos no Estatuto da Cidade, não foram relacionados apenas imóveis isolados, pelo seu valor arquitetônico ou histórico, mas foram também incluídas áreas com certa homogeneidade, representativas de uma região, ou investidas de apreço pelos

moradores. Para a seleção das áreas, os autores do trabalho listaram um conjunto de critérios e foram a campo para a identificação e delimitação. Trabalho grande, minucioso, detalhadamente fundamentado e que nunca foi contestado, nem teve apontada qualquer alternativa supostamente mais adequada para fazer a seleção ou determinar o perímetro das áreas.

Em Petrópolis, as áreas não eram pequenas, envolviam várias quadras.

Uma delas (Área B-35) abrangia a região onde foram vendidos os primeiros lotes do loteamento que deu origem ao bairro, no final da década de vinte, início da década de trinta do século XX. Essa área chamava-se Chácara Santa Casa, pois se originava de um terreno doado à Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, depois vendido ao loteador. Nesse local ainda está de pé (agora já sabemos que por pouco tempo) a primeira casa do entorno, concluída em 1933. Um filho do proprietário nos cedeu fotos da construção, onde se vê ao fundo a caixa d'água construída pelo loteador, localizada onde há hoje uma pequena praça, rebatizada de Praça Mafalda Veríssimo, esposa do escritor Érico Veríssimo, um vizinho ilustre que ali veio morar em 1941. E onde a família continua residindo. Embora a praça já tenha tido dois nomes oficiais, na prática todos se referem a ela como a “pracinha da caixa d'água”, que serve de referência a todos os passantes e que desperta ainda hoje as lembranças dos vizinhos. Muitos contam que nas ocasiões em que o reservatório vazava, no verão, crianças e adultos acorriam para tomar banho e brincar na pracinha. Era uma festa.

Na vizinhança, ainda há várias casas características das décadas de quarenta e cinquenta. Com dois andares, alguns azulejos portugueses enfeitando uma sacada ou as janelas, pintadas de cores claras, branco, em geral, com aberturas azuis, verdes ou marrons, e o revestimento crespinho. Muitas têm arcos nas varandas ou janelas.

A outra Área de Interesse Cultural de Petrópolis (Área B-36) se estrutura a partir de uma rua sinuosa, com um grande desnível preenchido por uma ampla escadaria em “V”. A escadaria delimita uma área verde em encosta abrupta, fazendo a ligação para pedestres entre ruas separadas pelo desnível. Sobranceira à escadaria, no lado leste, há uma casa denominada a Casa da Estrela, com um torreão espanhol e um pequeno jardim onde se projeta uma gigantesca paineira. A rua é estreita, revestida de paralelepípedos.

Essa casa é um pouco diferente das demais. Ela tem elementos espanhóis na construção e apenas um pavimento. Chama a atenção de todos. A vizinhança vê nela outro interesse. A par de ter um nome, devido a uma estrela inscrita nos ladrilhos do jardim, ela despertava a curiosidade devido a um morador solitário e recluso que, conforme os rumores, praticava rituais esotéricos, com ares de magia. A aura de mistério perdura mesmo após a casa ter ficado vazia.

A vista abaixo dessa rua, integrante do perímetro proposto para a Área Cultural, mostra uma ocupação bastante homogênea de casas rodeadas de verde, seja nos pátios ou nas calçadas, e um pequeno parque público, onde se destaca um campo de futebol, também ladeado de árvores, com sede muito frequentada para a prática de várias atividades físicas, predominando as da terceira idade e destacando-se a de esportistas cadeirantes.

Quando fomos apresentados ao Estudo das Áreas Culturais, numa palestra da Prefeitura, ficamos encantados pelos seus conceitos e a valorização dos testemunhos de diferentes modos de vida, peculiares a diferentes grupos e épocas. Representava o reconhecimento de valores mais diversos, bem além dos já presentes nos livros e no imaginário moldado pela cultura de cunho mais acadêmico. Além dos imóveis de valor arquitetônico ou além do valor histórico pela fortuita presença de alguém destacado na historiografia oficial, via-se uma valorização dos registros representativos da vida de pessoas comuns, dando nova dimensão àquilo que de fato constitui muito de sua identidade social e que reflete a sua subjetividade. Porém, as Áreas Culturais de Petrópolis, logo verificamos, estavam no foco dos construtores. Elas tinham muitos atrativos: a localização em morros – portanto, proporcionavam a sempre desejada vista ampla – a vizinhança com muito verde nos pátios e jardins, e ruazinhas sinuosas e tranquilas, de tráfego local.

Que a presença dos novos prédios altos destruísse justamente o que apregoavam vender parece que não contava. Terrenos foram esvaziados e lembrados, para viabilizar a construção de grandes edifícios residenciais. Logo o Porto Alegre Vive se tornou o defensor das Áreas Culturais, pois assim que surgiu, o estudo despertou o inconformismo da construção civil. Realmente ele representava um mini-plano diretor dentro do outro, afetando cerca de 4% da área urbana. Limitação intolerável para os construtores, embora estando claro que poderiam haver novas construções e até mesmo demolições nessas áreas. Porém com regras mais exigentes, visando manter os traços peculiares à paisagem e impedir a descaracterização do conjunto.

Em que pudesse pesar a nossa defesa, o certo é que o projeto das áreas culturais finalmente enviado pela prefeitura para a apreciação da câmara foi drasticamente alterado em relação ao original. Mesmo sem nunca ter apresentado os critérios para as alterações das áreas, praticamente todas tiveram suas áreas substancialmente reduzidas e especificamente as áreas localizadas na orla do Guaíba tiveram seu regime urbanístico indeterminado. O elemento bizarro da história das sucessivas alterações no projeto original, é que a versão finalmente aceita pelo Conselho do Plano e perfilhada pela prefeitura foi a proposta apresentada pela Associação dos Advogados do Direito Imobiliário, na condição de membro do conselho.

Quanto ao nosso bairro, nos defrontamos, de um lado, com os boatos de demolição da Casa da Estrela para dar lugar a um prédio residencial de nove andares e de outro com a instalação de um contêiner, na Praça Mafalda Veríssimo, para iniciar a demolição da caixa d'água, que há vinte anos não mais integrava a rede de distribuição de água.

Justamente estavam ameaçados de descaracterização os dois centros de interesse das duas áreas culturais de Petrópolis.

Essas ameaças (devidamente noticiadas e divulgadas) desencadearam uma torrente de manifestações das pessoas do bairro. Escreveram repetidamente ao jornal do bairro, enviaram mensagens aos vereadores, ao prefeito, aos secretários. Recorremos ao Ministério Público. Foram necessários alguns anos de participação popular, em passeatas, passeios culturais, tardes tomando mate nas calçadas, reuniões na praça, faixas, vigílias, demarcações, muitas reuniões no Ministério Público, primeiro na Promotoria da Ordem Urbanística e em seguida na Promotoria do Meio Ambiente, com a prefeitura e repetidas manifestações dos vizinhos por escrito, até que a prefeitura desapropriasse a Casa da Estrela e o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Artístico incluísse a caixa d'água no inventário dos bens a serem preservados.

Embora representando objetivos pontuais, sem interferir na legislação regulatória, acreditamos que foram válidos, pelo significado que a população atribui a essas áreas e pelo apreço expressado incansável e repetidamente.

8. A busca pelo cuidado ambiental na ocupação da maior área verde do bairro

De fato, tivemos outra importante vitória. Essa foi obtida de forma puramente administrativa, graças aos funcionários da prefeitura.

Num de nossos passeios culturais, visitamos o loteamento Jardim Bucovina na última grande área verde do bairro, às margens da terceira perimetral. Para a abertura de ruas, a terra era empurrada sobre a vegetação da margem, sufocando-a. Detritos e calça soterravam a vegetação e os córregos. As irregularidades eram flagrantes.

Após a visita, conseguimos na prefeitura o mapa do loteamento, já aprovado. Conforme o mapa, são cerca de 16 hectares, com alguns cursos de água, que descem em direção ao Arroio Dilúvio, ao sul. Notamos que havia a delimitação de várias áreas de proteção permanente.

Em 2003, protocolamos uma carta à SMAM com relatos da situação e solicitamos que a secretaria fiscalizasse a implantação do loteamento. Em março de 2004, recebemos um ofício do coordenador do Ambiente Natural relatando as medidas que seriam tomadas, exigindo do proprietário reparação do dano ambiental e outras medidas de proteção.

Em 2004 e 2005 fizemos novos passeios ao local. Os danos prosseguiram. Mostrávamos tudo no jornal do bairro e nas listas de e-mail. Finalmente, em agosto de 2006, em novo passeio do *Petrópolis Vive*, pudemos verificar que os responsáveis pelo loteamento cumpriram algumas das determinações da SMAM: impedimento aos depósitos de lixo e calça, contenção de processos erosivos e cercamento das áreas de proteção permanente na parte mais alta do loteamento, nos arredores do empreendimento já em construção.

O cumprimento dessas medidas realmente foi decisivo para o controle dos danos ambientais. Como a maior parte da área do loteamento ainda está por ser ocupada, maior vigilância será necessária.

9. A participação popular na avaliação do Plano Diretor é viável?

Com a convivência mais estreita em tantas reuniões e eventos, já integrando o *Movimento Porto Alegre Vive*, foi se estabelecendo uma confiança entre as pessoas, dividindo tarefas, compartilhando o conhecimento das situações vividas nos diferentes bairros. Nossos horizontes realmente se ampliaram, assim como nossos laços. Estávamos prontos para encarar a desejada revisão do Plano.

Participar da revisão do Plano e conseguir alterações que moderassem o ímpeto construtivo e levassem mais em conta os direitos de quem já ocupava os lugares era nosso objetivo. A partir do estudo da legislação e da convivência com as associações de moradores e ONGs ambientalistas, nossa percepção se ampliou e nossas propostas se ampliaram, abrangendo mais aspectos do planejamento além dos atinentes ao nosso bairro: a drenagem urbana, a mobilidade, as áreas de interesse social, as áreas de interesse cultural, a paisagem urbana e natural, as vantagens de contar com uma área rural, a influência recíproca das cidades lindeiras, limítrofes a Porto Alegre. Não adianta pensar apenas no nosso menos de um milhão e meio de habitantes se já existe uma conurbação de 4,5 milhões, usando o mesmo rio Guaíba, compartilhando trabalhadores, usuários, ônibus, trem.

Conforme a legislação, a começar pelo Estatuto da Cidade, de 2001, até o próprio Plano Diretor Atual, os planos devem ser reavaliados a cada três anos. A ideia é identificar se a aplicação da lei está oportunizando o alcance dos objetivos nela previstos e assim permitir correções de rumo na própria legislação, uma vez que há uma miríade de regras e índices que só terão apreciado o seu efeito adequadamente, uma vez que sejam postas em prática, pois a complexidade da interação dos fatores envolvidos é muito grande.

O processo de avaliação se dá através de uma conferência, que deve ser organizada e divulgada pela administração municipal.

A municipalidade deve zelar pelo esclarecimento da população e promover o acesso, de acordo com regras preestabelecidas, as quais incluem definir as nor-

mas para a inscrição individual e os critérios e procedimentos para a votação dos itens em exame. Porém, saindo do texto e passando para o real, dada a extensão e a complexidade do texto legal, a simples oportunidade de votar não é suficiente para viabilizar a expressão de uma preferência com conhecimento de causa.

O atual Plano Diretor é composto de 169 artigos, com seus respectivos parágrafos e incisos, mais um conjunto de mapas e tabelas que cobrem mais de um terço do total de páginas do volume impresso. Há, ainda, uma pasta de mapas em formato A1, que integra a versão impressa do Plano.

Considerando que há não poucos artigos do tipo “É vedado o parcelamento do solo sob a forma de desmembramento na Área de Ocupação Intensiva, em imóveis com testada e área superiores às previstas no Anexo 8.2, ressalvado o disposto no art. 140.”, como viabilizar uma participação popular?

Perguntávamo-nos quais seriam os pré-requisitos para entender o texto da lei e seus anexos? A escolha de uma alternativa, frente a artigos como o mencionado, seria possível para a população? Mesmo quem possua conhecimento técnico, conseguiria definir uma escolha, sem a consulta concomitante a tabelas e mapas, e a consulta aos técnicos do planejamento? Como chegar, enfim, a um voto esclarecido?

Pode-se presumir que alguém com formação técnica na área poderia se preparar previamente, munido de todos os insumos e com um bom tempo de estudo das propostas, para já chegar à conferência com seu voto ao menos em parte esclarecido.

Fala contra essa hipótese, porém, a existência de consultorias sobre o Plano Diretor, por técnicos da Secretaria de Obras e Viação, das 9h às 11h30, diariamente, para os arquitetos que estão em fase de elaboração de projetos, para solicitar o licenciamento construtivo. Se o Plano fosse apreensível em termos operacionais a partir de seu texto e anexos, isso não precisaria ocorrer.

Onde está o cidadão para quem as expressões “índice de aproveitamento”, “taxa de ocupação”, “quota ideal”, “áreas não adensáveis” e “balanços sobre recuos” são pouco mais que grego?

Haveria um jeito de oportunizar uma consulta sobre urbanismo e planejamento a uma população leiga?

Quase por acaso, um exemplo de como saber o que pensam os cidadãos chegou a nosso conhecimento. Era a prefeitura de Paris, que em 2004 enviou um questionário a todos os moradores, consultando sobre as regras urbanísticas para os vinte anos subsequentes.

Para nossa agradável surpresa, as questões propostas no questionário nos pareceram compreensíveis ao mesmo tempo que operacionais. Havia dois tipos de questão. Uma com uma série de itens para serem qualificados numa escala de quatro: muito importante, importante, pouco importante e nada importante

(tradução livre para *très important, assez important, peu important e pas du tout important*). E outra questão única, com quatro alternativas de resposta: totalmente favorável, favorável, contrário, totalmente contrário (tradução livre para *tout à fait favorable, plutôt favorable, plutôt opposé, tout à fait opposé*).

Dois exemplos ilustram melhor (traduções livres).

9.1. Exemplo do primeiro tipo de questão:

Paris dispõe de raros espaços pouco construídos (vias férreas, entrepostos industriais, entornos da periferia, áreas sem uso em torno da periférica – via rápida que faz o contorno de Paris) que podem acolher operações urbanas de grande escala.

Para cada uma das proposições seguintes, você poderia nos dizer se você a julga importante ou se não é para efetivá-la no manejo desses espaços?

	muito importante	importante	pouco importante	nada importante
Criar novas áreas habitacionais	1	2	3	4
Implantar novos serviços públicos (creches, escolas, serviços de saúde)	1	2	3	4
Implantar novos equipamentos esportivos ou culturais	1	2	3	4
Implantar áreas para empresas	1	2	3	4
Criar equipamentos úteis ao turismo (hotéis, centros de congressos)	1	2	3	4
Implantar pequenos comércios	1	2	3	4
Criar novos espaços verdes	1	2	3	4

9.2. O segundo tipo de questão:

O Plano Local de Urbanismo pode impor a criação de locais de estacionamento mais ou menos numerosos para todas as construções novas. O antigo plano impunha a construção de ao menos uma vaga para cada nova moradia assim como vagas para os escritórios, os comércios e os equipamentos. Mas a prefeitura, tendo por objetivo reduzir a circulação dos automóveis a fim de lutar contra a poluição do ar, propôs que o novo Plano Local de Urbanismo:

não imponha daqui para a frente a criação de mais que uma vaga de estacionamento para cada duas moradias novas construídas,

não preveja qualquer obrigação de criação de vagas de estacionamento para os escritórios, o comércio e os grandes equipamentos.

Você, pessoalmente, está de acordo com esta orientação?

(Escolha apenas uma resposta)

- Totalmente de acordo1
- Predominantemente de acordo2
- Predominantemente contrário3
- Totalmente contrário4

Depois de recolher mais de onze mil sugestões, provenientes dos 121 conselhos de bairros da cidade, de fazer apresentações do *Plan local d'Urbanisme* (PLU) e de reuniões com urbanistas, arquitetos e atores econômicos, o questionário foi elaborado para permitir que cada cidadão expressasse seu ponto de vista em termos de arquitetura, patrimônio, política de moradia, de desenvolvimento e de emprego.

Que contraste com o que ocorria em Porto Alegre! Em cinco páginas, o parisiense poderia opinar em sua casa sobre as mudanças propostas para o futuro da cidade. O questionário era acompanhado de uma carta do prefeito, destacando o ponto de vista de sua administração sobre os temas, mais quatro páginas abordando sinteticamente aspectos do urbanismo como: a paisagem urbana, o patrimônio, a vegetação na cidade, a luta contra as desigualdades, o comércio, o estímulo a atividades geradoras de emprego, etc. E mais, em três páginas, foram incluídas posições de seis grupos que têm assento no Conselho de Paris, como mais um subsídio ao cidadão. Assim, de uma maneira enxuta, com a leitura de quinze páginas, o cidadão parisiense pareceu-nos melhor aparelhado do que nós, que nos debatíamos nas regras pulando de um artigo ou inciso para a consulta a várias tabelas, fazendo anotações, verificando mapas e até leis anteriores.

O processo ao qual estávamos submetidos nos pareceu injusto e cruel. Além de duramente enganoso: atende às exigências legais, mas é correto? É ético? Isso, pensávamos nós, cidadãos de um bairro classificado como “nobre”. O que dizer da maioria dos bairros, menos favorecidos do ponto de vista da escolaridade, para só ficar num aspecto?

10. A primeira avaliação do Plano Diretor

Talvez levando em conta a dificuldade da falta de conhecimento urbanístico e de planejamento da esmagadora maioria da população, sem falar no aspecto de técnica legislativa propriamente dita, a prefeitura promoveu, previamente à primeira Conferência de Avaliação do Plano, em 2003, uma série de palestras. E mais, tornou exigência a presença de certo número delas, para ter o direito de votar na Conferência. Embora a maioria das palestras fosse dada pelos técnicos da prefeitura, recheadas de imagens e palavras desconhecidas para nós, conseguimos apreender alguma coisa. Mas o mais importante foi que começamos a conhecer as pessoas dos outros bairros. Foi aí que a nossa interação se estabeleceu rapidamente. Em todas as palestras nossa lista de contatos aumentava. E começamos a fazer reuniões paralelas, acabando por definir o *Movimento Porto Alegre Vive* integrado por mais de trinta Associações de Bairro, Movimentos e ONGs ambientalistas.

Hoje temos novos amigos em bairros distantes, com os quais podemos falar ao telefone em horas socialmente desaconselháveis, mas justificadas pela urgência de um texto, de uma convocação, de um comparecimento, de um apoio.

Cumprindo todos os ritos, levamos nossas propostas e participamos intensa e organizadamente da Primeira Conferência de revisão do Plano. Mas perdemos. Fomos derrotados pelos votos da construção civil (desde os grandes empresários e profissionais liberais até o sindicato dos operários, além das pessoas simplesmente transportadas em ônibus pagos pelo setor da construção) e mais os votos dos funcionários da prefeitura.

As poucas resoluções que conseguimos aprovar, na verdade já estavam no texto da lei, mas não eram cumpridas...

O jeito era nos dirigirmos à câmara, uma vez que o projeto elaborado na prefeitura seguiria para lá, para ser apreciado, votado e se tornar lei. Foi o que fizemos. Começamos por comparecer a reuniões que tivessem relação com as questões do Plano Diretor. Depois, nos organizamos para ocupar o espaço da Tribuna Popular, de 10 minutos, concedido a entidades, em certos dias, para levar suas questões. Assim, conseguimos produzir uma série de manifestações, registradas nos anais da câmara e devidamente comentadas pelos vereadores presentes. Mas o projeto do Plano revisado não chegava à câmara. A prefeitura

alegava a sua complexidade e a extensão, para a demora no envio. Finalmente, ele deu entrada na câmara justamente no mês de dezembro, do último ano do mandato do então prefeito. Passado o recesso parlamentar, em março, o novo prefeito pediu o retorno do projeto à prefeitura, pois não lhe parecia correto ter em apreciação um projeto do qual a atual administração não era a signatária. Foi o que ocorreu.

O resultado foi que a nova administração seguiu o Projeto e alguns meses após iniciou um novo processo de revisão do Plano, a partir de suas posições. Houve apresentações nos bairros e nos fóruns de planejamento (onde há representação da população), feitas pelo novo Secretário do Planejamento, mas este não oportunizou a palavra a ninguém. Mesmo assim, curiosamente, a mídia e o site da prefeitura anunciavam que a prefeitura estava ouvindo a população.

Finalmente, em maio de 2007, foi formalizada uma Audiência Pública. Fizemos nossas inscrições. Baixamos do site da prefeitura as alterações previstas. No dia, a fila rodeava desde cedo a reitoria da UFRGS, local da audiência. No acesso ao saguão do auditório, uma “banca” do Sindicato dos Operários da Construção Civil fornecia vales-refeição às pessoas que eram despejadas dos ônibus que estacionavam ao longo do Parque Farroupilha, próximo da Universidade. Também eram distribuídas indicações orientando os votos de acordo com “líderes da torcida” que estariam postados bem lá na frente, com roupas dos dois tradicionais times de Porto Alegre.

Na fila, conversamos com pessoas simples, mulheres com bebês no colo, idosos com deficiências físicas. Eles nos contavam que estavam ali para pleitear água num loteamento irregular, ou para conseguir a canalização de um arroio que se tornara em esgoto a céu aberto, pois teriam sido informados que vindo e votando conseguiriam o atendimento de suas demandas. O que teriam dito àquelas pessoas de vidas tão sofridas? Quem se organizara para isso e fora tão convincente? Alguns jovens comentavam contentes o recebimento de R\$ 20,00 por cabeça, para comparecerem. E isso, para alguns, era tudo o que sabiam. Uma promotora do estado, da área do Meio Ambiente, conseguiu pegar um dos vales-refeição e quando surpreendida foi cercada e quase agredida por “operários”.

Finalmente o auditório se encheu e começaram os trabalhos. Não houve distribuição de material impresso. Deveríamos ler num telão, o item a ser apreciado. Cada item constava do artigo então vigente, mais duas alternativas sugerindo alterações. Um problema operacional logo se evidenciou. Quem estava da metade das fileiras para trás não conseguia ler a tela, pois as letras não se apresentavam com tamanho suficiente. Para contornar o problema, foi designado um secretário presente ao evento, para ler em voz alta o artigo e suas alternativas. Como os itens são complexos e as alternativas apresentavam pe-

quenas diferenças entre si, o leitor se atrapalhava, voltava ao início das frases, se perdia entre as alternativas. A massa de pessoas presentes nada compreendia e começou a vaiar, pedindo para votar. Claro, para eles era fácil, bastava seguir os “líderes da torcida” postados lá na frente. Nova interrupção e o líder do *Movimento Porto Alegre Vive*, com a experiência dos seus 80 anos de idade, reclamou a possibilidade de debater as alternativas apresentadas, com ao menos uma posição a favor e uma contra, antes da votação. O público vaiou. Gritavam que queriam votar pra poder ir logo embora. Depois da consideração da mesa, o Secretário do Planejamento anunciou que não haveria debate. (Permanecia a defesa pelos autores da sugestão de alteração. Ora, como quase todas as sugestões apresentadas pelas associações tinham sido eliminadas previamente, não teríamos voz durante a audiência.) A situação parecia um pesadelo, não parecia crível que estivéssemos vivendo essa situação absurda, ofensiva e cruel. De repente, nos entreolhamos e quase em uníssono, nosso grupo começou a anunciar: Vamos embora! Vamos embora! Acabou! Chega pra nós!

Fomos sinalizando e nos reunindo, em meio a vaias, por estarmos atrapalhando e atrasando a votação popular. Saímos. Já no saguão, a imprensa gravou entrevistas com os líderes, que junto com as imagens dos ônibus contratados e das filas, mais entrevistas prévias com pessoas da fila que não sabiam para que estavam ali, foram ao ar no jornal da noite. Pesquisando por “Audiência Pública Plano Diretor de Porto Alegre” é possível acessar no *Youtube* três curtos vídeos que retratam como foi essa audiência.

Pelos comentários posteriores, entendemos que um pequeno arripio de repulsa ao escândalo percorreu muitos telespectadores semidistraídos.

Denunciamos a Audiência ao Ministério Público. O resultado desapontador foi que a audiência se prolongou em mais um dia, no final de semana subsequente. Nem mesmo as resoluções “aprovadas” no primeiro dia foram excluídas. No segundo dia, lá não estivemos. Perdemos a confiança na possibilidade de sermos ouvidos.

A prefeitura terminou de elaborar o seu projeto e teve a aprovação do Conselho Municipal do Plano Diretor. Foi fácil, pois a maioria é composta de integrantes do segmento da construção civil e de funcionários da prefeitura. O projeto foi encaminhado à Câmara de Vereadores.

Participamos de um fórum criado especialmente para a participação popular, junto aos vereadores. Porém, depois de quase um ano, participando de reuniões semanais para propor e discutir propostas nos retiramos. Nossas propostas foram aproveitadas em menos de 1%. Também na câmara ficou claro que não havia chance de virar o jogo.

Cabe mencionar que consideramos o atual Plano Diretor pior do que aquele que queríamos modificar. Acessando <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/spm>,

clitando em “Plano Diretor” pode-se acessar a lei de 1999, mais todas as alterações posteriores, inclusive a lei que a revisou, aprovada pela câmara em 2010, com os anexos e mapas. A nova versão está mais flexível, prevê mais ajustes a serem decididos conforme as solicitações dos construtores e deixa em aberto as regras de ocupação da Orla e das áreas de interesse ambiental – sejam culturais ou naturais, para serem avaliadas caso a caso, conforme o projeto apresentado, mediante Projetos Especiais. Ou seja, tudo vira negociação entre os empreendedores e os gestores. O poder econômico se impôs como faca quente na manteiga.

Em que ponto estamos agora, nós do *Petrópolis Vive*?

Agora não queremos mais servir de vitrine para políticos. Não queremos mais participar de fóruns e conselhos onde a nossa participação é necessária, porque está na lei, mas não prevalece.

Os gestores que continuem alimentando suas próprias representações e depois apresentem Porto Alegre como exemplo de participação popular em eventos internacionais, sem a nossa chancela.

Já entendemos que “não é por aí...”

Por onde, então? Ainda não sabemos.

Referências:

GRAEFF, E.; KIEFER, F.; BELLO, H. E.; CARUCCIO, M.V.B. Áreas de Interesse Cultural. Convênio: Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre. Faculdade de Arquitetura Ritter dos Reis. Vol. I – Delimitação das Áreas. Disponível em: <[Http://www.kiefer.com.br/DAEIC_100dpi.pdf](http://www.kiefer.com.br/DAEIC_100dpi.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2011.

LEI Complementar nº 646, de 22 de julho de 2010. Altera e inclui dispositivos, figuras e anexos na Lei Complementar nº 434, de 1º de dezembro de 1999 – Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental de Porto Alegre, e alterações posteriores, e dá outras providências. *Diário Oficial Porto Alegre*, 29.07.2010. *Suplemento*.

LEI nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Estatuto da Cidade. Presidência da República. Casa Civil. *Subchefia para Assuntos Jurídicos*

PORTO Alegre. *Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental* pddua. Lei complementar 434/99. Porto Alegre: Corag – Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas, 2000. 165p.

QUEVEDO, M.A.; RIOS, R.L.F. *Memória dos Bairros PETRÓPOLIS*. Porto Alegre; Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura, Prefeitura de Porto Alegre, 2002, p. 153.

Capítulo 3: Escritos em Educação, na cidade, para todas as estações do ano¹

Renata Sieiro Fernandes²

Introdução

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. (Larossa, 2002, p. 65)



IMAGEM 1

Neste texto que se apresenta como um ensaio valho-me da imagem do equilibrista que caminha sobre um cabo, sem qualquer equipamento de proteção ou rede de segurança, que une as torres gêmeas do extinto World Trade Center, extraída do filme documentário *O equilibrista*, para mostrar o esforço do exercício de voltar para si e partindo do que se encontrar, estabelecer redes de con-

¹O título deste ensaio e os subtítulos foram inspirados na obra Marcovaldo ou as estações na cidade, de Ítalo Calvino, 1990.

²Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação – Unicamp e docente do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano – Unisal – Americana.

tato e significação que permitam um percurso ao mesmo tempo argumentativo e poético-sensível para tratar da educação, da cidade e do meio ambiente. Com o risco do salto, da queda, do voo.

Nesse exercício de experimentar um entusiasmo da liberdade, ousadia a partir do pensamento de Nietzsche, do risco, do salto, ou pelo menos, do gesto intencionado, já que “para se chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo” (Larossa, 2002, p. 65), procuro apresentar e discutir a temática da educação em interface com o meio ambiente e a cidade, tentando compor uma reflexão sobre um novo contrato social nosso com o mundo, partindo de memórias e experiências de vida nos meios urbanos e rurais, da sensibilidade experimentada com o tempo e as variações e durações das estações, bem como de aprendizagens e conhecimentos gestados e geridos no meu fazer e pensar cotidiano, como pedagoga, professora e educadora e como leitora de tudo aquilo que se apresenta como provocador e estimulador para o pensamento sensível e para o sensível pensar.

Estação Inverno

Fui concebida na primavera. Nasci no inverno em uma grande metrópole e aos finais de semana minha família tinha o hábito de ir para um sítio. Por vezes, também íamos à praia. A vivência nesses diferentes ambientes compôs minha biografia e minha memória está repleta de sensações e significados que surgiram desses diferentes ambientes e das relações estabelecidas com eles.

O meu viver mescla aspectos diferenciados de meio ambiente, tempos, fluxos, temporalidades, espaços, percebendo suas nuances e especificidades, aprendendo a espera, o cuidado, a atenção, a procura, a descoberta, a perda, a preservação e o desmantelamento.

Desde o curso de graduação em Pedagogia passei a viver em uma cidade com muito trânsito, barulho, ruídos, prédios, asfaltos, automóveis, bairros pobres de periferia, favelas, assentamentos, mas também, com grandes fazendas da época do café, chácaras, ruas de terra, carroças, campos de agricultura, criação de bois e vacas, cabras e bodes, o ar recheado de sons de tucanos, saíras, maritacas e periquitos maracanãs.

Enquanto cursava o magistério e, posteriormente, a Pedagogia, me entusiasmarei com as propostas filosóficas dos pensadores românticos que deram base para o movimento da Escola Nova. Foi nesse momento de escolha profissional que eu conheci e li Rousseau e sua proposta de aprendizado natural, com base em um contrato social. Depois dele, descobriria Steiner, Freinet, Pestalozzi, Decroly, Montessori, Makarenko e outros que propunham um aprendizado ativo e sensível pela ou na natureza.

Identifico a contribuição e a influência desses pensadores em mim e em meu trabalho educativo e pedagógico e acredito que essa deva ser a busca de todo e qualquer educador-professor-pesquisador que se ocupa de construir e de refletir sobre a (sua) prática educativa, embasada em um Projeto Político Pedagógico que procura formar sujeitos para serem seres sensíveis, pensantes, atuantes, produtores de cultura, oferecendo oportunidades para experiências, tendo como base um currículo aberto, que se constrói constantemente, em que interesses, vontades, questionamentos, necessidades são contemplados nas propostas e projetos de trabalho. Em que as perguntas orientam mais do que a busca por respostas. Em que o sentido da verdade cede espaço e tempo ao que é verdadeiro.

Como educadora meu desejo é buscar modos significativos de se ensinar e aprender a partir de ações práticas, vivências e experiências potentes e potenciais para todos os envolvidos nesse processo, em que o conhecimento vai acontecendo no dia a dia, gradativamente, com vistas a aguçar e provocar a curiosidade, a investigação, a pesquisa, a construção de saberes e novas descobertas. Como uma semente que no escuro da terra sofre a ação e os efeitos do tempo e em seu silêncio se transforma, se transmuta, fora do olhar, do conhecimento. Menos preocupada com a avaliação do que ocorreu e mais interessada em sentir mudanças e deslocamentos ainda que não possam ser expressos. Menos preocupada em responder aos porquês alheios e mais interessada em respeitar as vontades e impulsos de pensamentos e ações como transformadores de si. Philippe Petit, o malabarista e equilibrista francês que caminhou entre as torres gêmeas, por aproximadamente 45 minutos, em 1974, no filme documentário *O equilibrista*, se surpreende e se incomoda com a enxurrada de perguntas que lhes são feitas acerca de seus motivos ou razões para o feito, enquanto lhe parece fazer mais sentido a apreciação do fato em si, o arrebatamento provocado pela beleza do homem que parecia andar nas nuvens, a 417 metros de altura. Em seu exercício de liberdade nietzschiano, ele diz em uma das cenas: *“a vida deve ser vivida perigosamente. É preciso exercitar a rebelião! Recusar-se a ficar preso a regras. Ver cada dia e cada ideia como um desafio. Viver a vida numa corda bamba”*.

Tanto nas experiências práticas de docência no espaço escolar como nas experiências de educação em espaços não formais, os focos de atenção precisam se localizar nos modos possíveis e escolhidos de viver, experimentar, significar, na relação de aprendizado que acontece no encontro de gerações e na troca de repertórios advindos de experiências e vivências que se têm durante a vida, em muitos lugares, ao longo do tempo.

A educação como atos de ensino e aprendizagem acontece em meio a uma sociedade educativa ou em meio a uma cidade educativa ou educadora, onde aprendemos a cidade e a trazemos conosco em nosso imaginário, da cidade, em seus espaços e instituições e na cidade, pela experiência cons-

truída nessa vivência, naquilo que nos está disponibilizado e com aquilo que proporcionamos a ela.

Habitamos a cidade, objetivamente, e ela nos habita, subjetivamente, em seus tempos e espaços.

Estação Primavera

Retomando essas ideias vem-me uma imagem que pode representar uma forma de relação pessoa-ambiente: uma árvore-bonsai, imagem motivada pela leitura do livro *O Senhor dos Bonsais*, de Manuel Vázquez Montalbán (2002), que trata tanto da fragilidade quanto da dominação – física e simbólica, pela via da palavra –, mas também trata da imprevisibilidade.

Penso que, à primeira vista, a beleza estética de uma árvore modelada por mãos humanas revela os caprichos de quem a doma, de quem não se deixa submeter pelas escolhas naturais, que não deixa aparecer as transgressões da natureza que se rebela aos desenhos geométricos imaginados e postos em prática por mãos hábeis, disciplinadoras, controladoras.

Valendo-se da metáfora como uma figura de linguagem que nos auxilia a compreender de outra forma a realidade, numa relação de similaridade entre o sentido próprio e o sentido figurado, poderia pensar em homens-bonsais, ou seja, aqueles que pela miniaturização do outro buscam o controle por meio de sentidos que analisam, avaliam, deliberam e conformam – entretanto, essa provocação ao outro também é para si, ainda que de forma não deliberada ou intencional.

A árvore-bonsai se submete, ainda que provisória e momentaneamente, aos desejos e caprichos e seu homem-bonsai vê, mas não enxerga as tentativas de rebelião ao que está sendo impingido aos princípios e percursos naturais. Não reconhece e nem valida o imprevisto, o imprevisível e a transgressão. Aceita e dá vazão ao conhecido, ao previsível e ao provável, pois os antecipa no tempo. Desconhece a si próprio, não se desvela, não se (re)significa.

Nos jardins de *Edward*, *mãos de tesoura*, filme do diretor Tim Burton, o jovem com tesouras no lugar das mãos age como um jardineiro que embeleza o castelo ao dar novas formas às plantas, procurando agradar o gosto dos outros como um modo de ser aceito. Faz o mesmo que as mãos de paisagistas ou ornamentistas nas praças, prédios e condomínios, bem intencionados, habilidosos e interessados em embelezar o mundo para os olhares, sentidos e emoções das pessoas, podando a natureza autêntica usando do artifício racional das composições geométricas e matemáticas.

Revela uma motivação particular: adequar a diversidade da natureza encerrando-a num jardim, ainda que sob cuidados e preocupações pertinentes, como é o caso do Pequeno Príncipe e sua rosa. É diferente o mundo como bosque.

Nas palavras de Baltrusaitis (1999), em seu livro *Aberrações: ensaio sobre a lenda das formas*, no capítulo intitulado "Jardins e terras de ilusão", a natureza domada e controlada, submetida à lógica alheia, aparece assim:

Evoluindo entre a arquitetura e a paisagem, a arte dos jardins combina diversamente seus elementos adotando, em certos casos, soluções extremas: de um lado, formas regulares, do outro, a irregularidade; de um lado, planos nivelados, degraus e terraços, gramados quadriculados e desenhados ou bordados, plantas podadas geometricamente, águas represadas em aléias, em quadrados ou em círculos; do outro, gramados, declives acidentados, gramas, flores do campo, espalhadas ao sabor do sol e do vento, florestas e bosquetes selvagens, águas adormecidas, correntes ou fervilhantes segundo a estrutura de seu leito. São dois sistemas opostos, um dos quais é simbolizado pela França, o outro pela Inglaterra, 'a natureza dependente da casa' e 'a casa submetida à natureza. (p. 201)

Em um movimento associativo de ideias, me veio à tona a imagem do *terrarium*, do aquário transformado em miniplaneta, um laboratório que serve de observação e experimentação, em que os eventos são controlados e planejados cuidadosamente para não fugirem ao pretendido, aos objetivos finais. Nesse aquário-bolha, novamente presente está a miniaturização, a particularização de um mundo, um jardim encapsulado que é controlado pelos sentidos externos, alheios, que não se misturam, pois que separados e protegidos pela parede envidraçada e transparente.

Os homens-*terrarium* olham para o outro com a preocupação e o interesse de encontrar o já sabido, colocam-se de fora, flertam, como o estrangeiro que vê e procura apenas o excêntrico, o extraordinário. Estão de fora, não se envolvem, não experienciam o contato, a relação, mas controlam por meio de suas estratégias.

Cada imagem aqui evocada é um começo, um ponto de partida para se conhecer, discutir e interpretar as relações que os homens estabelecem com o meio natural. Muitas outras poderiam se juntar aqui advindas do exercício de buscar associações e esta pode ser uma forma de abordagem da temática que envolve as inter-relações dos seres humanos e o mundo.

Estação Verão

Se “a imaginação é uma árvore”, como escreve Gaston Bachelard (1974, p. 230), esse exercício intelectual de aproximação com o imediato talvez possa ser um gesto de pensar e agir sobre nós e o mundo, educando-nos e aos outros, para o conhecimento, as repercussões e ressonâncias de nossos pensamentos, sentimentos e ações.

Se imaginar é construir ou conceber em imaginação, eis uma fresta ou um espaço para o aparecimento do novo. Somos seres que imaginam, imaginantes e inventivos e o que é pensamento já se configura em existência.

A árvore como coisa e como símbolo, segundo Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 84),

é símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão para o céu [...] Por outro lado, serve também para simbolizar o aspecto cíclico da evolução cósmica: morte e regeneração. Sobretudo as frondosas evocam um ciclo, pois se despojam e tornam a recobrir-se de folhas todos os anos.

Então, imaginar é pensar a vida, é a possibilidade da renovação e da transformação.

“A árvore da vida é a árvore que nasce interiormente, e cujas raízes espirituais se fixam no subsolo da imaginação, a imagem de uma plenitude originária perdida e de uma perfeição futura a conquistar — florescimento do espírito e da natureza” (s.p.), diz Berenice Sica Lamas (s.d.).

A árvore da vida é representada invertida, com os ramos mergulhados na terra, superfície e as raízes apontadas para o céu, como que indicando que a vida vem do alto para então penetrar a terra e fecundá-la.

Para o povo hindu na simbologia da árvore invertida as raízes são o início da manifestação de algo novo, que se encontra oculto, e os ramos, os galhos são a manifestação ou o acontecimento do novo.

A copa e o tronco são as partes evidentes, as que se mostram aos sentidos; as raízes são aquilo que está escondido nas profundezas, aguardando o momento oportuno para surgir, por isso acredito que partir de um ato de reflexão sobre o que está oculto pode ser revelador daquilo que já se dá a conhecer. Conhecer as raízes internas é uma forma de (auto)conhecimento e as suas ramificações nos mostram percursos de descobertas e de revelações.

Tomemos uma semente como início. Se lançada em terreno fértil, aguarda, serena, o tempo certo de brotar e germinar. Dentro dela cabe o universo, como o que surgiu de um estouro/disparo conhecido, cientificamente, como *Big Bang*. Dentro de uma semente cabe o mundo por seu potencial de energia contida à espera de ser liberada e, dela, tudo o que pode advir como o que sai de uma caixa aberta pela curiosidade de Pandora na mitologia grega. De uma semente que cabe entre os dedos surge um enorme jatobá. Isso é o tempo.

Estação Outono

Sonhei com a imagem de uma cesta com raízes retorcidas. Mandrágoras? Ginseng? Gengibres? Resolvo atender a esse indício de raízes vindo no-

turnamente então, aproveito meu trabalho como educadora e professora de uma turma de crianças de diferentes idades, aprendizes e experimentadores, ofereço e proponho como objeto propositor ou deflagrador das discussões e descobertas coletivas, uma cesta rústica com muitas raízes de gengibre.



IMAGEM 2 - Foto de Renata Sieiro Fernandes

Imaginei que este poderia ser um interessante e desafiador começo para um estudo que envolveria, entre outras temáticas e problemáticas, o das relações convergentes entre nós, os outros, a natureza, o mundo – interno e externo. O investimento no risco, no desconhecido do que está por vir.

Implicaria em novas formas de se focar, entender, conhecer, interpretar, pensar e agir sobre nós mesmos e o lugar que habitamos e vivemos – para podermos morar em nós mesmos. Repensar daí a nossa ética e a de nosso grupo.

O objeto deflagrador ou disparador é um meio oportuno de se começar uma discussão a partir do que o grupo já tem como repertório de conhecimento, de suas hipóteses e de suas curiosidades como motes de pesquisa prática e teórica em diferentes campos e sob diferentes linguagens.

Em qualquer ambiente educativo, seja formal/escolar, não formal/não escolar ou informal/incidental, qualquer ponto serve como partida para uma tes-

situra de conhecimentos, experiências, vivências, aprendizagens que se projetam no tempo e no espaço e que se desenvolvem formando redes, teias, em que um ponto puxa e se liga, se conecta a outro.

O objeto escolhido, com o passar do tempo, se deteriora e murcha, se desfaz, se esvai, se transforma. É um objeto que carrega em si um tempo cíclico de vida e de morte e que nos remete às temporalidades (infância, maturidade, velhice), à origem, ao desconhecido, à superfície, ao subterrâneo, ao interior, ao exterior, à resistência e à fragilidade.

Na medida em que o objeto se esvai, o que resta para o sentido palpável é um nada que não implica em vazio, oco, falta e, sim, em ausência de algo que foi, mas que permanece, persiste e dura como memória (lembrança-presente e esquecimento-passado), portanto, que se fortalece.

Pela explicação botânica científica, o gengibre é rizoma e não raiz, porém, neste momento, ao invés do conceito de rizoma – caro a Deleuze e Guattari – trabalharei com a ideia de raiz valendo-me do sentido e do entendimento que dão os homens da terra e os raizeiros, que elaboram seus conhecimentos a partir do senso comum e da observação e da relação que estabelecem entre os fenômenos. Para eles, se está debaixo da terra, se dá sustentação e alimentação as plantas e origina brotos, é raiz.

Para além de um aprofundamento sobre os conhecimentos das plantas, de seu processo de germinação, crescimento, reprodução, de suas partes e funções constitutivas, da relação entre os cinco elementos naturais como: ar, água, terra, fogo e metal, como compreendem os orientais, busco, juntamente com as crianças, alargar a ideia de raiz para que possamos nos incluir ao que parece se configurar como algo alheio a nós: o mundo vegetal.

Para a ideia de meio ambiente proponho a de ambiente inteiro. À ideia de mundos hierárquicos e separados proponho a de um mundo que se interpenetra e se interinfluencia, uma ecologia. Um mundo que constituímos e que nos constitui, que habitamos e que nos habita constantemente, portanto, colocando em dúvida as imagens de homens-bonsai e de homens-*terrarium*.

Uma proposta primeira feita a essas crianças foi buscar imagens associativas a de raiz como forma de ampliar o conceito/ideia de raiz com que poderíamos trabalhar. Ideias que incluíssem plantas, mas que não se restringissem a elas. Ideias criativas e imaginativas.

Apareceram imagens como enraizamento aéreo de árvores, enraizamento de cidades, enraizamento dentário, raízes mágicas, enraizamento de águas, enraizamento em nosso corpo, raízes de ruínas, raízes da natureza, raízes da seca, trincas e fissuras:



IMAGEM 3



IMAGEM 4



IMAGEM 5

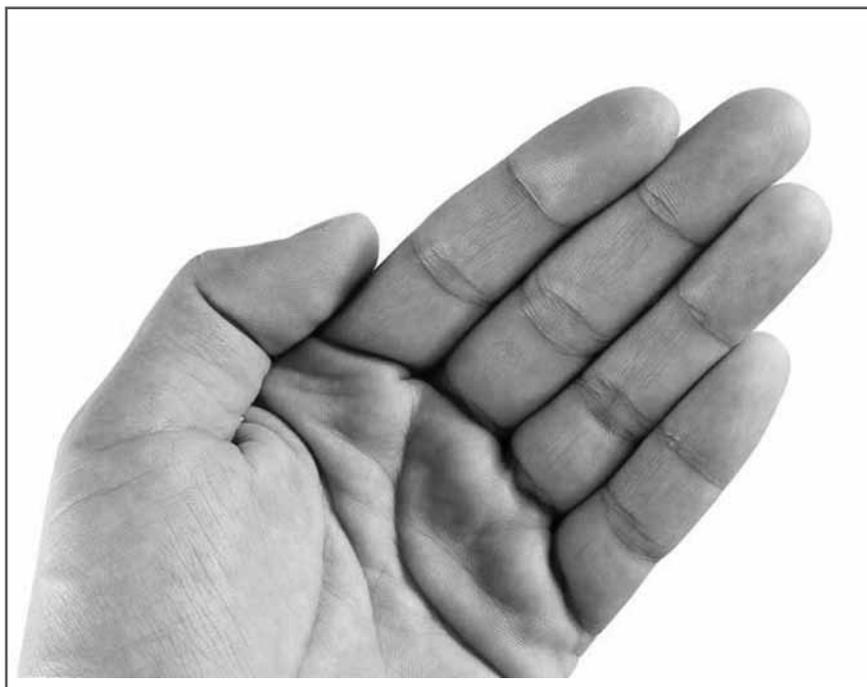


IMAGEM 6

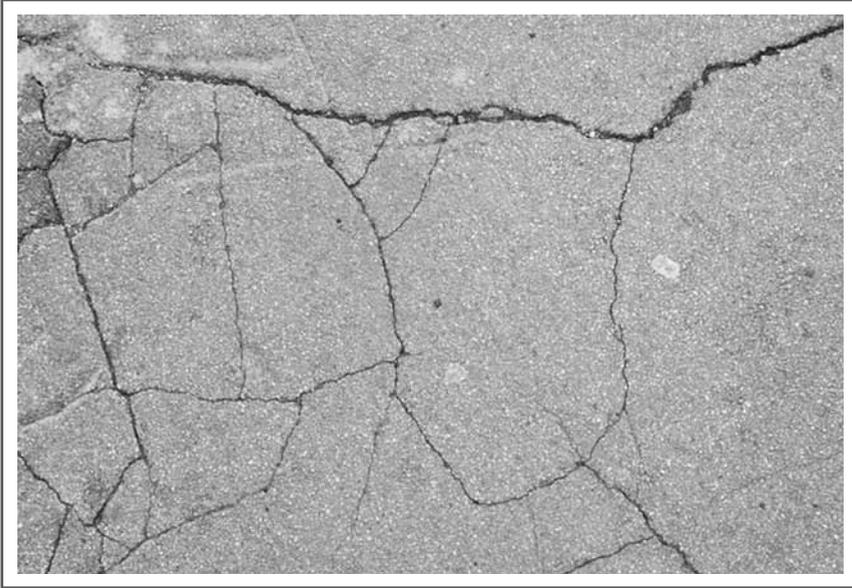


IMAGEM 7



IMAGEM 8



IMAGEM 9

Outras imagens associadas criativamente, que também apareceram foram: emaranhado de fios, veias do corpo, chifres de alces, postes de eletricidade, estalactites de gelo, a malha urbana, trilhos de trens, teia de aranha:



IMAGEM 10

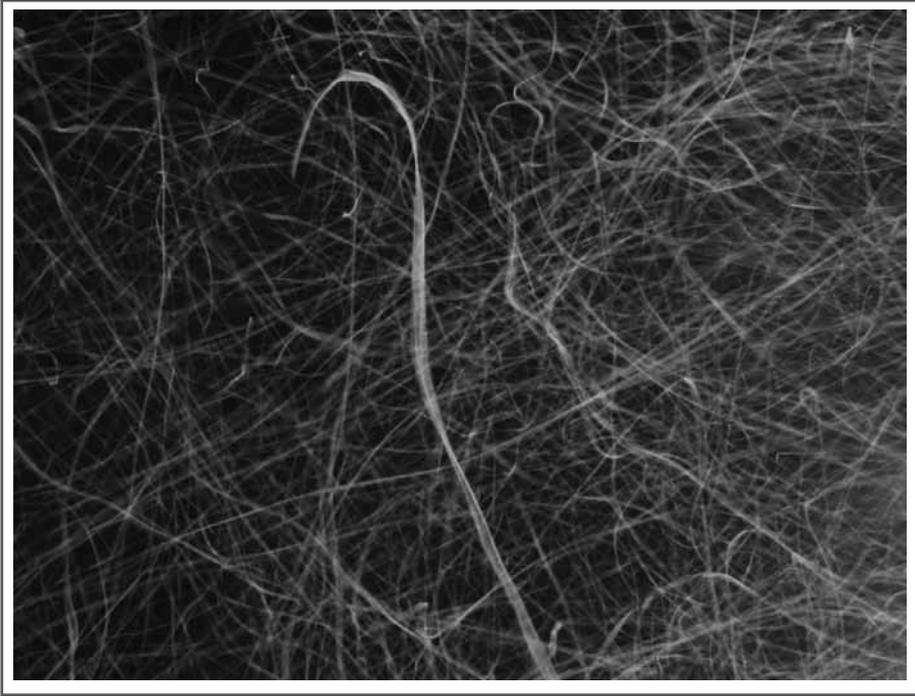


IMAGEM 11



IMAGEM 12



IMAGEM 13

Procurando agrupar, didaticamente, as temáticas e as problemáticas das discussões e pesquisas a partir do levantamento de imagens, organizamos os seguintes eixos conceituais:

- Raiz como parte das plantas: funções de sustentação, estruturação e condução de alimento;
- Raiz como metáfora de origem: história genealógica, biografia, a origem do planeta, a dos homens no planeta, a da formação híbrida ou mestiça do povo brasileiro (conforme Darci Ribeiro, 1995), do nomadismo, diáspora e migrações de populações, de festas e manifestações culturais brasileiras e de nossa cidade como: o carnaval, a folia de reis, a festa junina;
- Raiz como metáfora de estrutura: conhecimento das estruturas de sustentação e equilíbrio das plantas, do corpo humano e dos animais, das construções arquitetônicas, das tubulações e encanamentos;
- Raiz como metáfora de subterrâneo: reconhecimento da morte como parte do ciclo da vida e da (i)mortalidade – pela memória –, a simbolização e ritualização da morte e do luto, do interior do planeta, dos mitos de origem associados ao interior da Terra, de nossos medos, pesadelos como uma proposição de raiz noturna, ou seja, o material simbólico que aparece em imagens noturnas como relação com a vida diurna e com os arquétipos coletivos (conforme Jung, 1996 e Martins, 1996), neste caso,

para compartilhar, dar vazão e expressão a esse material ao invés de nos atrevermos a explicá-lo, pois antes de tudo, a análise dos sonhos “é um terreno traiçoeiro onde a única coisa certa é a incerteza”. (Jung, 1934 apud Ferreira, 2006, p. 21)

A pergunta que serve de orientação para a organização das ramificações dessas raízes que formam uma teia de sentidos e significados construídos a partir de observação, escuta, proximidade, estranhamento, pesquisa e produção de conhecimento e aprendizado é: de que forma ao se conhecerem as raízes podemos chegar a conhecer e entender a relação com os galhos e copas?

Nesta forma escolhida de encaminhar a prática educativa e formativa, a concepção de natureza é proposta como entendimento de algo orgânico e intrínseco, em que o que está fora está dentro também, em que o oposto é também complementar, tendo o conhecimento do outro – da alteridade que se coloca sob a forma de seres humanos, animais e vegetais – como condição para o conhecimento de si. Que o que se provoca como repercussão para fora, ressoa para dentro.

Sendo assim, se o olhar e os demais sentidos são provocados a outras experiências e outras possibilidades de entendimento e interpretação, isso implica em repensar pensamentos, ações e discursos. Implica em uma adoção ética que corresponda a uma coerência consciente e autônoma entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz.

A imagem de uma árvore em um bosque – lugar em que a natureza está livre para se manifestar segundo suas determinações –, inspira pelas interações que estabelece: o aspecto interior que se projeta para o superior, representado pelas raízes que sustentam e alimentam, o tronco como sendo o elo entre o inferior e o superior ou o interior e o exterior, entre o que é desconhecido e o que é conhecido, entre o manifesto e o latente – a superfície –, seria a passagem, e as galhadas e copa como a abertura para o novo, para as alturas, buscando a luz e a fonte de calor. Essa árvore e muitas outras em processos de inter-relação e interdependência. As imagens dão suporte ao pensar e a argumentação.

Uma proposta formativa e educativa que se preocupe em estabelecer novas relações dos sujeitos com o lugar em que habitam e vivem objetivamente e dos lugares subjetivamente imersos em nós, precisa, necessariamente, passar por ampliações e relativizações de formas de olhar, sentir, ouvir; e de ver, pensar e escutar de formas mais reflexivas e condizentes com nossos argumentos e parâmetros, logo, de formas mais estéticas e éticas, como entende Foucault (1990). Dessa forma, pensar, dizer e agir seguem na mesma direção, entrecruzando-se e retroalimentando-se.

Estação Inverno

Visitem o meio ambiente. Percorram as circunstâncias em coroas flutuantes ao redor da instância ou substância, ao redor do eixo do ato. Usem o que corre para o lado. Descrevam o parasitário nos sinais, o coletivo ou o vivo: ele come na mesa vizinha. Estudem as vizinhanças, percorram os caminhos que contornam e formam a paisagem. Considerem as flutuações, afastamentos ou inclinações, nas avaliações ou conceitos da ciência. Os átomos, às vezes, correm para o lado. Não desprezem as interferências nem as passagens. Hermes, muitas vezes, diverge em seu caminho. E se destaca. Vejam os fluxos misturados bem como os lugares de permuta, compreenderão melhor o tempo. Hermes encontra pouco a pouco sua língua e suas mensagens, ruídos e música, paisagens ou caminhos, saber e sabedoria. Ele corre para o lado, para os lugares onde os sentidos vibram e estremecem, turbulência vizinha do corpo, sensação. Ele ama e conhece o recanto onde o lugar se afasta do lugar para ir ao universo, onde este se afasta da lei para se invaginar em singularidade: circunstância. (Serres, 2001, p. 294)

Educação do inteligível junto com a dos sentidos e com a do sensível. Juntar o saber e o conhecer. Educar olhos que enxergam, ouvidos que escutam e órgãos de sentir é algo que acontece cotidianamente, formal, não formal e informalmente. Se estamos atentos aos nossos sentidos, podemos propor experiências e vivências para os sujeitos aprendizes que vão ao nosso encontro diariamente, abertos para conhecer e (se) reconhecer neste mundo.

A pedagoga e educadora Margareth Brandini Park reconhece em si esse exercício – e que se estende a outros – como parte de um processo educativo que aconteceu em sua infância e adolescência, na cidade em que morou e cresceu.

Foi andarilhando pelas matas da fazenda Sant´Ana, localizada em Sosas, margeando o rio Atibaia, assim como as fazendas bucólicas da região em passeios intermináveis, possíveis naquela época, final da década de 70, a uma menina. A educação de meu olhar deu-se pela imersão cotidiana em locais matizados por tons derivados de uma cor: o verde. Verde que preenchia os espaços, múltiplo, indo do cinza-verde ao verde-musgo oferecendo nuances inúmeras presentes em copas de árvores, touceiras, arbustos, forragens. (Park, 2007, p. 69)

Para ela, as descobertas iam acontecendo nas caminhadas vagarosas, nas suas andanças a pé pelos caminhos, olhando e apreciando as obras da natureza e as obras – muitas vezes, artes – das crianças e dos adultos nos espaços de sociabilidade que a rua oferecia, nos quintais das famílias que

reuniam as crianças e os vizinhos para bate-papos, trocas culinárias, circulação de notícias e novidades.

Reconhecer tons era reconhecer ciclos: das imensas floradas do rosa-flor do capim ao verde esmaecido pela seca e, posteriormente, ao verde vivo dos brotos trazidos pela primavera. Ciclos do humano que também brota, viceja e seca deixando suas sementes. As plantas e seus caprichos temporais ensinavam que vida e morte são pontos de um mesmo círculo. (Ibidem, p. 69)

Ela reconhece que essa vivência particular que teve influenciou decisivamente no seu modo de ser educadora. “Educar o olhar, lição e proposta que hoje carrego como pedagoga, depende da permissão para a imersão em um tempo que se contrapõe à pressa e à velocidade da sociedade pós-moderna” (Ibidem, p. 69).

A proposta de aguçar os sentidos das crianças em seus locais de moradia e circulação e pensar formas de incluir a comunidade para que participe da idealização e concretização de ações em prol do seu ambiente, foi o que motivou o trabalho desta pedagoga com crianças da educação infantil.

Campanhas foram feitas nas praças dos distritos de Sousas e Joaquim Egídio, em Campinas-SP, para que não se jogasse lixo nas águas do rio Atibaia e, assim, se pudesse continuar navegando por aquelas águas, placas de identificação da fauna e flora local foram colocadas nos percursos de caminhadas matinais e aos finais de semana pela população local ou flutuante, a realização de trabalhos artísticos com aproveitamento de materiais dispensados pela natureza (sementes, folhas, gravetos) e pela população (recicláveis), envolvendo velhos e crianças nas praças foram algumas formas encontradas para se iniciar um trabalho de pensar e agir sobre o ambiente local. A intenção maior deste trabalho foi colocar a criança presente no espaço público e aberto das ruas e, para tanto, esse espaço precisa ser convidativo e respeitar esse sujeito que também habita e vive na cidade, em seus espaços urbanos e rurais.

Tomando o projeto do italiano Francesco Tonucci (1996) como parâmetro, a criança foi entendida como indicador ambiental, na medida em que se a criança está presente nos espaços públicos significa que esses espaços estão mais bem-adaptados a ela e isso inclui a possibilidade de andar a pé sem risco de atropelamentos por carros, que o ar está mais limpo e sem poluição sonora, que pode ter autonomia para caminhar e se movimentar sozinha, pois que os adultos estão espalhados pelas ruas, parques, praças e estabelecimentos, servindo como ajudantes e cuidadores informais, não necessitando de sua tutela, mas sim, de sua atenção; que o ambiente está menos hostil e mais acolhedor,

que não necessita ficar enclausurado e sozinho em casa, mas que pode jogar e brincar com diferentes grupos etários nos espaços abertos para o coletivo, etc.

Esse projeto de Tonucci iniciou-se em 1993 quando o Laboratório de Fano anunciou a temática de trabalho *A cidade das crianças*. Seu modo de atuação são assembleias realizadas nas escolas italianas em que as crianças falam, pensam e fazem propostas de melhorias para a sua cidade e seus bairros, dedicando atenção para essa relação entre crianças e cidade e que, muitas vezes, não se dá de forma satisfatória para aquelas. As propostas feitas são levadas ao conhecimento dos adultos planejadores e administradores das cidades para que modifiquem e incorporem as sugestões infantis – que são aceitas e acolhidas –, de modo que essa categoria social e etária seja encarada como um parâmetro tradicional de projeção das cidades. Por essa perspectiva, modificam-se os critérios de orientação baseados unicamente nas necessidades e desejos econômicos e políticos mais relevantes à população adulta.

Segundo o pensamento de Tonucci, estando a cidade mais inclusiva para a criança, estará também para outras categorias sociais, já que o foco de melhoria do ambiente incluiria não apenas o homem, adulto e trabalhador.

Se as crianças estão presentes nas ruas da cidade, nos meios urbanos e rurais, isso indica que as condições ambientais estão melhores e têm mais qualidade de vida.

Assim como têm sido propostas participações mais efetivas de um público infantil altamente qualificado por experiência própria de usufruir da cidade, bem como pela experiência de participação em ações democráticas de discussão de soluções e encaminhamentos possíveis de melhoras a órgãos públicos, proponho que se tomem os jovens como também possíveis indicadores ambientais, sociais e culturais pelo fato de estes terem autonomia para andarem e circularem pela cidade sem a necessária tutela do adulto. Assim, seu campo de exploração nômade, de andança, é mais vasto e ampliado, da mesma forma que, por terem vivido um tanto mais de anos que as crianças, têm mais experiência a ser compartilhada que aqueles e, ainda, por não fazerem parte da categoria adulta, têm parâmetros diferenciados para apreender, viver e sentir a cidade.

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

Para tanto, é preciso que as oportunidades de experimentação e experiência sejam ampliadas e reforçadas, pois elas fornecem a atribuição de sentidos e significados para as vivências individuais e coletivas. A educação em

termos gerais, incluindo a formal e a não formal, envolvendo a educação pela/na/da cidade, incluindo tanto as práticas institucionalizadas e as que ocorrem fora das instituições são a oportunidade para o questionamento do tradicionalmente instituído e a construção e surgimento do novo, ousado, transgressor, que carrega consigo o potencial para as mudanças e transformações.

Estação Primavera

O Ar.

Um dia senti o ar sua morte por perto.

Ô meu pai do céu, me darás a mão por certo.

Suplicou com um sombrio, triste olhar.

Vou me aparvalhar, só faço engordar.

Tu que para tudo tens remédio,

receita-me viagens, banhos, nenhum tédio,

prescreve alguma coisa, mesmo leite azedo.

Pois se assim não for, começo a ter medo.

E Deus, em temor à blasfêmia, e ao mau tom,

inventou para o ar a massagem do som.

Existe desde então o mundo, que de som se explode

E ao seu ritmo, o refestelado ar, que se sacode.

(Morgenstern, 1948 apud Baitello Jr. 1999, p. 23)

Para Baitello (1999) o sentido da visão envolve uma ação, atividade e o sentido da audição envolve uma passividade, receptividade. Ele defende uma cultura do ouvir no lugar da primazia que damos, em nossa cultura, para o sentido da visão e o universo imagético. Segundo ele, passivo vem de paixão e está associado a sentimento e sensação, ou seja, a sentir, enquanto que ativo vem de agir, logo, de fazer. Ambos se interagem, se completam e precisam estar em equilíbrio para equilibrar nossa vida e nosso estar no mundo. Precisam ser cuidados e cultivados.

Baitello nos diz que o som massageia a pele e é isso que o poema de Morgenstern, acima, evidencia.

Aguçar os ouvidos e a escuta é outro modo de se pensar na relação dos sujeitos com o ambiente. O ver nos coloca para fora. O ouvir nos coloca para dentro.

Se a ecologia é o estudo da relação entre tudo o que é vivo e o seu meio de aparição e existência, a ecologia poderia ser acústica, também. Na proposição de Murray Schafer (1997), a ecologia acústica é o estudo dos sons em relação à vida e à sociedade.

Em seu livro *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente:*

a paisagem sonora, o longo título já apresenta suas intenções e propostas de exploração, investigação e intervenção.

Nas palavras sintéticas e reveladoras de seu editor estão contempladas as intenções e objetivos desse compositor:

A paisagem sonora – termo cunhado pelo próprio Schafer – é nosso ambiente sonoro, o sempre presente conjunto de sons, agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos ou ignorados, com os quais vivemos. Do zumbido das abelhas ao ruído da explosão, esse vasto compêndio, sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trem e barulho da chuva tem feito parte da existência humana. A ‘Afinação do mundo’ é uma exploração pioneira da paisagem sonora – uma tentativa de descobrir como era ela no passado, de analisar e criticar o modo como é hoje, de imaginar como será no futuro. (s.p.)

A exploração e a investigação sobre o cotidiano acústico ou a paisagem sonora permitem que pensemos e avaliemos sobre que sons preservar, quais incentivar e multiplicar, pois muitos dos sons e ruídos de um tempo passado já não existem mais em razão de mudanças históricas, sociais e culturais. Nesse caso, seria necessária uma intervenção no sentido de reconstrução de sons perdidos no tempo. No caso da preservação, seria necessária uma intervenção para selecionar dentre o rol de sons disponíveis e concorrentes, a partir de uma “limpeza de ouvidos” – proporcionada por exercícios –, quais merecem ser mantidos por serem mais significativos aos sujeitos.

Um dos exercícios propostos é sentir e produzir nossos próprios sons com o uso do corpo ou de acessórios, outro exercício é declarar moratória à fala por algum tempo, outro consiste de experiências de relaxamento e concentração para apurar os ouvidos e encontrar e selecionar sons de diferentes nuances, alturas e timbres, outro exercício consiste de fazer gravações de sons e ruídos ambientes para se discutir sobre a situação da vida na atualidade: barulho produzido por automóveis, falas abafadas por sons mecânicos, poucos silêncios, altos decibéis, presença ou ausência de sons animais e árvores, realizar passeios sonoros para perceber os ritmos e tempos de vida nas cidades, nas vilas, no meio rural, etc.

Um ponto fundamental nessa escuta é o silêncio, são os momentos de quietude que dão a possibilidade de se recobrar a tranquilidade mental e espiritual. A proposta é a de se reconquistar o tempo do silêncio, como uma forma de meditação, de encontro com o silêncio interno, com o fluxo da respiração.

Se hoje o mundo sofre de uma superpopulação de sons é preciso criar espaços agradáveis para se viver transformando os sons a nossa volta, com um

trabalho de percepção, seleção e manutenção ou adequação. Isso trará consequências para a saúde das pessoas e do mundo.

O conto do violeiro Paulo Freire, intitulado “Acorde”, chama a atenção para o ambiente acústico e sonoro do nosso cotidiano. Ouvidos aguçados, sensíveis e detalhistas que sentem e percebem o que existe em diferentes nuances e que ressoam e repercutem em sua memória. Por ele é possível narrar uma história:

O menino abre a porteira e toca umas vacas para dentro do curral. Elas entram devagar, como a manhã. O único que anda depressa é o menino, espantando o frio.

‘Cou, cou, vâââmmuuuuu, vâm’.

A bezerrada, presa num quadradinho no canto do curral, se assanha com a chegada das mães. As tetas.

‘Mééééé’.

Grito de impaciência que corta a madrugada.

‘Có cóó cóóó’

Lá longe, um pouco mais para a direita, tem galo anunciando.

‘Flap flap xlá xlá xlá’.

Sai da árvore o que se mexia e grunhia: uma galinha que se espreguiça, arrepiada, e começa a andar de lá para cá.

(...) ‘Flap flap. Chitabunda!!’

São três galinhas pulando da árvore, daquela mesma. Uma quase que caiu em cima da outra que tinha acordado nervosa.

‘Pó pópópó póó’.

Saiu correndo espevitada. (2000, p.115-116)

E é por meio de sons também que o personagem cego Mirco, do filme “Vermelho como o céu”, conta a sua história como tarefa de casa para uma redação proposta pelo professor: pesquisar e apresentar um trabalho sobre as estações do ano. Ao se negar a digitar a redação na máquina braile, opta por gravar, em um antigo gravador, os sons produzidos por seus colegas valendo-se de objetos do cotidiano e de sua voz, em uma composição sonora, dando maravilhosamente conta da tarefa. Na apresentação para a plateia, exercitando a capacidade de escuta, todos colocam vendas nos olhos e apenas a imaginação vai povoando as sugestões vindas dos sons e ruídos e vozes.

Essa relação próxima e profunda com a natureza – a íntima e a exterior –, ao mesmo tempo em que desperta um movimento ético e filosófico, de projeto pessoal e coletivo, provoca um movimento estético, que se traduz por uma busca de linguagem expressiva que permita aos sujeitos (se)simbolizar e (se) manifestar por outros meios, linguagens e suportes.

Estação Verão

Em 1968, Hundertwasser comprou um barco em Palermo, levou-o à Veneza e durante alguns anos o reformou, batizando-o de **Regentag** – Dia Chuvoso. Ele deu ao barco esse nome porque nos dias chuvosos, as cores brilham. Hundertwasser dizia que por isso os dias chuvosos eram os mais bonitos. (Disponível em: <<http://hundertwasserbrasil.wordpress.com/>>)

Escrevi, até agora, tomando-me de pensamentos, falas e sons, de poetas, filósofos, músicos, educadores, acreditando no potencial de transformação que essas produções diferenciadas podem trazer para o nosso mundo.

Trago, ainda, o artista, o pintor vienense, bastante conhecido por suas incursões tanto na pintura quanto na arquitetura, na ecologia e no ambientalismo. Um artista-verde. Hundertwasser, que criou o *Manifesto da Terra* contra os padrões da arquitetura monótona funcionalista, sem ornamento e decoração. Foi enterrado nu e enrolado em um lençol, sob uma tulipeira no que ele chamava de Jardim dos Mortos Felizes.

Hoje em dia, as pessoas são enterradas de uma maneira completamente não ecológica e anti-religiosa, contra todas as leis da natureza, do universo, do ciclo da vida, da reencarnação e ressurreição (...) de forma que elas não se transformam em húmus. (...) Uma pessoa que tenha morrido pode reencarnar, por exemplo, na forma de uma árvore que cresça sobre ela e através dela. O resultado seria uma floresta sagrada de vivos mortos. Um jardim de mortos felizes, do que temos real necessidade. (Disponível em: <<http://hundertwasserbrasil.wordpress.com/>>. Acesso em: 12 dez. 2011)

Na primeira página do livro *Hunderwasser: o pintor-rei das cinco peles*, de Restany (s.d.) há uma grande fotografia em preto e branco, de 30x23 cm, em que o pintor aparece sentado confortavelmente nas raízes de uma gigantesca árvore puriri. Apenas ele aparece colorido, vestindo calça jeans azul escura, botas azuis de caminhada, em mangas de camisa compridas xadrez de vermelho e preto e seu chapéu estilo pescador. Ele está ínfimo perto da enormidade da árvore, como um duende debaixo do cogumelo-guarda-sol.

Suas pinturas causam maravilha e encantamento pelo traço sinuoso em oposição ao geométrico angular e a profusão de cores fortes e variadas. São estímulos para o espírito apreciador de sua arte irreverente e poética.

Seu plano ideológico relaciona a arte, a arquitetura e o ambiente e, entre outras preocupações engajadas e comprometidas, vai lutar contra a poluição do ar, o risco nuclear, os atentados a natureza e a destruição do patrimônio.

Nos anos 70, escreve um manifesto que merece ser recuperado pelo inusitado de suas propostas: “O teu direito de janela – o teu dever de árvore”, buscando um melhor ambiente para se viver nas cidades.

Nesse manifesto ele defende atitudes práticas como: construir telhados cobertos de vegetação e a decoração e arranjo individual das fachadas das casas. A isso ele aliará sua defesa das linhas curvas, espiraladas, irregulares e assimétricas, em uma tentativa de se opor ao racionalismo científico que uniformiza e padroniza, e o uso das cores como proporcionador de efeitos positivos sobre os humores e os estados físicos e psíquicos das pessoas e, por conseguinte, do ambiente.

Para ele, as cidades deveriam respirar, novamente, os ares dos bosques e florestas e a relação homem-árvore deveria atingir, inclusive, dimensões orgânicas e cósmicas.

O plantio de árvores em quintais, telhados, varandas e janelas – no caso dos espaços exíguos e verticais do meio urbano – seria o chamariz para pequenos animais e a vegetação agiria como um fator de higiene e de saúde por ser, especialmente, um antipolvente natural. As heras tomando conta das fachadas recuperariam a nostalgia da natureza.

A transformação das janelas e das fachadas com a inclusão de cores e linhas ondulatórias seria um direito arquitetônico a que todos teriam acesso. Sua proposta não opõe natureza e cidade, mas busca uma harmonia entre esses espaços, contando com a contribuição e efetiva participação dos habitantes que se tornam autores de sua moradia.

Hundertwasser convida os habitantes a interferirem criativamente em seus espaços, transformando-os qualitativamente, buscando o bem-estar em associação – e não em oposição – a natureza. Essa é uma proposição de artista-verde militante que poderia ser recuperada.

No seu entendimento, há cinco dimensões que se inter-relacionam e interagem e para explicá-la ele faz alusão à metáfora imagética de círculos concêntricos que se ligam formando uma espiral.

Cada círculo refere-se a uma camada de um mesmo tecido orgânico e vivo. Assim, ele nomeia pelo termo “pele”, sendo a primeira pele a epiderme, ou seja, o corpo vivo e palpável de cada ser humano; a segunda pele refere-se às roupas que protegem a primeira pele; a terceira pele são as casas, as moradias que abrigam e protegem, lugar de refúgio e realimentação física e psicológica – ou espiritual –; a quarta pele é a identidade, ou aquilo que constitui e estrutura cada sujeito, incluindo os valores morais, o repertório filosófico, político, ético e estético que vai orientar os pensamentos, os discursos e as ações. E, por último, a Terra, entendida como superfície, solo e planeta. Todas as camadas – individuais e sociais – são zonas de proximidade que se retroalimentam, portanto,

precisam ser entendidas em relação, sem prejuízo ou negligência de alguma em razão de outra posta em relevância.

A primeira camada ou pele – a epiderme – relaciona-se ao cuidado de si e ao acesso ao que ele chama de belo por se vincular a ideia de felicidade. O belo não adviria apenas do sentido da visão, embora ele tenha sido mais focado, mas de efeitos sobre todos os órgãos externos e internos que o ambiente habitável mais saudável provoca nos sujeitos. O artista propõe, inclusive, que andemos mais vezes descalços, que nos alimentemos com produtos naturais e que não vivamos sob a égide do dinheiro – que supervaloriza o ter, a aparência em oposição e detrimento do ser.

A segunda camada ou pele refere-se ao vestuário, uma forma particular, imaginativa e criativa de exprimir-se, manifestar-se e de criar o próprio estilo, como o pintor-verde defende, ao contrário de se sujeitar a padronização da moda e as propagandas comerciais. Três males advêm da não observância a esse direito: a uniformidade que homogeneiza e tira a espontaneidade, a simetria da confecção e a tirania da moda.

Se a roupa é a pele que acaricia e que, ao mesmo tempo, protege, ela precisa ser confortável e original, ou seja, precisa ser significativa e provocar processos de identificação em quem a veste. Pensar no uso dos tecidos naturais, na reversibilidade das roupas, no reaproveitamento do já usado, são algumas ideias que podemos somar às anteriormente propostas por Hundertwasser. A proposta dele é criar indumentárias pessoais que expressem modos de pensar, ser e agir, preocupando-se em não aderir a um conformismo ou senso comum desinformado, que simplesmente se entrega à maioria por casualidade, comodismo ou falta de consciência.

Se juntarmos a isso a situação de nosso planeta com relação aos recursos naturais disponíveis e ao uso não deliberado, muitas vezes, de produtos advindos de matérias-primas não substituíveis ou renováveis, faz sentido pensar em como usaremos os materiais que nos cobrirão para proteger, exprimir e identificar nos grupos.

A terceira camada ou pele refere-se a casa, à morada. Nesse sentido, podemos estender essa preocupação para a arquitetura das instituições pelas quais passamos, inclusive, a creche, a escola, o hospital.

A arquitetura interfere e influencia as ações, reações e gestos dos sujeitos e vice-versa, logo, ela tem participação efetiva na constituição individual e coletiva. O que o pintor-verde propõe é que se repensem esses espaços de vivência e circulação para que se tornem mais saudáveis e confortáveis e, por conseguinte, proporcionem saúde física e mental. Essa possibilidade só pode acontecer pensando-se em um diálogo, em uma busca equilibrada entre vida urbana e natureza biológica.

Na pintura dos edifícios, ele propõe o uso de cores em tons naturais, como: terra, argila, barro, cal, carvão de madeira; a natureza se encarregará de “repintar” as paredes. Além disso, estão presentes: os alinhamentos irregulares de janelas e pisos, a integração espacial de árvores, a mistura de cores, as linhas ondulantes e espiraladas, cúpulas e colunas, sem es-

quecer dos telhados-jardins, estufas, as árvores nas varandas e janelas, os espaços comunitários, etc.

O que orienta essas ideias é a relação essencial e simbiótica entre homens e natureza, de forma a desenvolver a criatividade e respeitar a liberdade, a identidade e, principalmente, o direito a felicidade e ao belo.

A quarta camada ou pele refere-se ao meio social e a identidade. Neste ponto ele propõe a criação de símbolos representativos de um povo e, para tanto, propõe a adoção de um projeto político-social e político-nacional que tenha a ecologia como base e sustentáculo. Disso advirão processos de construção de identidade, pertencimento e enraizamento mais fortemente preocupados com o bem-estar da sociedade e do mundo, por extensão.

A quinta e última camada ou pele refere-se ao meio global, ou a ecologia e a humanidade. Nesse âmbito, a proposta dele é promover debates populares que pensem as ações políticas macroestruturais, bem como as microestruturais, de modo a constituírem “bandeiras” ou campanhas engajadas e militantes, que agreguem grupos preocupados com problemáticas ecológicas de respeito aos ciclos naturais e de qualidade de vida para as pessoas.

As cinco peles integradas na espiral concêntrica compõem uma estratégia existencial com potencial para pensar e propor outras e novas formas de estar e se relacionar no mundo, combatendo formas de totalitarismo e homogeneização. Conhecer essas propostas de Hundertwasser é uma forma cativante de se pensar sobre a vida que se vive, em vez da sobrevivência, e para uma vida possível e melhorada, não remediada. A inspiração que ele provoca nos impele a pensar formas criativas e ousadas para tomar iniciativas que congreguem buscas coletivas voltadas para uma vida mais integrada entre animais-plantas-homens-cidade-natureza-planeta.

Cabe lembrar aqui o personagem Marcovaldo, de Ítalo Calvino (1990), que vivendo na cidade do asfalto e do cimento, trabalhando como operário, busca em todos os cantos buscados por seus olhos e ouvidos, as marcas de uma natureza que resiste, persiste ao mundo cultural dos homens, como em uma cena emblemática em que leva uma planta para passear de bicicleta.

E nesse passar o tempo, enfrenta as mudanças e ciclos das estações sentidas e observadas no espaço que vive, circula, habita, trabalha e, assim, vai descobrindo e modelando sua existência.

Estação Outono

Retomando alguns pensamentos e imagens de que me vali neste ensaio, a do jardim, a do bonsai e a do *terrarium*, elas representam espaços de controle, assim também poderiam ser os espaços institucionalizados de nossa socieda-

de que, ao não terem mais a natureza tão fortemente presente como valor ou entidade, se conformam e se iludem com simulacros disso, como o reflorestamento, os condomínios, os shoppings, os clubes, que ficam no lugar do que antes existia e se perdeu. E que voltam como nostalgia na forma de ambientes construídos, porém, sob aquela óptica primeira.

O esforço de nossas instituições educacionais e formativas, como a família em primeiro lugar e os espaços educativos – como a escola – em segundo lugar, é procurar romper com essas imagens com que lidam e se representam, pois também podem se configurar como espaços de adequação e não de questionamento e buscas de novas formas de relação com o mundo, implicando em se pensar projetos políticos, filosóficos, éticos e estéticos de contrato social e natural para o presente e o futuro.

Falar de contrato social nos relembra Rousseau e o Emílio? Entretanto, o que aqui se apresentou não foi a supervalorização da natureza em contraposição à cultura do homem e, sim, pensar em formas possíveis de articulação desses aspectos – dentro dos limites cabíveis do papel do professor-educador e da função e espectro de ação da instituição escolar e demais espaços institucionalizados e não espalhados pela cidade.

Não foi entender a oposição homem-natureza-mundo e, sim, a recuperação e a reintegração de tudo, procurando novas formas de ver e ouvir e de se relacionar, superando problemas que perduram e freando problemáticas que se iniciam ou se anunciam.

Cabe à escola e aos demais meios e instituições educativas da cidade fomentar o conhecimento e criar condições para suscitar debates e participação coletiva, encaminhar propostas e provocar adesões conscientes em prol de objetivos comuns que visem à manutenção e à melhoria da vida no planeta.

Sem assumir a responsabilidade pela manutenção ou transformação das situações sociais, a escola e a família contribuem de forma fundamental para as opções políticas, entretanto, outras instâncias políticas e instituições de diferentes ordens também tem que atuar em seus âmbitos, sempre pensando que as ações são sempre políticas – plantar árvores ou cortar árvores, por exemplo – e que os discursos devem seguir a mesma direção das ações para configurarem uma ética própria. E qual estética da vida vai orientar? Que pensamento de tempo estará orientando isso: o do agora e pronto ou da prudência ou abertura para o que virá?

Um dos exercícios que devemos nos colocar é o de saber se colocar no lugar do outro para que, assim, possamos nos conhecer melhor. A alteridade funcionando como espelho. Outro exercício é aventar possibilidades de utopia e de renovação ou surgimento do novo e, para tanto, as crianças e os jovens são categorias sociais com esse potencial.

A escola pode reapresentar propostas, ideias e pensamentos já pensados anteriormente, ouvir os desejos e manifestações de seus públicos infantis, juvenis e adultos, provocar discussões, quebrar estereótipos, ampliar experiências e vivências, estimular a solução de desafios contemporâneos, fazer projetos, etc.

Se nos referimos às instituições especificamente educativas atuando no sentido de proporcionar aprendizado e conhecimento, não nos esqueçamos de outros espaços e instituições que também estão envolvidos nessa tarefa e aos quais chamamos de não formais, e que dizem respeito aos equipamentos e recursos, meios e instituições não especificamente, mas potencialmente educativas, aos acontecimentos educativos efêmeros ou ocasionais e a uma ampla gama de espaços, encontros e vivências educativas não planejadas pedagogicamente, porém intencionais.

Outro tipo de educação seria a informal ou a incidental, que acontece nas relações entre as pessoas, nos meios de sociabilidade – família, grupos de convívio – e de socialização sem a preocupação de ser educativo, a princípio.

Se pensarmos em uma educação sem adjetivos, integral e integrada, podemos incluir a cidade como um todo como um espaço e local de educação, por estimular aprendizado e conhecimento generalizado, múltiplo, diversificado a seus habitantes, disponibilizando elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores e contravalores, tradições, costumes, expectativas, etc.

A cidade entendida como espaço educativo contempla um universo ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora das instituições escolares e não escolares, nesse caso, envolvendo equipamentos e instituições sociais, artísticas, culturais e de lazer e espaços públicos disponíveis no espectro da cidade, em seus centros urbanos, rurais e periféricos.

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

ser espaços ou locais de promoção e geração de educação para públicos de diferentes idades, grupos sociais, etnias, etc.

Gosto das caveiras nos túneis feitas da fuligem dos carros, por Alexandre Órion. Gosto dos grafismos nos subterrâneos das galerias do rio, por Zezão, essa arte que “está muito ligada às questões sociais e ambientais”, nos dizeres do próprio grafiteiro. Gosto da escada-piano no metrô, que ao pisar nos degraus-teclas faz-se música tanto quanto gosto dos pianos nas ruas para serem tocados a qualquer hora e por qualquer um, dentro do projeto *Toque-me, sou teu*. Gosto do lego colorindo e completando as rachaduras, as falhas e faltas da arquitetura e do urbanismo. Gosto dos músicos-ciclistas da Ciclophônica que tocam enquanto pedalam pela orla do Rio. E gosto de tantas outras ações e intervenções provocativas, educativas, feitas individualmente ou por coletivos, no espaço da rua, nas instituições, nos subsolos. Tudo efêmero, transitório. Ou construído para ser patrimônio durável, como os monumentos, esculturas, estátuas. Percebido pela metade, por partes. (In)visíveis. Para serem guardados na memória sensível. Tato. Paladar. Olfato. Visão. Audição. O registro para a posteridade e para a circulação se dão pela mídia ou por outro instrumento ou artefato.

Essas ações educativas precisam acontecer sob a forma de rede usando dos equipamentos disponíveis e potencialidades de experiência que permitam aprender na cidade, da cidade e a cidade.

Essa é a perspectiva da educação com a qual temos que nos orientar – contínua e permanente –, estabelecendo redes de ligação entre o tradicional e o inovador, entre o acontecido e o potencial para, como possibilidades de construções de uma cidade mais inclusiva e educativa, mais preocupada com seus espaços para andar, respirar, escutar, brincar, nadar, correr. Que a cidade nos ensine e que possamos ensinar a ela, valores de conservação, preservação, fruição, satisfação.

Juntamente com isso, não nos esqueçamos de construir e nos embasar em valores que passem a nortear nossos pensamentos, projetos, ações de forma ética, em que argumento e ação caminhem no mesmo sentido e que a preservação, a sustentabilidade e a qualidade de vida estejam na mira de nossos objetivos.

Como tomei referências vindas de artistas e filósofos, gostaria de enfatizar que as obras são aquilo que deixamos como marcas indelévels – tangíveis ou intangíveis – na paisagem do mundo e que a arte, com seu potencial de revolução, transformação, invenção e imaginação nos incita e motiva a pensar formas mais criativas de estar e permanecer no mundo, daí que, se pensarmos com as ideias de Foucault, cada ser humano pode fazer da vida a sua própria obra de arte. Cabe a nós pensarmos como fazemos para construí-la e colocarmos empenho nessa tarefa. Isso implica em criar para si uma ética como sendo o modo de relacionamento do sujeito consigo mesmo, que o leve a se constituir como

sujeito político e moral de suas ações, tanto quanto o leve a buscar construir uma estética da existência. E isso envolve risco e a escolha por ele. Inclui o salto ou o esboço do gesto.

E retomando Nietzsche ao tomar o pensamento de Heidegger, nas palavras de Larossa, o salto tem o quê de instante e de interrupção do curso linear do tempo (p. 94),

(...) É preciso se colocar no lugar de um salto, para perceber a região da liberdade. Já não se trata da liberdade como propriedade de um sujeito, ou como poder de um sujeito, ou como qualidade de um sujeito, ou como estatuto de um sujeito; senão que a liberdade é agora algo cuja essência reside, ou se guarda, ou permanece, ou se mantém, em reserva, em uma região, ou em um espaço que só se pode vislumbrar desde o lugar de um salto. (Larossa, 2002, p. 89)

Referências:

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Editora Abril, 1974.

BAITELLO Jr., Norval. A cultura do ouvir. In: ZAREMBA, Lílian; BENTES, Ivana (orgs.). *Rádio Nova. Constelações da Radiofonia Contemporânea 3*, Rio de Janeiro: UFRJ, ECO, Publique, 1999. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/ouvir.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

BALTRUSAITIS, Jurgis. Jardins e terras de ilusão. In: *Aberrações: ensaio sobre a lenda das formas*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 199-269, 1999.

CALVINO, Ítalo. *Marcovaldo ou as estações na cidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Editora Companhia das Letras

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1996.

FERREIRA, Maria J. do A. *Trabalhando com sonhos*. 2006. Monografia de conclusão de curso (Psicologia Analítica) – Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica, São Paulo. Disponível em: <<http://www.sbpa.org.br/sbpanovo/attachments/article/505/Trabalhando%20com%20os%20Sonhos.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2011.

FOUCAULT, Michel. Modificações. In: *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1990, p. 9-16.

_____. Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. *Lambe lambe*. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2000, p. 115-117.

JUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996.

LAMAS, Berenice Sicas. *A árvore da vida: representação de um microcosmos*. Disponível em: <http://www.portoalegre.rs.gov.br/publicacoes/porto_virgula/pv34/download/berenice.doc>. Acesso em: 17 ago. 2007.

LAROSSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

MARTINS, José de Souza (org.). *(Des)Figurações - A vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MONTALBÁN, Manuel Vázquez. *O Senhor dos Bonsais*. São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2002.

PARK, Margareth Brandini. Educação ambiental-crianças, arte e comunidade. *Revista Plures. Humanidades*, Ribeirão Preto, v. 8, p. 68-82, 2007.

RESTANY, Pierre. *O poder da arte. Hundertwasser: o pintor-rei das cinco peles*. Editora Taschen, s/data.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2006.

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

SERRES, Michel. *Os cinco sentidos: filosofia dos corpos misturados*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2001.

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

Filmografia:

Edward, mãos de tesoura, Edward Scissorhands, Tim Burton, terror e fantasia, EUA, 1990.

O equilibrista, Man on wire, James Marsh, documentário, EUA/Inglaterra, 2008.

Vermelho como o céu, Rosso come il cielo, Cristiano Bortone, drama, Itália, 2004.

Sites:

<http://www.alexandreorion.com/ossario/textos.html>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ze%C3%A7o>

http://www.audiopapo.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=134:sobre-esgotos-e-picadeiro&catid=2:noticias

<http://www.pianosderua.com.br/>

<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/871020-paulistanos-se-reunem-para-remendar-rachaduras-com-lego.shtml>

<http://www.cyclophonica.blogspot.com/>

<http://hundertwasserbrasil.wordpress.com/>

Vídeos da internet:

Ciclophônica - http://www.youtube.com/watch?v=WP_L_6Cshsc

Escada-piano no metrô - <http://www.youtube.com/watch?v=IzN9mYooxp0>

Zeão - <http://www.youtube.com/watch?v=GnE2Pzi79Es>

Imagens autorizadas:

<http://www.shutterstock.com>

Capítulo 4: Contracultura, movimentos estudantis, o lazer e a cidade

Luís Antonio Groppo¹

Neste texto, busco inicialmente apresentar brevemente uma concepção dialética do lazer e da juventude, defendendo a importância da constituição recíproca de ambas as categorias, em sua acepção moderna, nos séculos XIX e XX. Como exemplos, a contracultura e os movimentos estudantis dos anos 1960. Destaca-se aqui, em consonância com o tema deste livro, a atuação de tais movimentos nos ambientes urbanos.

Este texto se fundamenta em pesquisas que deram origem a três outros trabalhos, no passado: minha tese de doutorado sobre os movimentos estudantis de 1968, da qual se fez o livro *Uma onda mundial de revoltas* (Groppo, 2005), e dois artigos publicados na Revista *Licere*, versando, primeiro, sobre os movimentos juvenis do século XX e o início do século XXI, segundo, sobre a contracultura (Groppo, 2002 e 2004).

1. Dialética do lazer e da juventude

Uma das principais características das juventudes modernas é a sua dialética, pois que operam oscilando entre a integração social e a ruptura. Desde os primórdios do que seria a modernidade, foram gerados inúmeros grupos juvenis, em processos cada vez mais amplos que envolveram cada vez mais parcelas das sociedades ocidentais e não ocidentais. Em um primeiro momento, é mais evidente a modalidade de grupos juvenis organizados por instituições do mundo adulto, tais como escolas, orfanatos, internatos, casas de correção, escotismo e juventudes de igrejas, partidos e Estados (Gillis, 1981; Eisenstadt, 1976). No século XX, em sua segunda metade, as universidades massificadas e o mercado de consumo juvenil.

São estes grupos que mais evidentemente criam a realidade social na qual indivíduos com idades semelhantes vivem próximos, convivendo no mesmo espaço, ou, no caso do mercado de consumo, pensando e se comportando de modo semelhante mesmo distantes no espaço. Entretanto, esta convivência mais ou menos forçada permite que estes mesmos indivíduos, relativamente desenraizados de seus grupos comunitários originários, criem identidades, modos de agir e até mesmo grupos próprios, alternativos aos oficiais. É deste modo

¹Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal – e do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Pesquisador do CNPq.

que se observa um percurso dialético na história das juventudes, entre a sua institucionalização e a possibilidade de sua autonomia.

Este elemento autônomo das juventudes pode ser reprimido pela sociedade, contido ou ter seus valores e elementos absorvidos pela estrutura social. Apesar destas reabsorções da rebeldia juvenil, no decorrer da história, parecerem dar-se primordialmente no terreno da política institucional e do mercado cultural, é, sobretudo, em torno da esfera do lazer que a dialética da juventude se expressou. Se as ações das juventudes nos séculos XIX e XX ajudaram a criar o lazer moderno, ao mesmo tempo, a afirmação do lazer moderno criou um espaço privilegiado para o cultivo das identidades juvenis. Mas a afirmação do lazer moderno também forjou um novo espaço “institucional” para os grupos informais juvenis, como se fosse uma “domesticação” do seu caráter contestador e seu direcionamento ao consumo, principalmente via mídia e indústria cultural.

A absorção da dialética da juventude pelo lazer pode ser explicada reportando-se à própria natureza contraditória – e, portanto, dialética – do lazer moderno. Por um lado, o lazer possui um grande potencial Libertador, Pessoal, Hedonista e Desinteressado (Dumazedier, 1974). Por outro, ele se torna um espaço funcional para reposição de energias para o trabalho e para o consumo obrigatório.

A própria história recente do lazer revela em parte este caráter dialético. No início do século XX, por exemplo, diante da permanência de valores tradicionais que culpabilizavam o ócio e o prazer, um filósofo como Bertrand Russel (1977) procurou afirmar a justeza moral e a funcionalidade, diante dos novos tempos, do lazer e do tempo livre. Mas o seu próprio elogio do lazer já indicava a acomodação possível – e necessária – entre ética do lazer (legitimadora da busca do prazer e da felicidade individual) e ética do consumo. O tempo do lazer interessava ao sistema capitalista como o momento do consumo de mercadorias. Segundo Morin (1987), à questão sobre o modo de alcançar a felicidade no mundo secularizado, a ideologia do consumo tramou a resposta mais fácil: o consumo é a chave para a felicidade mundana e imediata. Também, esta resposta era a mais adequada a um sistema capitalista em expansão, que precisava desenvolver novos mercados consumidores. Ainda assim, a esfera do lazer continua possuindo um grande potencial humanizador, já que seus valores contêm a reivindicação de relações sociais diferentes, novas visões sobre o corpo e novas referências sobre o belo e o prazer (Marcellino, 2000).

É importante, ainda, uma nota sobre a relação entre lazer e juventude moderna. A rigor, a juventude é concebida como um intervalo entre a infância e a maturidade, um intervalo entre o não trabalho e o trabalho, um espaço onde o trabalho, se existe, é concebido como treinamento, preparação, condicionamento ou aprendizado, como prévia à verdadeira inserção no mercado profissional. Portanto, o jovem não poderia vivenciar o lazer em sua plenitude, ou seja,

como tempo livre para o exercício do prazer individual após o cumprimento das obrigações produtivas, em acordo com as definições mais estritas do lazer.

Mas poderíamos ver o problema de outro modo. Em vez das obrigações cumpridas em relação ao trabalho ou à produção econômica, o pressuposto poderia ser ampliado. Poderíamos, como o próprio Dumazedier (1974) parece sugerir, conceber o tempo do lazer como tempo liberado de obrigações sociais. Para a juventude moderna, o tempo de lazer se constitui não apenas como tempo liberado das atividades tradicionais relacionadas à família, comunidade ou religião, mas também em relação às novas obrigações instituídas pela modernidade em prol da colonização da juventude, como as escolas e os grupos juvenis organizados por adultos.

O tempo liberado, em relação à juventude, tipicamente, é aquele conquistado após o cumprimento das obrigações sociais atribuídas à juventude ou, no caso dos grupos juvenis “desviantes”, rebeldes ou marginais, na fuga das obrigações institucionais ou, ainda, mesmo nos casos das juventudes mais integradas, nos interstícios dos espaços e tempos institucionais. É a própria constituição das juventudes modernas que podemos observar com a atuação neste tempo e espaço liberado ou retirado das instituições oficiais que reúnem e cerciam os indivíduos jovens.

2. Contracultura

Juventudes e seus movimentos, constantemente criaram e recriaram a si próprias e o campo do lazer, ao longo dos últimos séculos. Um momento marcante, destacado neste texto, são os anos 1960, que tiveram as contraculturas e os movimentos estudantis.

As contraculturas tiveram seu desenvolvimento mais evidente no Primeiro Mundo, principalmente nos Estados Unidos. Mas seus valores, criações e movimentos espalharam-se logo para a Europa e o Terceiro Mundo, inclusive no Brasil. Além dos *hippies*, dentro das contraculturas deve ser incluída uma série de outras experiências comportamentais de indivíduos e grupos, movimentos artísticos e culturais de vanguarda, novas modalidades filosóficas, religiosas e místicas, experimentações com drogas e estados alterados da consciência, discussões e contestações cotidianas a respeito de valores, normas e tradições.

Talvez, o primeiro dos movimentos contraculturais tenha sido o dos *beats*, em torno de poetas e artistas norte-americanos, nos anos 1950. A Europa teve movimentos paralelos e até anteriores ao dos *hippies*, geralmente mais próximos da mobilização política consciente, como os *provos* na Holanda e os situacionistas na França e países escandinavos. Quanto ao Brasil, sob a influência do movimento *hippie* e do rock psicodélico, seria criado o tropicalismo, em 1967/68. Mas, como contestação cultural e ímpeto à transformação com-

portamental, praticamente todos os movimentos juvenis dos anos 1960 – inclusive os movimentos estudantis e as novas esquerdas – tiveram uma ligação com a contracultura.

Quando tentamos identificar os locais onde teriam se desenvolvido as contraculturas e as novas esquerdas, encontramos em larga escala uma sobreposição. Sobreposição esta que revela a própria dificuldade de traçar uma linha separatória entre os dois fenômenos. Tal dificuldade aparece principalmente nos Estados Unidos e quando se trata de identificar as criações culturais e ideológicas alternativas nos *campi* universitários.

Nos Estados Unidos, outros territórios além dos *campi* serviram de sede para as contraculturas ou, como preferem alguns, da “cultura crítica” dos anos 1960. Já durante os anos 1950 surgiram territórios repletos de experiências culturais alternativas, no interior de bairros de baixa renda das grandes cidades. No final dos anos 1950, estes bairros e “territórios experimentais” receberam cada vez mais jovens, em todo os Estados Unidos:

No final dos anos 50, elas começaram a fervilhar de jovens vindos de todas as áreas metropolitanas, os quais podiam ler as revistas e as brochuras da Grover Press nas livrarias, bater perna nas ruas e tocar suas guitarras nos parques... Estas pessoas transformaram ruas velhas, muitas vezes modorrentas, em vibrantes espaços públicos que nunca pareciam dormir. (Berman, 2 jul. 2000)

No final dos anos 1950, pulularam nestes locais artes e criações culturais como o movimento *beat*, a *folk music*, a *Pop Art*, subculturas de diversas matizes e, logo, os primeiros *hippies*.

Somando-se a espaços como o *West* e *East Village*, em Nova York, muitos outros “territórios livres” ocupados pelas contraculturas e esquerdas juvenis iriam surgir nos anos 1960, como o bairro Haight-Ashbury de São Francisco, Madison e Cambridge nos Estados Unidos, assim como Amsterdã no período dos *provos*, Notttign Hill em Londres, Kreuzberg em Berlim, Nanterre em Paris, além de inúmeras escolas livres, comunas, casas de café coletivas e livrarias radicais (Katsiáficas, 1987).

É difícil apontar exatamente quando a ebulição de juventudes em busca de novas formas de comportamento, de cultura e de experiências sensoriais passou da fase mais restrita dos que foram chamados de *beatniks* ao movimento mais ampliado dos *hippies*. Talvez o local onde esta transição tenha se dado de modo mais forte, apesar de certo folclorismo que ronda sua história, foi o bairro de Haight-Ashbury, em São Francisco (Estados Unidos). Haight-Ashbury era um velho gueto negro que jovens artistas e artesãos invasores transformaram em um bairro

hippie, no início dos anos 1960, reddecorando-o “com cores psicodélicas, incenso e patchuli, roupas e jóias orientais, sexo e rock” (Muggiati, 1984, p. 104).

Neste primeiro momento, o movimento *hippie* foi, sobretudo, uma forma diferenciada de ocupação e reutilização do espaço urbano, criando verdadeiros territórios livres, de produção cultural e experimentação comportamental. Já se revelava uma das essências da contracultura: contra uma vida para o sucesso profissional, uma “vida para o lazer”. Ou melhor, o lazer deixava de ser um momento do dia, da semana, do ano ou da vida, entremeado pelas obrigações socioprofissionais. Ele se tornaria “toda a vida”. Seus valores, exercidos especificamente no “tempo livre”, orientariam o cotidiano em todos os seus momentos.

Além de contestar a organização e a ética do tempo cotidiano, a contracultura fomentou projetos de reforma ou superação da racionalidade moderna (Roszac, 1972). Muitos lamentam os descaminhos dos jovens *hippies*, a derrocada das experiências psicodélicas em vício e tráfico de drogas, a absorção das inovações artísticas pela indústria cultural e pela “sociedade de consumo”. Outros, ao mesmo tempo em que reconhecem isto, ainda afirmam que, ao menos, a contracultura foi hostil ao *ethos* dominante de consumismo, materialismo e sucesso pessoal, que foi “um repúdio do dinheiro, trabalho, carreira, casamento” (Cantor, 1978, p. 184). Outros até a glorificam, como Leary (1999).

Parece pouco promissora a pretensão de querer ver nesta miríade de experiências-limite sequer alguma remota possibilidade de integração e reabsorção pela sociedade “adulta”. Paradoxalmente, é isto exatamente que vai acontecer, ainda que a contracultura tenha tido que se desmanchar no meio do caminho. Mas as próprias sociedades atingidas pela contracultura nunca mais foram as mesmas.

Desde cedo, porém, nem sempre evidente na sua ligação com a indústria cultural e com novas modalidades de lazer, as contraculturas iriam inovar na área dos eventos culturais.

Em 1965, já havia nascido nos Estados Unidos novos estilos de rock ligados intimamente com as contraculturas e até mesmo com os movimentos estudantis, como o rock psicodélico. Principalmente em São Francisco, onde a certa altura da segunda metade dos anos 1960, mil grupos de rock tocavam na cidade. Criaram-se rádios independentes e revistas que divulgavam o *San Francisco Sound*, fenômeno que logo se espalharia para muitas outras cidades dos Estados Unidos. Festivais de rock em São Francisco, com bandas locais, reuniam desde 1965 dezenas de milhares de pessoas. Até 1966, uma comunidade *hippie*, *The Family Dog*, era a principal responsável pela organização destes eventos. Mas, logo, com o fim desta comunidade, empresários próximos do mundo *hippie* passaram a organizá-los, como Bill Graham, dono do Fillmore Auditorium, um dos futuros organizadores do festival de Woodstock.

As tribos *hippies*, que se multiplicavam, esboçaram uma organização. E neste esboço surgia uma oportunidade para organizar um “grande evento”. Em janeiro de 1967, *hippies* de São Francisco organizaram uma “Reunião de Tribos” no Golden Gate Park, para o *World’s First Human Be-In*, reunindo vários gurus da Contracultura e “vinte mil ciganos brancos cantando, dançando, cobertos de flores, de colares e pulseiras de contas” (Leary, 1999, p. 130). Durante a estação, 100 mil jovens reuniram-se em São Francisco no que ficou conhecido como Verão do Amor. Várias áreas do bairro Haight-Ashbury foram liberadas para os sacos de dormir e tomadas pelos jovens *hippies*. A partir de então, São Francisco ganhou fama internacional como capital mundial dos *hippies*.

Estava nascendo a era dos grandes eventos *hippies*, que se tornariam principalmente festivais de rock. Em junho de 1967, foi organizado ainda em São Francisco o Festival de Monterrey, que esperava reunir 7 mil pessoas. Mas acabaram indo 50 mil jovens, a maioria *hippies* e sem ingresso, para ouvir importantes nomes da música pop-rock e os principais grupos de São Francisco.

Finalmente, o festival de Woodstock, nos Estados Unidos em 1969, marcou o auge do rock dos anos 1960 e do movimento *hippie*, reunindo centenas de milhares de pessoas durante três dias de *shows*. Distintamente, entretanto, se deu em uma região distante das grandes cidades.

No ano anterior, 1968, o da grande onda mundial de revoltas juvenis, os *yippies*, liderados por Abbie Hoffman e Jerry Rubin, tentariam levar os jovens *hippies* para a mobilização política, mas sem perder as características de irreverência, ousadia cultural, experiências artísticas e comportamentais do movimento *hippie*. O YIP, em inglês *Youth International Party*, Partido Internacional da Juventude, cujos membros seriam os “*yippies*”, teria a incumbência de organizar um festival de rock em Chicago durante a Convenção Democrata em agosto de 1968, como uma alternativa aos protestos organizados pelo movimento antiguerra, considerados demasiadamente convencionais.

O Festival da Juventude Americana trará 500 mil jovens a Chicago para acamparem, fumarem maconha, dançarem música selvagem, queimarem cartões de convocação e rugirem como bandos selvagens através das ruas, forçando o presidente a tirar do Vietnã as tropas e enviá-las para casa para manter a ordem na cidade, enquanto ele é nomeado, debaixo da proteção de gás lacrimogêneo e baionetas. (panfleto do YIP apud Farber, 1994, p. 20-21)

Seria marcante a repressão da polícia de Chicago aos *yippies* e, enfim, a todos os que se manifestavam contra a possível indicação de Lyndon Johnson pelo Partido Democrata para concorrer à eleição, considerado como responsável pela escalada da Guerra do Vietnã. A polícia, com violência inusitada, desalojou os jovens rebel-

des das ruas e parques. Mais tarde, os líderes do movimento seriam processados, enquanto Nixon era eleito presidente dos Estados Unidos (Farber, 1994).

O exemplo do *yippies*, que buscaram combinar contracultura e revolta política, nos leva já à forma de ocupação do território urbano pelos movimentos estudantis, que atingiram seu auge em 1968, em todo o mundo.

Antes, é preciso comentar sobre uma das mais importantes influências da contracultura para o campo do lazer. Ela experienciou, de modo radical, um novo *ethos*, uma nova configuração para a ética do lazer, do consumo e do prazer. *Ethos* e configuração que seriam recicladas, absorvidas de modo mais moderado e funcional, pelo mercado de consumo capitalista.² A juventude *hippie*, que afirmou o hedonismo como modo ser total e o tempo da vida como tempo de lazer tão somente, vai ser o protótipo de novas categorias de consumo, num mundo capitalista em sua era de “flexibilização”, em que a expansão ilimitada do prazer se transforma em contração intensiva no momento do consumo, em que a variedade e profundidade da experimentação comportamental se transformam em aquisição de bens individualizados, efêmeros e multiplicados (Harvey, 2000).

3. Movimentos estudantis

Para muitos analistas das revoltas juvenis, principalmente sobre 1968, seu principal efeito se fez na vida cotidiana e nos valores. Mesmo os movimentos estudantis de 1968 teriam sido muito mais revoluções culturais do que revoltas políticas: “Afim, aqueles jovens que pretendiam fazer a ‘Grande Revolução’, acabaram derrotados politicamente, mas vitoriosos culturalmente. Suas pequenas revoluções nos costumes e no comportamento, na arte e no sexo se fazem sentir até hoje” (Ventura, 1999, p. 134).

As pequenas ações dos estudantes no aspecto cultural, artístico e cotidiano, feitas muitas vezes à margem do que os líderes consideravam como os aspectos centrais dos movimentos, acabaram sendo talvez as mais marcantes. Constituem a ponte de ligação prática com as contraculturas. Permitem caracterizar os próprios movimentos estudantis como “contraculturas”.

Na opinião de Katsiaficas (1981), tais ideias de 1968 projetavam algo como a transformação do autointeresse em interesse universal. Nos melhores momentos dos cartazes, das pichações, dos cantos e palavras de ordem irônicas e pornográficas em Maio de 68, propunha-se uma revolução na vida cotidiana, que exigia a felicidade imediata em vez de “conceitos revolucionários”:

A felicidade e a liberdade deveriam ser os critérios últimos de valor.
Objetivos que não poderiam ser atingidos com mudanças no modo de

²A ideia de “reciclagem cultural” se inspirou em Baudrillard (1991).

produção ou nas estruturas de poder. Era preciso libertar a imaginação. A revolta apresentava-se simultaneamente política, moral e subjetiva. (Singer, 1997, p. 62)

Maiο de 68 foi capaz de produzir ou reproduzir incríveis *slogans*, que incidiam diretamente na questão do cotidiano e mesmo na contestação dos sonhos de ascensão das classes médias: “Não mude de emprego, mude o emprego de sua vida” (apud *ibid.*, p. 149).

Nos movimentos estudantis, assim como nas contraculturas, esta rejeição da sociedade de consumo não se traduzia necessariamente em propostas de uma vida despojada dos prazeres propiciados pela abundância material. Ao contrário, muitas práticas tentaram fazer do cotidiano uma festa. Sobre Maio de 68, Dumazedier (ago./set. de 1968) fala em quermesse e Morin (1986, p. 42) em *potlach* e carnaval:

O maio de 68 não foi também uma gigantesca festa da juventude, erupção súbita em uma sociedade burguesa que havia sufocado as manifestações de alegria sob a alternância trabalho-lazer, de uma necessidade cada vez mais de carnaval, carnaval-*potlach* selvagem de destruição-criação? (Grifo do autor)

Teria havido um inesperado encontro entre a abundância da sociedade tecnológica e os rituais pródigos das sociedades “primitivas” ou das festas populares tradicionais.

No movimento italiano de 1968, ao mesmo tempo em que foi organizado “o bloqueio de todos os grandes magazines e *shoppings* das cidades – em Pádua, Mestre e Veneza” durante o Natal (com a polícia agindo rudemente e até causando mortes), os estudantes promoveram uma grande festa no *Réveillon* de 1968 na Universidade de Pádua, abrindo a universidade para qualquer um que desejasse participar (Negri, 1998, p. 5.3). Para Daniel Cohn-Bendit (1988, p. 42), a *Noite das Barricadas*, em Paris, 10 de maio de 1968, foi uma verdadeira festa, no sentido de um encontro alegre e inesperado de companheiros em barricadas que cercavam a polícia.

Outro intrigante *slogan* em Paris reafirma a impressão de Cohn-Bendit sobre a *Noite das Barricadas*: “*Em baixo do calçamento está a praia*” (apud Matos, 1981, p. 59). Era uma bela imagem poética que nos lembra que este movimento retirava os paralelepípedos das ruas para fazer barricadas e atacar a polícia. Ao mesmo tempo, retirava-se a muralha simbólica que separava os rebeldes da liberdade, da felicidade e da natureza. Unia-se, como só a poesia consegue fazer, a violência revolucionária e a utopia da subversão da vida cotidiana.

O que 1968 realizou na prática foi, em grande parte, proposto pelo grupo “Internacional Situacionista”, formado por estudantes de Estrasburgo que de-

sejavam, antes de tudo, uma revolução na vida cotidiana e proclamavam a revolta como festa, não como política tradicional. Na publicação *Sobre a miséria do meio estudantil*, afirmam:

As revoluções proletárias serão festas ou não serão revoluções, pois a vida que elas anunciam será ela mesma criada sob o signo da festa. O lúdico é a racionalidade última desta festa, viver sem horas mortas e desfrutá-las sem entraves, eis as únicas regras que ela poderá conhecer. (apud Matos, 1999, p. 182)

Os situacionistas evocavam propostas anarquistas e de vanguardas modernistas como o surrealismo, na forma revolucionária que propunham e na ode ao tempo livre e lúdico. Retomavam um pouco do que André Breton afirmara no Manifesto Surrealista: “De nada vale estar vivo se somos obrigados a trabalhar” (apud *Folha de São Paulo*, 12 set. 1999, p. 2.2).

À guisa de conclusão: uma marcha pela cidade

Além dos movimentos estudantis do Terceiro Mundo também terem usado com profundidade a arte na cidade em seus protestos, é de lá que surgiu uma das mais significativas criações artísticas que evocavam este fenômeno. Trata-se da canção *Enquanto seu Lobo não vem*, do tropicalismo brasileiro, composta por Caetano Veloso. O ritmo da música imita o andamento de uma passeata. Instrumentos de metal evocam o Hino Nacional e o Hino da Internacional Comunista:

Vamos passear na floresta escondida, meu amor/ Vamos passear na avenida/ Vamos passar nas veredas do alto, meu amor/ Há uma cordilheira sob o asfalto.../ Vamos passear nos Estados Unidos do Brasil/ Vamos passar escondidos/ Vamos desfilar pela rua onde Mangueira passou/ Vamos por debaixo das ruas/ Debaixo das bombas, das bandeiras, das botas/ Debaixo das rosas dos jardins/ Debaixo da lama/ Debaixo da cama.

O conto de Chapeuzinho Vermelho é reapropriado: a floresta torna-se a cidade, o Lobo é a repressão e o alegre passeio de Chapeuzinho Vermelho é a passeata dos estudantes. O ambiente é simultaneamente a rua e os esconderijos dos militantes. A cama que serve para se esconder é ao mesmo tempo uma evocação da liberdade sexual, lembrando que, ao mesmo tempo, fazia-se amor e política. Também está fortemente presente o imaginário da guerrilha: cordilheira, lama, esconderijos, bombas e botas.

Referências:

- BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BERMAN, Marshall. Nostalgia dos anos 60. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 jul. 2000, Caderno Mais, p. 17.
- CANTOR, Milton. *The divided left. American radicalism, 1900-1975*, Nova York: Hilland Wang, Toronto: McGraw-Hill, American Century Series, 1978.
- COHN-BENDIT, Daniel. *O grande bazar*. As revoltas de 1968. Conversas com Michel Lévy, Jean-Marc Salmon e Maren Sell, São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. A unetudiantrevolutionnaire. *Esprit*, Paris, n. 373, p. 61-80, 1968.
- EISENSTADT, S. N. *De geração a geração*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FARBER, David R. *Chicago '68*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- FOLHA de S. Paulo. 12/set./1999, p. 2.2.
- GROPPO, Luís Antonio. *A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade*. *Licere*, Belo Horizonte, v.5, p.73-82, 2002.
- _____. *Contracultura, juventude e lazer*. *Licere*, Belo Horizonte, v. 7, p. 62-72, 2004.
- _____. *Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis em 1968*. Piracicaba: Editora da Unimep, 2005.
- KATSIAFICAS, George. *The Imagination on the New Left*. A global analysis of 1968. Boston: South End Press, 1987.
- LEARY, Timothy. *Flashbacks "Surfando no caos": uma autobiografia*. São Paulo: Beca, 1999.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*, 3a ed., Campinas: Papirus, 2000.
- MATOS, O. C. F. Tardes de Maio. In: NASSHAUM, Giselle Maechiori; FRANTI, Maria da Glória di. (org.). *Utopias e Distopias*. Santa Maria: Editora UFSM, 1999, p. 20-41.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*. O espírito do tempo 1. Neurose, 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Cultura de massas no século XX*. O espírito do tempo – 2. Necrose. Colaboração de Irene Nahoum. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

MUGGIATI, Roberto. *História do rock*. v. 3: Os anos rebeldes. Somtrês. São Paulo: Três, 1984.

NEGRI, Antonio. Primavera e aulas para homens vivos. *Folha de S. Paulo*, 10 maio 1998, p. 5.3.

ROSZAC, Theodore. *A Contracultura*. Reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil. Petrópolis: Vozes, 1972.

RUSSEL, Bertrand. *Elogio do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SINGER, Helena. *República das crianças*. Uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: HUCITEC, 1997.

VENTURA, Zuenir. A nostalgia do não vivido. In: GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (orgs.). *Rebeldes e contestadores*. 1968: Brasil, França e Alemanha. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999, p. 129-192.

_____. *Paris 1968. As barricadas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Tudo é História, n. 9, 1981.

Capítulo 5: Criança, cidade e currículo – Vivências em uma área urbana de proteção ambiental

Iris Rodrigues Maldonade¹

Margareth Brandini Park²

Kil Jin Park³

Introdução

A Educação Ambiental vem ganhando força junto à sociedade civil e escolar em virtude, principalmente, das catástrofes ambientais que vêm ocorrendo no mundo. Ambas procuram caminhos para que se preserve e/ou conserve os recursos naturais disponíveis e que são necessários para uma vida saudável.

Hoje, os problemas ambientais não se restringem apenas aos que envolvem a devastação das matas, o uso inadequado de água e contaminação dos solos. Mas, sobretudo, às condições que põem em risco a vida da população humana, animal e a flora, muitas vezes relacionadas ao modelo de desenvolvimento econômico e cultural das sociedades.

O processo de desenvolvimento econômico está diretamente relacionado às formas de estruturação social, os modelos que são pautados na exploração descontrolada e predatória dos recursos naturais que determinam a estrutura social de alta concentração de renda. A lógica de distanciamento social mostra o aumento de indivíduos que vivem em situação de pobreza extrema, em lugares sem saneamento básico, onde há, não se pode negar, crescente índice de violência urbana, e mostra também uma ínfima população que possui condições satisfatórias de saúde, dinheiro, educação e alimentação.

Para enfrentar os problemas ambientais, vistos aqui, como não dissociados da questão social focaliza-se a educação enquanto lócus para instigar a sociedade civil, bem como realizar sua formação.

(...) a questão ambiental impõe à sociedade a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e

¹Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Campinas-SP, mestre em Engenharia Agrícola-Feagri-Unicamp.

²Pesquisadora do Centro de Memória da Unicamp, doutora em Educação pela Faculdade de Educação, Unicamp.

³Professor titular da Faculdade da Engenharia Agrícola da Unicamp.

relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores, no qual a educação tem um importante papel a desempenhar. (Brasil, PCN: Caderno de Temas Transversais, 1998, p.180)

Mesmo antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a constituição de 1988 já expressava a preocupação com a Educação Ambiental a ser garantida pelos governos federal, estadual e municipal. Entretanto, a articulação pretendida entre escola e sociedade para a construção de uma sociedade mais humana, com equidade econômica e social, ainda permanece como um desejo a ser conquistado, pois o distanciamento estabelecido entre o cotidiano escolar e o das comunidades precisam ser rompidos.

Para compreender melhor a escola e o possível alcance na formação da sociedade é preciso pensá-la a partir de uma ótica maior, situando-a no modelo de desenvolvimento, no enfoque dado às inovações técnicas, nas relações que se estabeleceram entre o homem e a natureza, bem como nas influências pedagógicas advindas de outros países e implementadas no currículo brasileiro nos diversos momentos de sua história. Além disso, é preciso compreender como a Educação Ambiental entra no currículo do ensino fundamental brasileiro deixando de contemplar a Educação Infantil nas propostas orientadoras do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A experiência do município de Campinas-SP/Brasil, em estruturar a Educação Ambiental nas escolas públicas municipais, pode contribuir com propostas de aproximação dos cotidianos escolares aos cotidianos locais como forma de reestruturar o currículo, de romper com a hierarquização dos saberes, de romper com o mito de que a educação infantil não tem condições de desenvolver conceitos tidos como do ensino fundamental e, principalmente, como forma de aproximar as gerações na constituição da identidade local necessária para a sustentabilidade⁴, esta alicerçada nos aspectos ambientais, econômicos, sociais acrescidos dos aspectos culturais, políticos e éticos.

1. A educação ambiental nos currículos escolares

A questão ambiental, a partir das últimas três décadas, vem ganhando espaço no âmbito dos currículos escolares, bem como nas práticas de educação não formal.

⁴Segundo Oliveira (2003): “Sustentabilidade é um conceito desenvolvido na década de 1960, formulado principalmente por Ignacy Sachs, que postula a idéia de um mundo sustentável, envolvendo as dimensões ambientais, social, política, econômica e cultural. Os sinais cada vez mais graves de crise ecológica e climática do planeta fizeram esse conceito ser adotado pelas Nações Unidas em 1992, com o nome de desenvolvimento sustentável” (p. 205).

Tal trajetória apresenta-se bastante turbulenta devido a algumas indefinições apresentadas, como se pode perceber nas observações feitas por Amaral (2001, p.74):

Tratar-se-ia de uma forma absolutamente original de educação ou representaria um novo enfoque para os conteúdos tradicionais? Exigiria a criação de disciplinas próprias nos currículos escolares ou poderia encaixar-se nas disciplinas convencionais? Localizar-se-ia melhor na educação informal⁵ do que nos currículos escolares? Seria mais afim ou exclusividade de algumas disciplinas escolares, tais como as da área de ciências físicas e naturais? Deveria limitar-se a questões clássicas da ecologia, ou abranger também outras dimensões da relação ser humano-ambiente? Neste último caso, quais das dimensões seriam pertinentes? Implicaria necessariamente na interdisciplinaridade curricular? Representaria um empobrecimento ou enriquecimento dos conteúdos tradicionais? Que relações poderiam estabelecer entre algumas modernas diretrizes metodológicas de ensino e a educação ambiental?

Essas indefinições percorrem o caminho trilhado pela estruturação curricular no ensino fundamental e acompanham os momentos da história da educação e as propostas de desenvolvimento do Brasil.

Apesar de a Educação Ambiental ter surgido a partir da segunda metade do século XX, ela se estrutura enquanto dimensão educativa e de caráter interdisciplinar a partir da década de 1970. Com as sucessivas Conferências Internacionais, atribui uma filosofia e estabelece uma política que reconhece o ambiente (total ou parcial) a ser trabalhado nas disciplinas escolares já existentes, no caso, na área de Ciências.

Nesse período, o currículo brasileiro do ensino fundamental é extremamente marcado pelas influências e ênfase dada ao pensamento positivista da ciência

⁵Creemos que a terminologia mais adequada seria educação não formal, pois, segundo Trilla (1996) há uma linha tênue que separa a educação formal e a não formal de um lado e de outro a educação informal. Começando pela última, a educação informal se caracteriza pela aprendizagem que realizamos (tanto na função de aprendizes como na de ensinantes) em que não há planejamento, que ocorre sem que nos demos conta – um exemplo bastante forte é a educação familiar. Já a educação formal é aquela que tem uma forma determinada por uma legislação nacional, ou seja, que tem critérios específicos para acontecer e que segue o que é estipulado pelo Estado – a educação escolar, hoje compreendida pela educação infantil, ensino fundamental, médio e universitário. A educação não formal é toda aquela que é mediada pela relação de ensino-aprendizagem, tem forma, mas não tem uma legislação nacional que a regule e incida sobre ela. Ou seja, uma série de programas, propostas, projetos que realizam ações e interferências, que são perpassados pela relação educacional, mas que se organizam e se estruturam com inúmeras diferenças – um leque bastante amplo de possibilidades contempla a educação não formal.

que atribuía ao raciocínio cartesiano a possibilidade de realizar as descobertas científico-tecnológicas necessárias para resolver e facilitar a vida humana.

Nessa ótica, os Guias Curriculares surgem como maneira de integrar temas e conteúdos, e em específico o Guia Curricular de Ciências para o ensino de 1º grau – 1973, no estado de São Paulo. Utiliza o termo ambiente em todas as séries, ora como título, ora como conteúdo a ser trabalhado nas diferentes séries, passando a ideia de uma temática unificadora dos conteúdos.

Sendo assim, o Guia Curricular foi uma tentativa de integrar os temas e conteúdos, mas, “(...) preservou na essência a ótica cartesiana de tratar o conhecimento em si, dando pouca atenção à suas relações com a realidade ambiental” (Amaral, 2001, p. 79).

Em virtude do não sucesso da implementação do guia curricular do estado de São Paulo, evidenciado pela ruptura do modo teórico/expositivo das aulas, da fragmentação do conhecimento nas áreas de ciências físicas e naturais, das dificuldades enfrentadas pelos professores em praticar o ensino experimental e pela formação dos professores em descompasso com o novo modelo programático e metodológico, o guia curricular sofre algumas alterações.

A partir da década de 1980, os Guias Curriculares são substituídos pelo processo de reorientação curricular oficial. Pautado pelo movimento democratizante nacional, o Guia recebe outra terminologia mais avançada sendo substituído pelo termo *Proposta*.

A Educação Ambiental recebe um novo enfoque em que o “ambiente” passa ser considerado como tema central, utilizado como gerador e unificador do currículo de ciências tanto nos aspectos programáticos quanto metodológicos. Com isso pretendia-se elevar a Ciência, de uma simples provedora de assuntos e conceitos a serem estudados, para parte do conteúdo programático. Pretendia-se ainda, esclarecer os equívocos criados na década anterior.

O processo de ensino e aprendizagem ganha um novo enfoque na medida em que a realidade do aluno é considerada como ponto de partida que pode ser desdobrado sucessivamente, sem a intenção de fechá-lo como os moldes científicos.

Com isso a experimentação passa a ser uma das formas de ensino, um aprofundamento do assunto tratado na sala de aula, visando ainda à interligação dos conceitos científicos estudados com a realidade ambiental em questão.

A década de 1990, marcada pelo processo de globalização do sistema econômico, aumenta a distância estabelecida entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Essa distância é evidenciada em consequências sociais, econômicas e ambientais. Os fatores globais assumem importância maior sobre as definições de políticas, e essas perdem força ante a economia mundial.

A economia dos países desenvolvidos caracterizou-se por processos inflacionários, associados a um crescente desemprego, induzindo a uma combinação de políticas macroeconômicas que aumentam os problemas socioambientais, com o agravamento do processo de deterioração dos recursos naturais renováveis e não-renováveis nos países do Terceiro Mundo. (Medina, 1997, p. 261)

Segundo essa autora, a partir dessa configuração são organizadas conferências, nos âmbitos nacional e internacional, para discutir os problemas ambientais locais e globais, bem como estabelecer ações conjuntas para se garantir sociedades sustentáveis.

No Brasil, em 1992, foi realizada a Conferência Rio-92 que produziu dois documentos importantes na área da Educação:

- *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis*, elaborado pelo Fórum das ONGs, explicita o compromisso com uma sociedade mais humana e harmônica em seu desenvolvimento.
- *Carta Brasileira de Educação Ambiental*, elaborada pela Coordenadoria de Educação Ambiental do MEC a partir da avaliação da Educação Ambiental estabelecendo a recomendação de capacitação de recursos humanos para a Educação Ambiental.

Nessa Conferência é estabelecida também uma proposta de ação conjunta para uma sociedade sustentável conhecida como Agenda 21⁶. Esta propõe assegurar o acesso universal do ensino básico, conforme indicação da Conferência de Educação Ambiental em Tbilisi, realizada em 1997. Propõe também que as organizações governamentais e não governamentais somem seus esforços para estabelecer ações que incentivem a educação sobre meio ambiente e desenvolvimento a partir dos problemas locais.

Nesse movimento, as universidades e as indústrias são chamadas a introduzir em seus programas o desenvolvimento sustentável. Em cumprimento às recomendações da Agenda 21 e em atendimento à Constituição Federal Brasileira (art. 225, § 1º, VI) que exige que a Educação Ambiental seja garantida

⁶Agenda 21 – “Principal documento aprovado na Rio-92 ou Eco-92, reúne o conjunto de medidas necessárias para promover o desenvolvimento sustentado no planeta, incluindo objetivos em termos da energia eficiente que se produza impactos ambientais mínimos” (Martins, 2004, p. 107).

Agenda 21 – “Como o próprio nome sugere, a Agenda 21 é um programa recomendado para os governos, agências de desenvolvimento, organizações das Nações Unidas e grupos setoriais independentes colocarem em prática, a partir da data de sua aprovação, 14 de junho de 1992, e ao longo do século 21, em todas as áreas onde a atividade humana incide de forma prejudicial ao meio ambiente” (Feldmann, 1992, p. 9).

pelos governos federal, estadual e municipal, foi aprovado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) no âmbito formal e não formal. Em relação à educação formal, em meados dessa década, o MEC aprova e estabelece em nível nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Estes surgem como respostas frente aos problemas de evasão, retenção e exclusão do sistema de ensino, bem como para atender as exigências do Plano Decenal de Educação de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental com melhor qualidade de ensino nas escolas brasileiras e, em atender a Lei Federal nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que coloca como responsabilidade da União, estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, as diretrizes do currículo e seus conteúdos mínimos de forma a assegurar a formação básica comum.

Nesse sentido o termo "Parâmetro" visa comunicar a ideia de que ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam às diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os "pontos comuns" que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (Brasil – Secretaria de Educação Fundamental: terceiro e quarto ciclos – introdução, 1997, p. 49).

Estabelece ainda que:

(...) os conteúdos de Meio Ambiente serão integrados ao currículo através da transversalidade, pois serão tratados nas diversas áreas do conhecimento, de modo a impregnar toda a prática educativa e ao mesmo tempo criar uma visão global e abrangente da questão ambiental. (Brasil – Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Nacionais: tema transversal – meio ambiente e saúde, p. 49)

Concomitante à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, cria-se também o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Este vem atender ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Paulo Renato Souza, ministro da Educação e do Desporto nessa época (1996), afirma na Carta do Ministro ao professor de educação infantil que:

O referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

O referencial estabelece cinco princípios que devem nortear todo o trabalho com a educação infantil sendo que, no âmbito nacional, é um avanço no que diz respeito aos direitos infantis e às suas potencialidades de aprendizagem em diferentes experiências socioculturais trazendo outra concepção de criança e inserindo-a na vida da sociedade.

Assim como os Parâmetros, o Referencial divide os conteúdos a serem trabalhados buscando sua integração. Entretanto, o Referencial avança mais do que os Parâmetros quando sugere uma organização do tempo escolar contemplando atividades de brincadeiras, pinturas, com sequência de desafios para que a criança consiga atingir diferentes graus de complexidade sobre o assunto, além de sugerir projetos de trabalho para construir conhecimentos específicos junto às crianças com mais ênfase.

Como se pode notar pela leitura do Referencial, na educação infantil trabalha-se com a lógica do conhecimento a partir do que é concreto e mais próximo das crianças – geográfica, física e temporalmente – para, posteriormente, ir-se ampliando para chegar ao que é distante e abstrato. Salienta-se que o trabalho com projetos permite a construção e a ampliação dos repertórios e do conhecimento respeitando-se pontos de partida que sejam significativos para os trabalhos realizados e para os grupos envolvidos.

Em relação à Educação Ambiental, sua trajetória nos mostra que sempre foi e ainda está prioritariamente ligada ao ensino fundamental, mais precisamente ao ensino de 5^a a 8^a séries. A educação infantil, apesar de ser a primeira etapa da educação básica, ainda está sendo pensada e realizada fora do contexto do ensino fundamental.

A Educação Ambiental, assim como a integração das áreas de conhecimento, deve ser pensada a partir do diálogo entre os níveis de ensino, diálogo esse que poderá compor um cenário com as especificidades de conteúdo, de metodologias de ensino levando a uma formação de alunos críticos e integrados ao ambiente planetário.

2. Conceito de Educação Ambiental

A experiência do Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI *Alexandre Sartori Faria* contribui (Park et al., 2005), entre outros aspectos, com a reflexão sobre o conceito de Educação Ambiental, bem como amplia as possibilidades de atividades de intervenção no cotidiano local.

A educação que se volta para o meio ambiente é conhecida como Educação Ambiental. Essa vem intensificando seu campo de atuação, a partir da década de 1980, no Brasil, devido aos vários movimentos sociais e ONGs.

Movidos pela sensibilidade ecológica, muitos educadores têm incorporado em suas práticas educativas essa sensibilidade, autodenominando-se educadores ambientais.

Entretanto, essas práticas são mais amplas, estão relacionadas à formação desse educador, à relação que estabelece com os conhecimentos, com o mundo e com a natureza. Segundo Spazziani (2003) podem-se identificar as diferentes práticas educativas ambientais que diferem entre si. A pesquisadora, apesar de observar a existência de outras formas de divisões, opta em dividir a Educação Ambiental em quatro tipos distintos:

A primeira, muito encontrada no âmbito das escolas e, intensamente solicitada por pessoas que estão fora do âmbito escolar e que querem desenvolver um trabalho conjunto com a escola, diz respeito às atividades escolares vinculadas às datas e eventos relativos ao meio ambiente. “(...) Os temas abordados são amplos e referem-se a aspectos gerais de problemas do meio ambiente, preservação, ecologia, equilíbrio ecológico, extinção de espécies etc” (Spazziani, 2003, p.71).

Muitas vezes essas atividades não estão relacionadas ao cotidiano escolar e são organizadas por instituições não escolares que solicitam a participação das escolas para executar algumas ações nos eventos como, por exemplo, plantar mudas de árvores.

Thomaz (1998) contribui com essa análise ao apontar que a Educação Ambiental está vinculando uma visão biologista reduzindo a complexidade que a questão merece, a partir do momento que despreza os aspectos políticos e culturais.

A pesquisadora, citada acima, demonstra em seu trabalho que, em vários momentos, os movimentos ambientais se preocuparam, exclusivamente, em conservar os recursos naturais embasados no discurso de que é preciso usá-los racionalmente, para que as futuras gerações possam ter acesso a eles. Denomina esses movimentos como *conservacionismo*. Além desse, cita o *preservacionismo*, de movimento ambientalista preocupado com a preservação estética e espiritual da natureza. “(...) ao preservacionismo, que se refere à natureza no sentido de apreciação estética e espiritual da vida selvagem e proteção da natureza contra o desenvolvimento moderno, através de áreas protegidas” (Thomaz, 1998, p. 28).

O segundo conceito, conforme a definição da pesquisadora Spazziani (2003), está vinculado a atividades escolares com o objetivo de resolver problemas concretos. “A ênfase está na ação e grande parte dos trabalhos refere-se a promoção de projetos que viabilizem atividades que envolvam os alunos e a comunidade” (Spazziani, 2003, p.72)

Essas atividades são facilmente encontradas nas escolas que iniciam um projeto de Educação Ambiental. Sensibilizadas pela necessidade de preservar os espaços escolares e da comunidade, elaboram projetos para resolver um problema da região buscando contribuições na comunidade, como, por exemplo, a realização de um mutirão para limpar a escola e seu entorno.

A terceira concepção definida pela autora diz respeito à realização da educação ambiental através do estudo do meio em áreas preservadas.

“O contato direto é considerado fator de transformação, que conduz à mudança no tratamento do meio ambiente, seja pelo conhecimento adquirido ou pela sensibilização dos sujeitos” (Spazziani, 2003, p.73).

A última definição proposta por ela refere-se à realização de estudos das problemáticas locais pela escola, levando-se em conta os aspectos históricos, sociais e econômicos. “(...) a intenção é entender os problemas ambientais próximos na busca de soluções que são vistas no sentido mais amplo do exercício da cidadania” (Spazziani, 2003, p.74).

Com esta definição chegamos à experiência do CEMEI *Alexandre Sartori Faria*, que apesar de realizar várias atividades referentes às descrições acima, tais como envolver a comunidade do entorno, trabalhos com os velhos da região, análises de diferentes ambientes como o urbano e rural, de realizar ações diretas na comunidade local como a colocação de placas na trilha de Joaquim Egídio, etc, a prática da escola demonstra que essas atividades diferem das descritas anteriores, pois leva em conta a potencialidade dos diversos atores da região.

Utilizando os princípios da História Oral, os estudos do cotidiano de Michel de Certeau e também as questões relativas à memória, temos buscado trabalhar com a formação de educadores-pesquisadores. Educadores esses entendidos como monitores, merendeiras, membros da comunidade, velhos da cidade, alunos, professores, administradores. Vários devem ser os educadores para a garantia de construção de um projeto coletivo que pretende, nos dizeres de Thompson (1992), derrubar barreiras entre os professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior. (Park, 2003, p. 32)

Nesse momento, tanto Park (2003) como Spazziani (2003) contribuem para entender a experiência do CEMEI com relação ao planejamento de atividades para uma intervenção no ambiente local, a partir do estudo do entorno e do cotidiano local vinculados à participação da comunidade através de relatos da História e cultura local, e de atividades coletivas.

Portanto, acredita-se que, com esse tipo de prática educativa envolvendo a comunidade escolar e a comunidade local, é que se pode chegar a uma articulação ético-política, que Guattari (1997) denomina de *ecosofia*, que envolve o meio ambiente, as relações sociais e as subjetividades humanas, redimensionando assim a questão ambiental como uma questão referente à cultura e à política.

3. A educação ambiental na educação infantil

Normalmente a educação infantil apresenta-se como um segmento esquecido no campo da Educação Ambiental, mesmo possuindo várias práticas pedagógicas e educativas relacionadas ao ambiente.

Algumas justificativas são comumente encontradas nas falas de profissionais relacionados à Educação Ambiental. Essas falas remetem-nos à representação da criança no decorrer da história da humanidade para elucidar tal "esquecimento". Dentre os argumentos mais mencionados considera-se que dois deles merecem maior reflexão e destaque, são eles:

- 1- A criança é vista como “pura”, muitas vezes identificada com a imagem de um “Anjo” como se não tivesse identidade própria e sentimento;

Segundo Ariès (1981), a descoberta da infância “começou” no século XIII, pois, até então, poucas eram as representações existentes registradas. A criança era representada como miniatura de um adulto, ou seja, não possuía traços condizentes com suas características físicas, o que sugere que não fazia parte do mundo do adulto.

A partir do século XIII, a criança compõe cenários em que aparece demonstrando afetividade com o adulto e consigo mesma. Neles, a religiosidade é uma característica que perdura até o século XVI em que a criança é representada através da imagem de um anjo com traços de um rapaz jovem, porém, não criança, e como Menino Jesus acolhido no colo de sua mãe, Nossa Senhora, introduzindo um sentimento de afetividade com a família.

Através destas representações, durante aproximadamente dois séculos, a imagem da criança permaneceu vinculada à imagem do anjo. Assim, pode-se entender porque até hoje olhamos a criança como um ser “puro” ou um “anjo”, que não possui essência própria e está livre das maldades do mundo dos adultos.

Ainda baseando nos estudos de Ariès (1981), é através da relação afetiva entre o recém-nascido com sua mãe, que a criança começa a se distanciar da imagem do Menino Jesus e passa a representar a criança entre seus pares, com ou sem sua mãe.

Nos séculos XV e XVI, a criança torna-se uma das personagens mais frequentes nas reproduções da época. É representada, juntamente com os adultos, em momentos de brincadeiras, de milagres, na escola, sugerindo que fazia parte do mundo dos adultos, além de representar uma graça própria e pitoresca caracterizando o mundo infantil. Somente no século XVII é que a criança passa ser representada sozinha, e os retratos das famílias se organizam em torno dela, pas-

sando esta a ser o centro da composição. A família, até então detentora da função de transmitir a vida, os bens e as normas, não se preocupava com a educação de seus filhos, pois, a partir do momento em que parassem de mamar, tornavam-se companheiros naturais dos adultos. Entretanto, a partir dos séculos XVII a preocupação com a educação fica sob responsabilidade da Igreja. Com a Reforma Religiosa, a Igreja pretendia livrar a sociedade do anarquismo da sociedade medieval, incitando seus fiéis a procurar a salvação longe desse mundo pagão.

Nesse momento cabe à Igreja a educação das crianças e jovens com disciplina severa, e à família a guarda espiritual e material das crianças. “(...) admite-se nesse momento, que a criança não estava madura para a vida, que era preciso submetê-la a um regime especial antes de deixá-la unir-se aos adultos” (Ariès, 1981, p. 277).

O entendimento da criança como um ser incompleto, com capacidade de compreensão atrelada à maturação das etapas de desenvolvimento é disseminado a partir do século XVII, quando passa a ser representada sozinha, tornando-se objeto de estudo.

O Iluminismo traz a preocupação do homem em entender e compreender o “desconhecido”, a desvendar o mistério da vida, a livrar o homem da ignorância do não saber, pretendendo, através da razão, torná-lo senhor do mundo. A ciência ocupa o espaço principal baseada em um pensamento de causa e consequência a partir do entendimento de linearidade entre o passado, presente e futuro.

A criança passa a ser entendida como um ser incompleto, que precisa cumprir algumas etapas para se tornar um adulto amanhã. “Caberia, então, à educação realizar essa tarefa e transformar esses pequenos seres “imperfeitos” em homens dotados de linguagem e de logos – futuros cidadãos responsáveis, independentes e autônomos” (Pereira; Souza, 1998, p. 29).

Sendo assim, o estudo de Ariès nos mostra que a imagem da criança vem sendo modificada conforme os tempos, sofrendo influências dos contextos históricos e culturais específicos que influenciam os modos de ver e lidar com ela, sem que se negue o seu desenvolvimento biológico. Hoje, a criança é considerada sujeito, ocupa um espaço social e é altamente valorizada. Paralelamente, podemos ainda encontrar situações em que ela é vista como um anjo devido à influência religiosa na sua educação.

2- A criança nesta idade não tem condições de entender a realidade complexa que exige a Educação Ambiental;

As crianças da educação infantil e, até mesmo as de 1ª a 4ª séries, são pensadas como pessoas incapazes de elaborar um pensamento que apreenda a realidade e de realizar as associações necessárias para compreender a complexidade da sociedade. Ou seja, apesar de desenvolverem ações com seus edu-

cadores, não possuem condições mentais de relacioná-las ao contexto político, econômico e cultural da sociedade local e do mundo global.

Baseada no pensamento linear entre passado, presente e futuro, em que o futuro pode ser antecipado e controlado de antemão, o desenvolvimento humano é percebido como etapas sucessivas mediante os comportamentos definidos como “normais” ou “não normais” em cada uma.

A ciência e o saber especializado assumem o papel de explicar à criança e, de certa forma, tira dos pais o controle de conhecê-la.

A psicologia do desenvolvimento, com base na teoria positivista marca a Era Moderna. Este pensamento tem se difundindo e encarregado de definir as normalidades do desenvolvimento em cada etapa da vida, incentivando a ideia de maturação das etapas, selecionando e adaptando atividades “adequadas” a cada fase do desenvolvimento humano.

Sendo assim, não há a preocupação em compreender e explicar o desenvolvimento humano como uma construção do sujeito, mediada pela sua história e cultura, mas em racionalizar a infância através do conhecimento científico, colocando-a com modelos científicos, universais e a-históricos.

Walter Benjamin (apud Pereira; Souza, 1998, p. 33) rompe com a ideia de linearidade temporal. Introduce o conceito de entrecruzamento das diferentes temporalidades. Neste entrecruzamento a relação estabelecida entre passado, presente e futuro apresenta outra conotação, a ideia de que

(...) a origem é um salto em direção ao novo, no qual o objeto liberta-se do vir-a-ser e do encadeamento causal. A forma originada é simultaneamente restauração e inacabamento, isto é, ao mesmo tempo alude ao passado e se abre ao futuro. (Pereira; Souza, 1998, p. 33)

O entrecruzamento do tempo nos remete à compreensão de que há uma possibilidade de diálogo permanente com a história onde o passado, presente e futuro podem ser constantemente recontados e refeitos.

A relação entre infância, idade adulta e a velhice já não é mais vista como um processo linear, mas como "(...) categorias sociais, históricas e culturais, que recompõem permanentemente a experiência vivida" (Pereira; Souza, 1998 p. 34).

Os autores citam, ainda, a tese de Walter Benjamin que justapõe a tese de que a criança possui um “despreparo” para compreender a realidade alegando que ela, criança, reconstrói o mundo baseado em seu olhar infantil, e ao idoso confere ser o guardião da tradição e da experiência. Nesse sentido acredita-se que ambos aprendem juntos, que o processo de aprendizagem não é linear e que a relação entre gerações coloca a criança como um ser

que pode entender elaborar, significar e interpretar de formas competentes a realidade complexa em que vive.

Para eles, tanto a criança quanto o idoso apresentam uma característica peculiar: a de contar histórias. Este fato faz com que a criança, através de analogias, compreenda o mundo, e possibilita ao idoso o rememorar dos fatos mais significativos, que, nesse recontar, refaz a história. Portanto, a infância é significada na vida adulta por meio da rememoração.

(...) Falar da infância é se reportar às lembranças do passado, não como este de fato ocorreu, mas a um passado que é, então, recontado a partir do crivo do presente e que se projeta prospectivamente. Nesse recontar, adulto e criança descobrem, juntos, signos perdidos, caminhos e labirintos que podem ser retomados, continuações de história em permanente «devir». Recuperar para o futuro os desejos que não se realizaram, as pistas abandonadas, as trilhas não percorridas é uma forma de intervenção ativa no mundo. (Pereira; Souza, 1998, p. 35)

O entrecruzamento temporal, além de romper com a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre através de sucessivas etapas, nos traz a importância do diálogo entre as gerações na constituição do indivíduo. A ausência do diálogo comum no cotidiano moderno e o distanciamento entre adulto e criança colocam em risco, inclusive, a possibilidade de trazer a criança que cada um de nós tem dentro de si. Na ausência do interlocutor fica difícil partilhar elementos que estão presentes na memória de outras pessoas e que são fundamentais na constituição da história e identidade de qualquer cidadão.

Santos (2005) realizou uma importante pesquisa focalizando trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED) que incluíam conceitos como “criança”, “infância”, “culturas infantis” e “identidades infantis”. Por tratar-se de locus privilegiado para produção-divulgação e construção de conhecimentos, uma vez que seus membros são responsáveis pelas diretrizes das políticas públicas nacionais, trazemos aqui suas palavras para salientar a importância de autores como Ariès e Benjamin para as discussões envolvendo educação infantil no Brasil

Verifica-se a frequência com que autores como Ariès, Walter Benjamin e Vygotski aparecem nos trabalhos (brasileiros) apoiados em estudos que os citam como referência, tais como de Sônia Kramer, Heloisa Rocha, Maria Luiza Machado, Moisés Khulmann Jr., Tizuco Kishimoto, Maria Malta Campos, Ana Lúcia Goulart de Farias e Fúlvia Rosemberg. Nesses últimos anos, incluem-se os estudos de autores portugueses como Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto.

No decorrer dos séculos, a escola e a família retiraram a criança da sociedade dos adultos. De um lado a escola confina-a em um regime severo disciplinar e, de outro, a família a priva da liberdade que tinha entre os adultos.

A criança contemporânea, ao sair do mundo adulto, ganhou autonomia no seu cotidiano, tirando dos pais o controle sobre seus desejos e necessidades. Com a vida moderna, a responsabilidade educacional fica sob responsabilidade da escola, distanciando a família das relações sociais, até então, constitutivas da sociedade do século XVII. O seu desenvolvimento vem sendo objeto de estudo, e tem nos mostrado que está relacionado com as diferentes experiências e relações que exercita na sociedade. Por ser um ser social, traz hoje, na vida moderna, uma oscilação das diferentes representações vivenciadas. Ora é trazida como um anjo, ingênua, pura que não possui um espaço próprio, ora como um ser histórico que tem seu desenvolvimento marcado pelas experiências com seus pares e com os adultos.

O discurso atual da Educação Ambiental é que não deve ficar atrelado apenas às escolas, e sim, aos mais diversos segmentos e locais educativos da sociedade. Apesar de a escola ser o local legitimado na sociedade para desenvolver projetos educacionais, ainda há um hiato entre os desejos da escola e os da sociedade. A aproximação que se espera, de ambos os lados, em prol de uma sociedade equilibrada social-econômica e ambiental, é uma construção que precisa ser exercitada e aprimorada pelos indivíduos constantemente.

Sendo assim, a educação infantil, como um dos segmentos da educação, merece ser considerada como um dos segmentos composto por agentes sociais importantes e inserida, urgentemente, no contexto da Educação Ambiental para que possa contribuir com suas ricas experiências na construção desta sociedade sustentável almejada. O Ministério do Meio Ambiente e demais órgãos que realizam encontros para as discussões ambientais precisam urgentemente incluir as crianças nesse processo, não o destinando apenas ao público estudantil de maior faixa etária⁷.

4. As experiências da Secretaria Municipal de Campinas-SP/Brasil na estruturação da Educação Ambiental e do Centro Municipal de Educação Infantil *Alexandre Sartori Faria*

4.1. Contextualização Histórica

Há longo tempo que as questões ambientais constituem temáticas abordadas nos planejamentos dos educadores da educação infantil. No muni-

⁷Interessante recomendar aqui os trabalhos desenvolvidos por Francesco Tonucci no Laboratório de Fano-Itália, local este que assume as crianças enquanto sujeitos competentes para pensar a cidade e suas relações. Recomendamos o livro *Quando as crianças dizem agora chega!*, constante nas Referências.

cípio de Campinas-SP várias formas de organizar a discussão foram realizadas ao longo dos últimos anos, passando por grupos de estudos de educadores de Ciências e de Geografia, discussões de currículo do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries, trabalhos internos das escolas sem o apoio da secretaria e, a partir de 2001, por uma organização de temas ambientais apontados pelos Projetos Políticos Pedagógicos⁸ das escolas municipais do ensino fundamental, infantil e supletivo.

No ano de 2001, as escolas que desenvolveram trabalhos relacionados ao meio ambiente foram convidadas a constituir um Grupo de Trabalho em Educação Ambiental, como percurso visando à construção de uma proposta de Educação Ambiental para a rede municipal de ensino. Esta forma de organização permitiu que a secretaria contribuísse diretamente com os Projetos Pedagógicos de cada escola fornecendo subsídios teórico-formativos para os educadores e materiais para que as escolas pudessem desenvolver os seus próprios projetos.

Em relação à formação dos educadores, a Secretaria Municipal de Educação constituiu um grupo de estudo, com encontros semanais, nos quais a metodologia adotada propiciava discussões teóricas, troca de experiências, estudo do meio e participação das escolas em eventos ambientais comemorativos com produções de alunos, educadores e comunidade. Vale salientar que este grupo foi constituído por educadores de diferentes disciplinas e modalidades de ensino, ou seja, o enfoque era inter, multi e transdisciplinar.

Essa configuração permitiu não somente o diálogo entre as diferentes modalidades de ensino como também atividades envolvendo a integração de diferentes disciplinas, ora com algumas disciplinas, ora com várias disciplinas conjuntamente através de projetos coletivos (interdisciplinaridade). Além disso, as exposições anuais promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas fomentaram a necessidade de o grupo definir a temática ambiental como um conteúdo a ser trabalhado e planejado para ser apresentado à população campineira em praça pública, de maneira transversal, perpassando as diferentes disciplinas e modalidades de ensino (transdisciplinaridade).

Nesse momento, a composição do grupo foi ao encontro do objetivo da Secretaria Municipal de Educação ao discutir a construção do currículo es-

⁸“Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da Instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É o instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização, integração das atividades práticas da Instituição neste processo de transformação” (Vasconcellos, 1999, p.169).

colar. A discussão permeou os encontros e desencadeou nos educadores a necessidade de elaborar projetos em consonância com anseios da escola e comunidade. Nessa proposta, os educadores são representados por professores da Secretaria Municipal de Educação, bem como agentes de saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Campinas-SP/Brasil. Ao mesmo tempo, a integração das disciplinas e a integração entre conhecimentos formais e não formais foram colocados como necessidades determinantes para se realizar os projetos ambientais. Sendo assim, a questão ambiental era entendida como uma questão pertencente a todos os “atores da sociedade”, com maneiras e níveis de conhecimentos diferentes, porém complementares. Conforme a tabela 1 a seguir, podemos observar a composição dos educadores envolvidos nos quatro anos do programa de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação que possibilitou a Proposta Pedagógica do CEMEI nota *Alexandre Sartori Faria* envolvendo a escola e a comunidade local.

TABELA 1

Educadores constituintes do programa de educação ambiental da Secretaria Municipal de Campinas-SP/Brasil – 2001/2004

Educação Ambiental	2001	2002	2003	2004
EMEF*	08	20	23	26
EMEI**/ CEMEI***	13	24	16	28
total escolas	21	44	41	54
agente de saúde	-	-	04	-
professores	18	45	58	61
alunos (aprox.)	8.240	17.120	19.120	22.053

*EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental; **EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.

***CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, Agente de Saúde da Secretaria Municipal de Saúde.

Fonte: Campinas-SP/Brasil - Secretaria Municipal de Educação-Relatório Anual Programa de Educação Ambiental 2005.

Dentre as escolas que participaram do Programa de Educação Ambiental temos as escolas na região da APA⁹ – Área de Proteção Ambiental composta pelos distritos de Sousas, Joaquim Egídio e o bairro de Carlos Gomes que estão

⁹APA – Área de Proteção Ambiental de Campinas, através da Lei Municipal nº 10.850 de 2001.

situadas nas áreas rurais do município de Campinas-SP/Brasil. As histórias dos distritos de Sousas e Joaquim Egídio se fundem devido aos sucessivos desmembramentos das sesmarias e, posteriormente, das fazendas.

Os estudos da Monografia Histórica e Estatística do distrito de Sousas apontam que o distrito surge com uma sesmaria concedida a Antonio Raposo Cunha Leme, em 1732, em área próxima ao Rio Jaguari. Essas terras passaram por inúmeros processos judiciais com outros donos de sesmarias, ocasionando o desmembramento em duas partes: Fazenda das Cabras e Sertão, permanecendo até hoje com esses nomes. A Fazenda das Cabras destinou suas terras à criação de animais, enquanto a Fazenda Sertão destinou-as à produção de cana e açúcar, potencializando o primeiro ciclo econômico importante na história de Campinas.

Com novos desmembramentos dessas terras, surgem as demais fazendas da região, sendo que o nome do bairro rural de Campinas é dado por Joaquim Egídio de Sousa Aranha, produtor de café. Por volta de 1846 as ocupações se intensificam nas extensões do ribeirão das Cabras, de forma linear, acompanhando a rua principal, hoje Heitor Penteado, e a vila da Estação.

Em 1958, o bairro é elevado à categoria de distrito de Campinas permanecendo, até hoje, como uma região extremamente diferenciada da paisagem característica de Campinas, em função de seu relevo acidentado de morros e de serras alongadas, dos mananciais hídricos de abastecimento do município (os rios Jaguari e Atibaia são alimentados por alguns afluentes, como o ribeirão das Cabras), e pela permanência de remanescentes da Mata Atlântica, com cachoeiras, nascentes e clima propício à cultura.

Hoje, Joaquim Egídio possui a maior unidade administrativa da APA com 39,40% da área total, além de ser o maior distrito de Campinas em área territorial, compreendendo cerca de 10% do território de Campinas. Sua população é de aproximadamente cinco mil pessoas, sendo que 60% residem nas áreas rurais do distrito. As principais atividades econômicas baseiam-se na produção agropecuária com o cultivo de café e cultura de subsistência, a criação de gado e piscicultura produzida, principalmente, nos laboratórios da Usina Hidrelétrica Jaguari, sede da Companhia Paulista de Força e Luz de Campinas, a CPFL.

O relevo acidentado, de certa forma, contribui para a preservação dos recursos naturais, o que muito provavelmente possibilitou a transformação da área em Área de Proteção Ambiental de Campinas, afastando as pessoas de morarem no local e controlando a ideia de loteamentos da área para moradia.

Entretanto, essa dificuldade, nos dias atuais, deixou de ser considerada como um problema para ser um atrativo de qualidade de vida junto à natureza, e da tranquilidade do ambiente oferecendo uma sensação de segurança.

Até a promulgação da lei que regulamenta essa área em Área de Proteção Ambiental, em 2001, vários foram os empreendimentos imobiliários que im-

pulsionaram a urbanização dessa região, porém de maneira diferente. Com a crise econômica do café, a característica dessa região foi sendo alterada, principalmente, pelas divisões das propriedades e pelo êxodo rural deixando muitas fazendas abandonadas até a década de 1950. A partir dessa década:

(...) com o novo impulso da economia rural, atrelado à intensificação da industrialização no município, instaurou-se um novo processo de urbanização na região, caracterizado pela implantação dos primeiros loteamentos e pelo surgimento de algumas indústrias. Mais notadamente, a partir de então, a urbanização de Sousas se distinguirá de Joaquim Egídio pela sua dimensão e dinamismo. (Campinas – Plano de Gestão da APA, 1996, p. 36)

Nas décadas subsequentes, o distrito de Sousas passa por um processo intenso de loteamento das áreas para moradia, e a partir da década de 1980, os condomínios fechados passam a ser a nova forma de moradia, trazendo consequências drásticas ao meio pela alteração da paisagem, da fauna e do consumo de água e seu tratamento, bem como os problemas de erosão e de assoreamento.

Vários fatores, entretanto, indicam que a urbanização de áreas rurais da APA pode gerar consequências ainda mais graves, devido à falta de infraestrutura, predominância de declividades acentuadas e solos suscetíveis à erosão, hidrografia densa, presença de matas naturais, sendo que cerca de 70% da área remanescentes florestais nativos do Município de Campinas se encontra na APA. (Campinas – Plano de Gestão da APA, 1996, p.79).

Compreendendo que a sustentabilidade da região pode ser concretizada, não somente através da intenção trazida sob a forma da legislação e dos estudos do Plano Gestor, mas, principalmente, ouvindo os depoimentos das pessoas que participam do cotidiano de Joaquim Egídio, é que se pode chegar a ações coletivas de intervenção na comunidade com a participação efetiva dos atores dessa comunidade e da escola local.

4.2. CEMEI Alexandre Sartori Faria

O CEMEI *Alexandre Sartori Faria* é a única escola de educação infantil do distrito de Joaquim Egídio que atende crianças de zero a seis anos de idade, das áreas urbanas e rurais do distrito, inclusive em período integral até o ano de 2005, quando a Secretaria Municipal de Educação de Campinas implantou as escolas de nove anos.

A escola vem se estruturando pedagógica e administrativamente na construção de um Projeto que dê conta das características locais, em trabalhar com a cultura, história, memória e o ambiente local, forjando a participação da comunidade, e entendendo que o desenvolvimento das crianças está diretamente relacionado ao currículo "vivo", construído com os alunos, educadores e comunidade.

A formação dos educadores se deu com a participação de um professor frequentando o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, com a formação semanal interna na escola prevista na jornada dos educadores, bem como com a parceria estabelecida com o Centro de Memória da Unicamp, para subsidiar a construção pedagógica com o foco na memória, cultura local e educação ambiental.

Na trajetória de construção e afirmação de seu Projeto Pedagógico, a escola elabora seu conceito de escola, criança e participação da família e comunidade, além de um posicionamento frente à importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo e suas implicações curriculares.

O trabalho pedagógico com Projetos é vivenciado como uma possibilidade de realizar o trabalho coletivo, a integração dos saberes formal e não formal, o encontro entre as gerações da comunidade e a significação do conhecimento construído pela criança.

Os pontos de partidas para o surgimento de projeto de trabalho coletivos podem ser variados e eles podem funcionar ou não como elementos motivadores e estruturadores de uma prática educativa centrada nos interesses, desejos e necessidades dos grupos envolvidos – incluindo-se o próprio educador. (Fernandes, 2005, p. 101)

O trabalho coletivo pressupõe o envolvimento, comprometimento e a ordenação de atividades para todos os envolvidos no processo de construção do Projeto Pedagógico. Esses aspectos sofrem constantes modificações durante o percurso revendo e reelaborando as intenções. A implementação ocorre em decorrência das experiências anteriores onde são redimensionadas e reordenadas as intenções em sucessivas ações.

O Projeto Pedagógico de 2004 do CEMEI *Alexandre Sartori Faria* advém de um preparo minucioso previsto nos anos anteriores como novas construções (Casa de Boneca e Ateliê), adaptações de ambientes internos, busca de assessoria em universidades para a formação continuada dos educadores, busca de parcerias com empresas da região, criação de espaço para formação dentro da escola e na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

(...) uma proposta de organização do currículo de uma forma integrada, que visa a uma mudança de postura do sujeito diante de si mesmo,

do outro e do mundo. Entretanto, trabalhar partindo de termos, integrando o currículo, exige redefinir a escola, a sala de aula, a relação ensino – aprendizagem, a nossa visão de mundo, a nossa relação com o conhecimento. (Zan, 2003 p. 26)

Nesse sentido, a equipe gestora providencia os recursos didáticos, a infraestrutura necessária, as parcerias externas e propicia os momentos formativos na escola participando ativamente das discussões e planejamentos.

Aos educadores fica a responsabilidade em implementar e suscitar novas ideias e atividades planejadas elaborando um currículo em consonância com os interesses e necessidades da comunidade. “(...) São eles que, insatisfeitos com o trabalho fragmentado em suas escolas, escolhem mudar esse quadro” (Zan, 2003 p. 26).

Nesses quatro anos de estruturação o Projeto Pedagógico da escola só foi possível porque os educadores acreditaram no potencial do trabalho coletivo e por projetos, apesar de algumas inseguranças. “(...) A mudança só é possível a partir da conscientização e da opção do docente. Ele precisa estar convencido de que esse é o melhor caminho para seu trabalho, e acreditando nisso” (Zan, 2003 p. 26-27).

Apesar dos professores acreditarem no potencial de trabalhar com projetos temáticos, de apostarem no potencial e na valorização das crianças e reconhecerem que a escola em que trabalham busca sair do marasmo e da inércia, sentem-se inseguros conforme desabafa uma das professoras que trabalha com crianças de 4 meses a 2 anos:

“(...) Dentro da proposta de trabalho com projetos, não era possível delimitar o que iríamos trabalhar sobre a fauna, eram as crianças que mostrariam o caminho. Como? Crianças de 4 meses a 2 anos ainda não sabem falar... Será?” (Bassetto, 2005 p. 35)

A escolha em organizar o Projeto Pedagógico de 2004 com a temática central *Memória, Meio Ambiente e Cultura Popular*, em que os projetos das salas o compõem com desdobramentos temáticos e correlacionados, permite uma sintonia entre todos, sendo essa uma das formas de se trabalhar com projetos.

Assim como o Projeto Pedagógico desenha novas ideias, intenções, durante os sucessivos anos, os projetos temáticos acompanham esse processo e passam por diferentes formas de planejar, por diferentes metodologias e temas.

Nos anos anteriores a 2004, os projetos estavam relacionados a temas que se mesclam com o imaginário que se tem da infância, ou seja, ora com temas mais complexos, ora com temas menos complexos como: *Cantiga de ninar, Bichos do mato e bichos do corpo, As moradias, Rio Atibaia e Brincadeiras infantis*. Nessas escolhas evidencia-se a transição de práticas e concepções de criança, mundo e educação.

Nesses anos, os projetos foram construídos com a escolha do tema e condução metodológica, quase que exclusivamente realizada pelos educadores. Os alunos participavam apenas das atividades elaboradas.

Em 2004, essas questões ficaram mais atenuadas e os educadores ousam escolher temáticas mais relacionadas com a temática central. Os projetos passaram a ter nomenclaturas mais abrangentes e relacionadas aos interesses e necessidades da comunidade escolar como: *Fauna e Flora da Região, Flores e Insetos de Jardim, Aprender Comendo, Animais da Fazenda e Pequenos Artistas*. Com essas temáticas foi definida a forma de trabalhar através de atividades referentes à cultura popular, à memória e à arte.

A trajetória da escola, ao aprimorar seus projetos temáticos, demonstra a preocupação e busca de melhoria profissional dos professores por meio de pesquisas e estudos referentes ao desenvolvimento infantil e trabalhos coletivos. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil explicita a organização pedagógica da escola no volume *Conhecimento do Mundo*. Salienta-se que os conteúdos devem ser organizados em função das diferentes realidades e necessidades, de forma que possam ser de fato significativos para as crianças. Estes devem ser relacionados em função dos seguintes critérios:

Relevância social e vínculo com as práticas sociais significativas; grau de significado para as crianças; possibilidade que ofereçam de construção de uma visão de mundo integrada e relacional; possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos a respeito do mundo social e natural. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, p. 177)

A escolha do tema com as crianças é uma fase muito importante no projeto, pois precisa ser algo que realmente desperte o interesse delas, sem ser imposto, além de exigir do professor a sensibilidade para adequar as atividades às faixas etárias com que trabalham e às capacidades do grupo. Posteriormente à definição da temática a professora começa a planejar as atividades diversificadas do projeto.

Partir do ambiente imediato justifica-se neste caso, como ponto de partida, pois o entorno é tão envolvente como estimulador, proporcionando diferentes materiais e oportunidades de pesquisa, estudo e construção de conhecimento. As linguagens artísticas e o foco nos processos de funcionamento da memória são eixos que sustentam um trabalho que se preocupa em oferecer situações e oportunidades potenciais de elaboração, criação, construção, fruição, apreciação, autoconhecimento, modos de expressão, historicidade, sentimento de pertencimento e autoria. (Fernandes, 2005, p. 101)

Outro momento que marca o aprimoramento dos projetos é o de formação, em que uma professora de outra escola, com mais experiência no trabalho por projetos, introduz o objeto “disparador” como instrumento provocativo para despertar o interesse dos alunos e conhecer o que sabem, o que ainda não sabem e o que gostariam de saber sobre o assunto. A partir desse conhecimento, os educadores planejam os próximos passos dos projetos, juntamente com os alunos.

O objeto disparador é algo provocante e desafiador tanto para as crianças que desejam saber mais quanto para o professor que precisa buscar informação e conhecimento para que possa sistematizar as atividades a serem planejadas. Não importa se o disparador é um objeto, uma imagem, uma observação, o importante é que ele abra e deflagre possibilidades de redimensionar os caminhos, de trazer metáforas para a reflexão, bem como de incluir novos temas que possam incorporar-se ao projeto.

A elaboração de um projeto exige que os educadores abram espaços para que os alunos manifestem e expressem suas ideias, dúvidas, e conhecimentos sobre o assunto. Além disso, é preciso planejar situações que levem os alunos a confrontar seus conhecimentos e hipóteses. Atividades de estudo, pesquisa com familiares e o conhecimento do cotidiano e seu entorno são meios que proporcionam a socialização de informações e conhecimentos necessários para a constituição da identidade dos alunos e educadores.

Para as crianças de zero a três anos o Referencial Curricular salienta que os conteúdos não são selecionados em blocos, porém destaca que são ideias relacionadas aos objetivos propostos que podem estar presentes nos mais variados contextos que integram a rotina infantil, como:

Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos; exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito; contato com pequenos animais e plantas; conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, p. 177)

E para as crianças de 4 a 6 anos, estrutura uma divisão dos conteúdos em cinco blocos para facilitar a didática dos professores. São eles: *Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar, Os lugares e suas paisagens, Objetos e processos de transformação, Os seres vivos e Fenômenos da natureza.*

Entretanto, salienta que para a aprendizagem das crianças é indispensável que o professor elabore alguns procedimentos como:

Formulação de perguntas; participação ativa na resolução de problemas; estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados; confronto entre suas idéias e as outras crianças; formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão; utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas, etc.; utilização da observação direta com uso de instrumentos, com binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações; conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus, etc.; leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes; registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, p. 180-181)

A experiência da professora que trabalhou com crianças de 3 anos de idade, dando continuidade ao projeto de animais do ano anterior, define a temática junto com os alunos através da observação dos jardins das casas do entorno da escola. Observa que as crianças se interessavam pelos gafanhotos, tatu-bola e formigas. Como maneira de confirmar o interesse, decide assistir ao filme sobre insetos “animais minúsculos”. Após assistirem ao filme as crianças, com entusiasmo, comentam sobre os diferentes insetos que viram e a professora os conduz até o jardim da escola para observarem os insetos presentes, os coletam e os levam para o centro da roda de conversa. Lá é possível presenciar o que as crianças já sabem sobre o inseto, assim como as dúvidas que possuem. Após as trocas de informações a professora realiza uma brincadeira com as crianças. As crianças imitam o tatu-bola com movimentos de engatinhar, de se enrolar e desenrolar.

As imitações e os gestos possuem um papel importante na expressão de sentimentos e em sua comunicação, o corpo e o movimento são formas privilegiadas de expressão. Na sua imaginação pode modificar sua vontade, usando o “faz de conta”, mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real. Por essa via, quando a criança estiver mais velha, é possível estimular a diminuição da atividade centrada em si própria, para que ela vá adquirindo uma socialização crescente. (Pena, 2005, p. 63)

Com essas mudanças os projetos adquirem novos caminhos e movimentos, as crianças e os educadores participam com mais entusiasmo, planejando juntos os conteúdos e metodologias pertinentes, atribuindo mais significado aos conhecimentos sistematizados adquiridos, construindo suas

identidades. “(...) quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática tanto mais aprofundam sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (Freire, 1987, p. 99).

Assim como ocorre no ensino fundamental, na educação infantil a temática *ambiente* é comumente indicada para ser trabalhada de forma interdisciplinar e transversal, como se pode observar na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.

Nesse contexto, a educação infantil avança em trabalhos com projetos de formas interdisciplinares, transversais e contextualizadas, apesar de também apresentar um hibridismo de concepções e metodologias. No caso do CEMEI *Alexandre Sartori Faria*, pode-se perceber esse hibridismo em sua trajetória, mas em momento algum este se torna impedimento para o desenvolvimento dos projetos.

A autonomia dada ao CEMEI para pensar e estruturar seu próprio caminho, para buscar espaços formativos atrelados às preocupações locais, traz significados próprios a toda a comunidade escolar (pais, comunidade, funcionários, educadores e alunos) e permite vislumbrar a construção de um novo currículo sensível à sustentabilidade local.

A participação da escola na sustentabilidade local está relacionada principalmente com a vontade política de compartilhar experiências, conhecimentos e informações, através da inserção nessa comunidade. Exemplos disso são as constantes participações do CEMEI nos eventos locais, bem como as proposições de atividades interativas com as famílias e velhos da comunidade.

O dia ‘Conscientizando com arte’ foi uma ótima oportunidade de integração, consciência sobre o cuidado que devemos ter com a natureza. Nessa ocasião pude ver a participação do meu filho, a alegria das outras crianças e funcionários em participarem. Achei ótima a ideia de misturar ‘gerações’.

A escolha do sábado foi também muito boa, pois os pais têm mais tempo e disponibilidade de participar. Enfim devemos fazer outras vezes... Obrigada a vocês por enquanto! (Rosana – mãe do Augusto de 2 anos)

4.3. Práticas pedagógicas e sustentabilidade

Destacam-se três atividades que já estão incorporadas à dinâmica escolar, envolvendo a comunidade local, e que se mostram essenciais para a sustentabilidade almejada.

1- Atividades de visitas e atividades fora da escola;

Essas atividades estruturadas pedagogicamente através do estudo do cotidiano suscitam, pelo menos, dois momentos que determinam as formas

de aprendizagens. Primeiramente, a organização do educador e alunos em estabelecerem um roteiro de observação, de perguntas e hipóteses conectando os conhecimentos adquiridos com aqueles que estarão por vir.

No caso da professora que trabalhou com crianças de 2 a 3 anos, ela escolhe a temática central do projeto (*Animais da Fazenda*), juntamente com os alunos, distribui os quatro assuntos mais indicados pelos alunos ao longo do ano letivo. Posteriormente, planeja as atividades e o percurso a ser trilhado em cada etapa, mesmo sabendo que trabalhar com projetos suscita trabalhar com episódios não previstos.

Ao realizar o agendamento para visitar uma fazenda da região, consegue planejar com os alunos algumas atividades que poderão realizar na sala de aula, como: maquete com animais de plástico e de escultura em legumes, cartazes com as fotos da visita afixando-os nas escolas e comércio da região. No dia anterior à visita, a professora investiga as crianças sobre as expectativas que teriam, questionando-as sobre o que iriam ver nessa fazenda. As crianças levantam algumas hipóteses: iriam ver galinha, porco, cavalo, goiaba, o administrador que é pai de uma funcionária da escola. E, apresentam uma expectativa a respeito do meio de transporte da fazenda, questionam a professora: “*Será que tem trator?, Será que tem carroça?, Será que tem caminhão?*” No momento da visita são recebidos pelo administrador que consegue ampliar as expectativas e conhecimento dos alunos sobre a área da fazenda. Mostra a casa sede, a cozinha com fogão a lenha, as casas dos colonos pintadas de azul e branco, o gado de corte, as éguas reprodutoras, a mata nativa preservada, os canteiros de produção de mudas para o reflorestamento da fazenda, e a área de extração de madeira para comércio. Em cada local acrescenta informações às crianças e esclarece as dúvidas levantadas por elas.

No dia posterior, a professora leva para o centro da roda de conversa uma bota suja e um saco de esterco e questiona os alunos sobre esses objetos. Várias foram as elucubrações das crianças: “*a bota era de um homem*”, “*era muito grande para ser de uma mulher*”, “*não tinha salto*”, “*estava muito suja*”, “*deveria ser de um vaqueiro, pois vaqueiro de verdade usa bota e cinto de fivela igual na fazenda do avô do aluno Matheus na Bahia*”, “*que a bota era de um homem que estava andando e pisou no esterco de cavalo*”, “*que o esterco não era de cavalo e sim de vaca, pois perto da casa da aluna tem vaca que faz coco mole*”.

Ao chegarem ao consenso de que a bota era de um homem, a professora questiona as crianças sobre o proprietário dessa bota. E o nome mais votado foi o nome do administrador da fazenda visitada. Dando sequência à atividade, passa o saco de esterco de vaca para que os alunos vejam a textura assim como o cheiro. Várias crianças ficaram com nojo, porém outras lembraram que o esterco é muito usado como adubo na horta.

No outro dia a professora trouxe uma calça comprida e uma camiseta e questionou de quem poderia ser aquela vestimenta. Logo as crianças associaram ao administrador. Iniciou-se a confecção do boneco de papel jornal, com as botas, calça e camiseta, todos participaram entusiasmadamente.

Entretanto, as crianças lembraram à professora de que se é de um homem precisa ter cueca, cinto e meias para calçar as botas. O fato causou um impasse. A professora chamou, para dentro da sala de aula, o único homem da escola que é o guarda do estabelecimento e o questionou o que um homem usa na vestimenta. Ele realmente afirma o que alguns alunos tinham apontado: cueca, cinto e meias que imediatamente foram acrescentados ao boneco.

O próximo passo foi confeccionar o rosto e, por unanimidade, os alunos disseram que deveria ter barba, cabelo preto e chapéu para que fosse igual ao administrador. Porém, surge uma nova polêmica: seria boné ou chapéu? Após muita discussão as crianças lembraram que o administrador usava boné e que o boneco também o usaria. É importante ressaltar que as crianças exigem um cuidado, de todos na escola, ao manusear o boneco. E que a imaginação deles alçou voos, em muitos momentos vê-se uma criança sentar no colo do boneco, pegar na sua mão e o levar para as atividades da sala como se ele tivesse vida própria.

O segundo exemplo se relaciona à interação estabelecida entre escola e uma pessoa da comunidade que os recebe em seus passeios. No caso do CEMEI, esses encontros sempre foram organizados com pessoas da comunidade local, que exerciam atividades correlatas à temática de cada sala.

Durante a visita em uma chácara, com o propósito de conhecerem um porco, os alunos ficam desapontados ao verem o mesmo confinado em um cercado muito pequeno, sem alimento e em local escuro. Indagam ao proprietário sobre o quê e quando o animal come, e para a surpresa dos alunos e professora, a resposta foi que quando ele se lembrava de alimentá-lo colocava os restos de sua comida e ração. As situações não previstas desse encontro fizeram com que as educadoras retornassem à escola com indagações, refletindo sobre todo o processo, bem como a forma em lidar com a informação e o conhecimento. Conforme Albagli (2004), há diferenciação nesses dois conceitos.

O aprendizado não se limita apenas a um movimento de aquisição de informações, consiste em adquirir e construir diferentes tipos de conhecimento, competências e habilidades. A informação é importante porque veicula os conhecimentos e não necessariamente gera o conhecimento. "O aprendizado deve ser pensado como relação social, como um processo em que as pessoas não só são participantes ativos, na prática de uma comunidade, mas também desenvolvem suas próprias identidades em relação àquela comunidade" (Albagli, 2004, p. 10).

Quando as educadoras refletem a situação problema, refletem também sobre o tipo de interação estabelecida com o outro, qual a inserção da escola na comunidade, o que a escola pode construir com essa comunidade, atribuindo e reafirmando o “pertencimento” a essa comunidade.

Retornando à chácara do proprietário para conversarem sobre o problema ocorrido durante a visita das crianças, o proprietário justifica seu jeito de lidar com os porcos. As educadoras percebem o limite econômico e de conhecimento dele e, através do diálogo, contribuem com informações e orientações sobre como ele poderia lidar melhor com esse animal. Além disso, a escola se comprometeu em oferecer restos de alimentos para os porcos, diariamente. Nessa interação, o conhecimento é construído através do diálogo com informações e sugestões e, ao mesmo tempo em que esse conhecimento é construído, contribui para o desenvolvimento de práticas mais adequadas para o manejo animal e conseqüentemente para a sustentabilidade local.

Baseando-se em Albagli (2004), reconhece-se que cada local dispõe de diferentes características, e bens coletivos (físicos, sociais, econômicos, culturais, políticos e institucionais) que influenciam na capacidade de produzir, de aprender e inovar. A capacidade de relação entre os atores da comunidade é determinante para gerar processos de crescimento, mudança e desenvolvimento. E é com esse entendimento que a escola tem buscado desenvolver as atividades pedagógicas junto ao cotidiano do distrito junto às entidades filantrópicas, posto de saúde e empresas como a Nittow (empresa de papel situada no distrito de Joaquim Egídio), que vem sendo parceira na implementação do Projeto Pedagógico desde 2004.

2- Atividades envolvendo velhos e crianças;

Várias foram as atividades realizadas envolvendo a relação entre velhos e crianças. Os velhos foram até a escola contar suas histórias relatando detalhes arquitetônicos, festejos, costumes e dificuldades da época. Além disso, receberam as crianças em seus espaços, residências e propriedades agrícolas.

Nessas experiências nos remetemos aos estudos de Pereira e Sousa (1998) nos quais o encontro dessas gerações entrecruza o tempo permitindo um diálogo permanente com a história, recriando-a e recontando-a, através, principalmente, de uma prática comum a essas duas gerações, a de contar histórias. Com essa prática, o idoso reconta os fatos que lhe são mais significativos, rememora esses acontecimentos e refaz a sua história. Ao rememorar, o velho ressignifica a vida adulta, descobre caminhos e signos perdidos e recupera para o futuro as pistas e os desejos que não foram realizados. Além de revigorar a tradição, o velho intervém ativamente no mundo atual.

Ao suposto “despreparo” infantil para compreender a realidade, Walter Benjamin justapõe a tese de que a criança reconstrói o mundo baseada

em seu olhar infantil; em relação ao idoso, afirma ser ele o guardião da tradição e da experiência. (Pereira; Sousa, 1998, p. 34)

As crianças de 2 a 3 anos foram à ferraria de Joaquim Egídio que funciona há mais de 40 anos com o mesmo proprietário. Apesar de o local ter sofrido algumas reformas durante os anos, o prédio está localizado no centro do distrito e conserva a mesma fachada. O ferreiro mostra móveis construídos com as ferraduras e depois explica que elas são usadas nos cavalos que ajudam o homem no trabalho, em passeios longos ou puxando charretes. Explica que as ferraduras têm uma numeração, assim como os sapatos que usamos. Porém, de vez em quando aparece um cavalo com numeração diferente e ele tem que confeccioná-la na hora. Mostra os aparelhos de confecção e seu manuseio, apesar de hoje já se encontrar ferraduras prontas para vender. Entretanto, salienta que as compradas perdem em qualidade, pois as feitas manualmente são mais resistentes e suportam mais a umidade. Ao ver o ferreiro ferrar um cavalo uma criança pergunta se o animal vai sentir dor e seu pé vai sangrar. Ele explica que o cavalo não tem pé e sim casco, e que esse é parecido com a nossa unha. Mesmo assim o ferreiro tem que tomar cuidado para não machucar o cavalo, caso isso aconteça tem que colocar remédio para não inflamar.

Outro aspecto importante decorrente dessa atividade é a possibilidade de aproximar a criança do mundo adulto. A criança do mundo moderno conquistou progressivamente seu espaço na sociedade, porém essa situação lhe permite uma autonomia que muitas vezes contribui para seu afastamento das gerações adultas e velhas.

Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha um novo **status** sendo valorizada na sua capacidade de construir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo cujo desdobramento é a formação do gueto da infância. A criança perde a família enquanto referência na formação de sua identidade, dando uma sensação de que não pertence a ela e que não a faz parte dessa história. A reconstituição desse diálogo é um desafio posto para os **especialistas da infância**. (Pereira; Sousa, 1998. p. 38, grifos da autora)

Nesse tipo de atividade as relações interpessoais são determinantes para que a criança assuma um engajamento atuante na comunidade, conquistando e redimensionando sua inserção com ações que contribuam para a cultura e história local, assim como os velhos.

Portanto, minha própria história é construída e partilhada por elementos que estão presentes na memória de outra pessoa. Nesse sentido, não só a memória é uma prática social como a identidade é construída nas relações entre sujeitos. (Pereira; Sousa, 1998. p. 40)

Essa é uma possibilidade dos diferentes segmentos sociais construir suas histórias e buscarem uma sustentabilidade cultural, ambiental, social e econômica. E, como Tonucci (1996) sugere, a sociedade moderna precisa buscar outro caminho que rompa com o “progresso” para poucos e que mude de tendência, construindo uma sociedade preocupada com o bem público, com a felicidade de seus cidadãos e com a qualidade de vida. Para o autor esse novo caminho tem que ser construído através do olhar da criança, do velho e dos deficientes, não somente com o olhar do adulto, pois a sociedade capitalista já o privilegiou por ser trabalhador e consumista em potencial.

3-Atividades com a participação da família e comunidade local.

O desejo da escola de se aproximar das famílias e da comunidade local impulsiona ações planejadas em dois âmbitos: dentro dos projetos temáticos específicos das salas, e dentro do Projeto Pedagógico como resultado da integração dos projetos e a temática da escola.

Em relação às atividades dos projetos temáticos observa-se a preocupação das educadoras em buscar atividades envolvendo a participação das famílias nas situações cotidianas da sala de aula. Utiliza-se de entrevistas com parentes de alunos e moradores de Sousas e Joaquim Egídio para conhecerem a história desses distritos, de visitas às áreas rurais e urbanas para estudar as diferentes moradias, da confecção dos bonecos *Leandro e Camila*, representando situações problemas como, por exemplo, a infestação de carrapatos e outras doenças, a família os recebe e registra os procedimentos realizados como medidas de “cura”; do contar a história do rio Atibaia de hoje e de décadas atrás por um tio de aluno do CEMEI, e do contar a história de brinquedos e brincadeiras de antigamente, bem como a criação desses tipos de brinquedos e vivência dessas brincadeiras.

A utilização desses diferentes recursos pedagógicos permite redefinir o espaço ocupado pela criança na construção de sua identidade na comunidade local, como também a situa enquanto construtora de seu processo de aprendizagem e geradora de conhecimentos através de trocas de informações contextualizadas na comunidade.

Na região de Joaquim Egídio no mês de junho (outono/inverno) se comemoram os dias dos santos: Santo Antonio, São Pedro e São João com festejos de rua. Nesse mês, no Brasil, realiza-se a festa junina de cunho popular. Após conversas, estudo e pesquisas sobre a origem, as vestimentas e a culinária dos festejos, uma aluna lembra que o milho é um alimento muito comum nessas festas e que no sítio de seu avô ele é cultivado. Em contato com a família dessa criança, a professora consegue a doação de um saco de milho. Ao recebê-lo planeja uma pesquisa de receitas que contenham milho, junto aos familiares e a cozinheira da escola. Posteriormente, as crianças selecionaram as receitas, lim-

param as espigas, tiraram os grãos, bateram no liquidificador separando uma parte para o bolo e outra para o curau, alimentos típicos do meio rural.

A reconstrução da história torna-se, ela mesma, um processo de colaboração muito mais ampla, em que não-profissionais devem desempenhar papel crucial. Ao atribuir um lugar central, em seus textos e apresentações, a pessoas de toda espécie, a história se beneficia enormemente. E também se beneficiam, de maneira especial, as pessoas idosas. Um projeto de história oral, mais do que lhes propiciar novos contatos sociais e, às vezes, levar a amizades duradouras pode prestar-lhes um inestimável serviço. Muito freqüentemente ignoradas, e fragilizadas economicamente, podem adquirir dignidade e sentido de finalidade ao rememorarem a própria vida e fornecerem informações valiosas a uma geração mais jovem. (Thompson, 1992, p. 32-33)

Quanto ao Projeto Pedagógico evidencia-se, pelo relato da vice-diretora, a necessidade da equipe gestora propiciar momentos de socialização de atividades escolares com as famílias e comunidade através de diferentes instrumentos, tais como o *Jornal Ciranda* distribuído para todas as famílias e estabelecimentos comerciais do distrito, a exposição de todos os projetos no final de cada ano, a apresentação de *slides* sobre o cotidiano de cada projeto durante as reuniões de pais e a caminhada na trilha com a colocação de placas confeccionadas pelos projetos temáticos como forma de socializar e orientar os usuários sobre a vegetação, fauna e flora, bem como sobre o porquê do trabalho deste CEMEI naquela região.

É importante salientar a capacidade e sensibilidade da equipe gestora para avaliar constantemente essas atividades, redimensionando-as em busca de maior participação das famílias nesses eventos.

Vimos que não adianta colocar a culpa nos pais dizendo que eles não estão interessados na vida escolar dos filhos, temos que buscar outros caminhos, insistir nos convites, e contar que aos poucos a freqüência vai aumentando.” (Leão, 2005, p.17)

Outro momento de aproximação da escola e comunidade ocorre através da busca de parcerias com instituições e empresas da região que contribuem de várias formas, doando e/ ou arrecadando dinheiro para o Projeto Pedagógico, através de oficinas com artistas locais para as educadoras, crianças e suas famílias como, o caso da fábrica NITTOW Papel S/A que utiliza, há várias décadas, o papel reciclado como matéria-prima.

Ao término do ano letivo, realizamos mais uma vez uma mostra do Projeto Memória, Cultura Popular e Meio Ambiente. Dessa vez escolhemos um

local mais movimentado, a casa de cultura de Joaquim Egídio, localizada na rua principal do distrito. Com isso o número de pessoas aumentou bastante, tendo uma maior participação dos pais e da comunidade. Atentamos também para que a data escolhida fosse em novembro e não dezembro como no ano anterior. Desta vez inauguramos a exposição com um coquetel na sexta-feira à noite e convidamos as autoridades locais, artistas da região ou pessoas que haviam contribuído com o CEMEI, funcionários da Secretaria Municipal de Educação e amigos. (Leão, 2005, p.19)

A experiência do CEMEI *Alexandre Sartori Faria* vem demonstrar que as crianças pequenas (0 a 6 anos) são capazes de apreender os conhecimentos tidos como complexos que contribuem com a socialização de informações e inovam os conhecimentos a partir de práticas pedagógicas que as considerem. Além disso, testemunha que a Educação Ambiental na educação infantil é possível, e mais efetiva extrapolando o simples fato de fazer hortas, cultivar mudas de plantas e plantar árvores nos grandes eventos do município, quando a escola se insere com práticas voltadas ao estudo do cotidiano da comunidade local.

4.4. Apontamentos e conclusões

A Educação Ambiental é inerente aos conteúdos escolares, bem como da sociedade em geral, cabendo a cada segmento desenvolver ações planejadas para a preservação e recuperação do ambiente. A Educação Ambiental não está apenas vinculada às questões relativas à área biológica, ela está vinculada a questões sociais, econômicas e, acima de tudo, diz respeito à política e à cultura da população.

A contribuição da educação infantil para a Educação Ambiental pode ser viável e extrapolar atividades pontuais, tais como as comemorações em eventos ambientais. O CEMEI *Alexandre Sartori Faria* demonstra que, quanto mais se realizam parcerias com a comunidade local, junto aos mais variados segmentos, mais o Projeto Pedagógico ganha dinâmica pedagógica, a escola se insere realmente na comunidade, e a sustentabilidade local pode ser viabilizada a partir do diálogo estabelecido nas parcerias através de informações e da construção de conhecimentos necessários para a manutenção das redes de conhecimento criadas nessas relações. Estas, por sua vez, inovam os conhecimentos locais que certamente estarão mais condizentes com os interesses de desenvolvimento local.

A educação infantil abre a possibilidade de ampliar o currículo nacional introduzindo práticas educativas simples como estudo do bairro, participação da família na vivência do currículo da escola, planejamento das atividades juntamente com os alunos, realização das atividades pelos alunos e professores e utilização de recursos existentes na comunidade.

Também vem mostrar que a escola é o local considerado legítimo da sociedade para educar, e que ela tem grande potencial para irradiar projetos junto à comunidade. Quando a escola assume esse papel na sociedade ela ressignifica não somente o seu currículo, como também as relações com seu entorno, levando até ele a possibilidade de contribuir no seu desenvolvimento, na circulação das informações e na formação das pessoas.

O currículo vivenciado no CEMEI *Alexandre Sartori Faria* pressupõe a mudança de conduta do professor, pois ele precisa refletir sobre sua prática constantemente, planejar as atividades e, acima de tudo, apresenta um perfil de professor-pesquisador. Reconhece que é necessário estar sempre estudando, buscando informações e conhecimentos para desenvolver seu planejamento.

Quando o planejamento do professor é pautado pelo aluno, assumido enquanto indicar ambiental, nos dizeres de Tonucci, ele possibilita a participação com mais envolvimento, mostra pistas para o professor replanejar suas ações e amplia a sua inserção na sociedade reforçando seu potencial e capacidade para indicar/construir mudanças necessárias no cotidiano local.

A política educacional do município aqui descrita pode contribuir com o desenvolvimento dos projetos pedagógicos a partir do momento que propõe ações que irão facilitar e contribuir com a formação dos educadores, da equipe gestora dentro e fora dos muros da escola, assumindo que as políticas públicas devem ser planejadas por todos os segmentos da comunidade.

As atividades entre velhos, adultos e crianças, características da intergeracionalidade, demonstraram ser um suporte de sustentabilidade local, uma vez que contribuem para a preservação de valores históricos, culturais e ambientais da comunidade. Além disso, o encontro das gerações possibilita a permanência e a construção do sentimento de pertencimento, implementando o desenvolvimento local de maneira a possibilitar um melhor controle sobre a vulnerabilidade social. O desenvolvimento do distrito de Joaquim Egídio ainda se diferencia das demais áreas de Campinas-SP não somente pelo aspecto ambiental, mas, sobretudo, pela preocupação da comunidade em preservar e conservar aspectos históricos e culturais da região. Sendo assim, a sustentabilidade de qualquer lugar poderá ser alcançada se estiver alicerçada nos aspectos econômicos, sociais, ambientais, históricos, culturais, e principalmente na ética e política. O planejamento do município, em busca da sustentabilidade, perpassa pela escolha metodológica de trabalhos escolares que contemplem instrumentos de coleta de informações escritas e, principalmente, orais, permitindo o compartilhamento entre os desejos da comunidade e dos órgãos públicos, definindo assim as políticas públicas mais pertinentes para a região.

Referências:

- ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lúcia. Informação e Conhecimento na Inovação e no Desenvolvimento local. *Cl. Inf.*, Brasília, v. 3 (33), p. 9 - 16, 2004.
- AMARAL, Ivan Amorosino de. Educação Ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. *Revista quadrimestral Pro-Posições*, Campinas, v. 12 (1): p. 73-93, 2001.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 50-279, 1981.
- BASSETTO, Luciana. Fauna e Flora da Região de Joaquim Egídio. In: PARK, M. B. et al. (orgs.). *Jundiaí: Educação Infantil - Arte, Memória e Meio-Ambiente*. Jundiaí: Árvore do Saber, p.104-xx, 2005.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente saúde*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. Lei nº 10, 850. *Diário Oficial*. Campinas, 2001.
- _____. *Projeto Pedagógico do CEMEI Alexandre Sartori Faria*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- _____. *Projeto Pedagógico do CEMEI Alexandre Sartori Faria*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2002.
- _____. *Projeto Pedagógico do CEMEI Alexandre Sartori Faria*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2003.
- _____. *Projeto Pedagógico do CEMEI Alexandre Sartori Faria*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2004.
- _____. *Relatório Anual do Programa de Educação Ambiental*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação, 2005.
- _____. *Plano de Gestão da Área de Proteção Ambiental de Sosas e Joaquim Egídio*. Campinas: Secretaria Municipal de Planejamento e Meio Ambiente, 1996.

CASCINO, Fábio. *Educação Ambiental: princípios, história e formação de professores*. São Paulo: SENAC, p. 15-50, 1999.

FELDMANN, Fábio. Agenda 21, um instrumento para a sustentabilidade do Planeta. *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, 1992.

FERNANDES, Renata Sieiro. O Trabalho por Projetos no Espaço Escolar: contribuições e desafios para o professor. In: PARK, M. B. et al. (orgs.). Jundiaí: *Educação Infantil - Arte, Memória e Meio-Ambiente*. Jundiaí: Árvore do Saber. p.101, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1997.

LEÃO, Flávia de Barros Ferreira. Envolvendo a Comunidade. In: PARK, M. B. et al. (orgs.). Jundiaí: *Educação Infantil - Arte, Memória e Meio-Ambiente*. Jundiaí: Árvore do Saber, 2005.

MALDONADE, Íris Rodrigues. 2006. *Práticas Educativas Ambientais no Distrito de Joaquim Egídio*. Dissertação. Unicamp, Campinas.

MARTINS, José Pedro. *Água e Cidadania em Campinas e Região – O desafio do séc. 21*. Campinas: SANASA, 2004.

MEDINA, Nana Mininni. Breve Histórico da Educação Ambiental. In: PADUA, S. M. (org.). *Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília: Ipê, 1997.

OLIVEIRA, José Arnaldo. Verbete Sustentabilidade. In: PARK, M. B. et al. (orgs.). *Formação de Educadores, memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras. 2003, p.205-205.

PARK, Margareth Brandini; et al. (orgs.). *Formação de Educadores: Memória, Patrimônio e Meio Ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Educação Infantil - Arte, memória e Meio Ambiente*. Jundiaí: Árvore do Saber, 2005.

_____. O ciclo de vida representado nas páginas dos almanaques de farmácia brasileiros. In: VON SIMSON, O. et al. (orgs.). *As múltiplas faces da velhice no Brasil*. Campinas: Átomo & Alínea. p.55-75, 2004.

_____; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. *Palavras-chave em educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro, 2007.

PENA, Mônica Eduarda de Almeida. Projeto flores e Insetos do jardim. In: PARK, M. B. et al. (orgs.). Jundiaí: *Educação Infantil - Arte, Memória e Meio-Ambiente*. Jundiaí: Árvore do Saber. p.104-xx, 2005.

PEREIRA, Rita Maria Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S. et al. (orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, Solange Estanislau. 2006. *A criança e sua infância: combate nos saberes em educação*. Dissertação de Mestrado. Unesp, Presidente Prudente.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. Ambiente e Comunidade: Educação Ambiental na escola. In: PARK, M. B. et al. (orgs.). *Formação de Educadores: Memórias, Patrimônio e Meio Ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, Paulo Renato. *Carta do ministro ao professor de educação Infantil*. Brasil: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

THOMAZ, Sueli Barbosa. Educação Ambiental: uma discussão entre política e cultura. *Revista Presença Pedagógica*, Campinas: 4 (20): 27-34, 1998.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

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

_____. *Quando as crianças dizem agora chega!*, Porto Alegre: Artmed, 2005.

SIMSON, Olga von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Siero. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: *Rumos Itaú Cultural-Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento – Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, elementos metodológicos para elaboração e realização*. 5 ed. São Paulo: Libertad, 1999.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco. Currículo por projetos: avanços e possibilidades. In: PARK, M. B. et al. (orgs.). *Formação de Educadores: memórias, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.208-xx.

Capítulo 6: Fechem os olhos, o piloto surgiu! A pólis e o psicodrama como dispositivos educacionais

Norma Silvia Trindade de Lima¹

1. “Respeitável público...”

Fechem os olhos.

Ouçam... Uma voz firme, segura e acolhedora. Uma moça grande, cabelos compridos, sorrindo e de braços abertos, adentra o palco...

Por um instante, aguardo atentamente o que será apresentado a seguir.

Surpresa!

Ela, sedutora, ainda de braços abertos, faz um convite com as mãos, com os olhos, com todo o seu corpo em movimento. Acenando, chamando para a arena, um palco.

Sair do confortável lugar da impessoalidade, típico de quem assiste?!

Hesito, aceito.

Ela estende a mão e pergunta: qual o seu nome?

Respondo.

Já não sou mais alguém, sou fulano de tal.

Ela, com um gesto delicado, conduz-me a outro “lugar”. Por um ato, com o seu toque, ajuda a transpor a fronteira “invisível e real” entre os espaços, lugares, modos, estéticas, das experiências, das existências.

Uma passagem ocorre entre o assistir e o observar para o atuar.

Da invisibilidade, anonimato, por um convite e uma escolha, passo a ocupar outro modo, agora visível e dizível, dada a possibilidade de construção de uma história, animada pela invenção, encarnação de personagens e dramatização.

Quanto ao meu nome, percebo que não tem a menor importância, naquele momento. Foi um cumprimento, um ponto de partida, apenas um modo de dizer: olá, venha, vamos...

O nome é um começo, apenas um ponto de partida, similar a uma plataforma do metrô. Aguardando o trem, ficamos ali, parados, atentos até embarcar em direção a outra estação. O percurso é um tempo de passagem, oferta de uma miragem. Ao olhar pela janela do vagão do metrô em movimento, “lá

¹Doutora em Educação, psicodramatista, psicóloga, docente do Programa de Mestrado em Educação e do Curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Unisal.

fora” não se vê uma forma definida, a paisagem é móvel, fluida, sem contornos identificáveis. Em geral, não prestamos atenção no fora, envoltos no si mesmo, o dentro. Embora, lá fora, possa haver um fluxo correndo. Tentar fixar o movimento, mirando fixamente esta paisagem, provoca sensações, “dentro”. Náuseas, vertigens...

É isso. Entrar no palco, passagem. Sair de um lugar (confortável) conhecido, identificável é como sentir a vertigem do fluxo de fora. A vivência de uma relação, a experiência do fora e dentro, do dentro, fora. Como pode ser num vagão do metrô em movimento. Para isto é preciso conexão, permitir, estar e sentir, para ser afetado pelo fluxo de fora, o outro.

No palco, após largar a mão da moça, sou convidado a tocar outras mãos, olhar outros olhos, para então poder encarnar um personagem. Mas outro, não o habitual “eu”, nome próprio com uma série de certificações, indicações de tempo, lugar, filiações...

Ela, a moça, pede um outro.

Um outro? Como assim?

Ela explica: um outro que você possa experimentar por algum tempo, neste momento, neste cenário, a partir do que acontecer, sentir, a partir dos afetos, dos outros que estiverem a te instigar...

Um movimento de encarnar e desencarnar, entrar e sair, no ritmo atento, por vezes intenso, do sentir/deixar, a fim de que uma fruição possa acontecer.

Por um ato, de repente, saio do trem em direção ao fluxo. Brinco com o fora e o dentro. De dentro, puxo para fora e o fora puxa o de dentro. Por alguns instantes, não sei mais o que é fora e o que é dentro. As cenas vão acontecendo e eu, envolvido, participando, como a cauda de um pavão...

Uma ciranda intensa, sem náuseas, apesar da fluidez entre dimensões heterogêneas e discordantes, por vezes compartilhadas, interconectadas, por vezes, completamente estranhas. Interioridades e exterioridades, num movimento que se produz como que fora de nós, apesar de nós e, sobretudo com o confronto entre nós, por nós mesmos. Jogo tenso e vivo no âmbito cotidiano das relações sociais, micropolíticas e exercícios de poder acontecendo.

Acabou. Despedimo-nos.

Saio atordoado à rua. O vento refresca a sensação estranha em meu corpo que anda sem pensar aonde ir. Um movimento que se revela *a posteriori*. Forma e sentido vão se configurando e se esvaindo conforme caminho, a caminho não sei bem de quê.

Esta narrativa foi produzida a partir de fluxos, fragmentos e ressonâncias decorrentes de uma experiência vivida recentemente, no IV Fórum latino-ameri-

cano de teatro espontâneo², em São Paulo. Neste evento, vários trabalhos foram realizados a partir de temáticas que envolviam a pólis latino-americana e o teatro espontâneo, diálogos e estéticas. A recomendação dos organizadores era que o teatro espontâneo fosse utilizado como estratégia grupal para a discussão.

O encontro entre “tribos” ou pessoas, realidades e culturas que estiveram juntas, dispostas a compartilhar experiências e a criar coletivamente modos e estilos de reflexão, participação, inserção e intervenção em diferentes contextos – a polis de cada um e de todos nós, socializando angústias, iniciativas, pensamentos e estéticas. Enfim, produziu-se um encontro e embate entre distintas realidades, ensejando vitalizar e inspirar novos fôlegos para interferir e criar, tendo em vista a noção de interdependência coletiva de todos e de nosso entorno vital.

Segundo os organizadores do Fórum:

Esse encontro foi idealizado como um espaço de intercâmbio de idéias e de reflexão conjunta, partindo do pressuposto de que podemos ter uma participação importante no esforço coletivo pela viabilização de “um novo mundo. O objetivo geral é fortalecer os vínculos entre os que participam do movimento do teatro espontâneo em nossos países, a partir da idéia de que todos vivemos numa enorme “polis” – a América Latina - e somos convocados a tornar a vida nela a mais agradável e justa possível, contribuindo com nossa arte e nossa solidariedade. (Disponível em: <http://forumlatinoamericanoteatrosespontaneo.blogspot.com>. Acesso em: 1 nov. 2011)

2. Possíveis interruptores?

Talvez a fala, a comunicação, estejam apodrecidas. Estão inteiramente penetradas pelo dinheiro: não por acidente, mas por natureza. É preciso um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle. (Deleuze, 2010, p. 221)

O propósito deste texto não é descrever algum trabalho propriamente, mas compartilhar reflexões sobre o teatro espontâneo, decorrentes da experiência recente mencionada, naturalmente, temperada por estudos desenvolvidos (Lima, 2009, 2010, 2011a, 2011b). Trata-se de pensar a partir de afetos e perceptos ou experiências emocionais instigadas pela relação com o(s) outro(s), frente a uma proposta de construção coletiva. Nesse sentido, o fomento e a produção de saberes ocorrem numa feitura compartilhada e emocional conforme modos existenciais e suas expressões estéticas. Um embate tenso e frutífero

²O detalhamento sobre o evento citado pode ser encontrado no site <http://forumlatinoamericanoteatrosespontaneo.blogspot.com>. Acesso em: 1 nov. 2011.

de manifestações num espaço e tempo pontual, criado, partilhado e coletivo – a vivência de teatro espontâneo.

As estéticas/existências dialogam e disputam, evidenciando exercícios de poder que podem ser atualizados e revigorados pela explicitação de “verdades” ou percepções que emergem e se denunciam no movimento da sociodinâmica grupal³. São cenas, personagens, cenário, papéis, enfim, vetores que se atravessam, se instigam, denunciam e/ou silenciam. De qualquer forma, há emergências, complementaridades e rupturas, nem sempre acolhidas, nem sempre compreendidas, nem sempre aceitas.

A produção coletiva e subjetiva do grupo escapa de um agenciamento autoritário e unilateral, por linhas de fuga. Neste caso, emoções que emergem de maneira imprevista e que se expressam por meio de um artifício estético, as cenas e os personagens vivificados e encarnados em prol de uma afirmação.

Podemos pensar que são modos de resistência aos enunciados que se impõem e se manifestam, explicitando jogos de dominação, micropolíticas. Refiro-me à dimensão política inerente às relações sociais. Nesta perspectiva, a noção de política não está circunscrita a alguns ou a uma esfera representativa, institucionalizada, mas expressão microssocial, ou seja, no âmbito das manifestações ou relações estabelecidas entre os atores ou sujeitos sociais, num dado contexto e cenário. A micropolítica envolve, portanto, maneiras de agir, ver, ouvir, falar, nomear, sentir, enfim, mecanismos multifacetados e sutis de produção de subjetividades, identidades e diferenças. Estamos todos implicados politicamente, ao estabelecermos e vivermos as relações humanas.

De acordo com Guattari e Rolnik (2010, p. 36) “a problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas da produção de subjetividades. Ela se refere aos modos de expressão que passam não só pela linguagem, mas também por níveis semióticos heterogêneos”. Esta concepção tem a ver com a noção de poder capilar e disciplinar, desenvolvida por Foucault (1998). Um poder que não está fora de nós, mas por nós, exercícios de poder implicados nos modos e estilos de expressão e relacionamento. Um poder que, exercido no âmbito das relações interpessoais, envolve uma composição de forças, ou seja, uma força afetando outra, produzindo efeitos como comportamentos, sentimentos, percepções, pensamentos... Lógicas e estéticas de existência.

Desse modo, no teatro espontâneo vivido, os exercícios de poder instigam modos de resistir, de subverter e/ou de se submeter. As linhas de fuga são constelações pontuais que se criam, ali, em embate, em cena, no momento, quiçá,

³A Sociodinâmica é uma ramificação metodológica da obra de Moreno. Trata-se de um modo de compreender as relações que se estabelecem em um dado grupo, constituído em torno de uma tarefa comum. De modo a compreender o jogo e atribuição de papéis, a criação de personagens e cenas, explicitando uma trama e dramas. (Moreno, 1993, 2008).

produzindo novas estéticas e singularizações. Em outras palavras, são momentos possíveis dos atores se apropriarem dos vetores e fluxos, componentes de seus processos de subjetivação e os reordenar, reconfigurar e produzir novos estilos, novas formas de expressão, de existência singular.

A criação coletiva é realizada por linhas de fuga em ação, em cenas, frases, personagens, em muitos e diversos modos de expressão estética, existências que se singularizam.

Comunicação? Diálogos? Denúncias? Pedidos? Desejos? Ideias?
Interruptores?

Uma prática política que persiga a subversão da subjetividade de modo a permitir um agenciamento de singularidades desejantes deve investir o próprio coração da subjetividade dominante, produzindo um jogo que a revela, ao invés de denunciá-la. Isto quer dizer que, ao invés de pretendermos a liberdade (noção indissolavelmente ligada à da consciência), temos de retomar o espaço da farsa, produzindo, inventando subjetividades delirantes que, num embate com a subjetividade capitalística, a façam desmoronar. (Guattari; Rolnik, 2010, p. 39)

3. O psicodrama é um dispositivo educacional

O teatro espontâneo também

As cidades idem

Dispositivo: “nos termos de Foucault, significa o conjunto das práticas, discursivas e não-discursivas, consideradas em sua conexão com as relações de poder” (Silva, 2000, p. 43).

Utilizo o termo dispositivo no sentido dado por Foucault (1998) ao conjunto de práticas, saberes e seus inerentes exercícios de poder. Um dispositivo, como uma caixa de ferramentas, disponibiliza saberes e estratégias de intervenção e, portanto, opera agenciamentos no âmbito da produção social/subjetiva.

O termo educacional pretende enfatizar o tipo de agenciamento, o âmbito da positividade e/ou produtividade do dispositivo. Nesta perspectiva, a educação, em qualquer modalidade, seja formal, não formal ou outra qualquer, institucionalizada ou não, orienta-se e afirma, concomitantemente, “regimes de verdades e poder” que são enunciados, saberes legitimados e exercícios de poder correlatos, multifacetados e pulverizados no tecido social, numa circularidade funcional (Gore, 1999).

Os regimes de verdade e poder são subjetivados em práticas educacionais. E, outros saberes, não legitimados, não reconhecidos, desqualificados?

As estratégias educacionais são práticas sociais que subjetivam indivíduos, educando.

O indivíduo se constitui, enquanto sujeito, inserido e atravessado pelos vetores e fluxos do contexto social, em sua multiplicidade de tecnologias, interlocuções, ambientes. O social circunscreve a educação, em suas variadas formas, molduras, modalidades. O sujeito é um indivíduo subjetivado, agenciado, uma contingência.

De fato, apesar de uma variedade de problemas e polêmicas no campo educacional, a educação ainda é produtiva. Agencia e produz modos de existência, em suas formas de subjetivar, pensar, se relacionar, desejar, alocar, desenhando estilos de vida, “tipos de indivíduos subjetivados” – sujeitos educados, educadores, educáveis e não tão educáveis. Posto que há cada vez mais os que escapam, os que se recusam, os que não conseguem ou não querem, de um modo ou de outro, atender aos formatos e expectativas educacionais, agenciamentos coletivos de enunciação, de uma sociedade massificada e/ou pedagogizada.

O psicodrama como dispositivo educacional, interfere no mundo social e dos afetos, propondo uma experiência de participação de cunho existencial, estético e ético – educacional.

Em outras palavras, seria um modo de intervenção no âmbito micropolítico das relações, utilizando estratégias coletivas de participação e experimentação, produzindo e/ou provocando modos de existência, sejam estes, padronizados ou singulares, ressentidos ou afirmativos. Neste sentido, o psicodrama é um tipo de agenciamento. Resta indagar se agencia massificando e alienando, orientado por uma referência prescritiva, normativa, identitária e totalitária ou se ensejando modos subversivos, singulares, passíveis de afirmar possibilidades criativas de existência, diferenças – expressões de gozo e/ou vida intensa.

Modos de existência, estilo de vida, diz respeito a processos de subjetivação, ou seja, produção social de tipos de sujeitos, e, portanto, subjetividades produzidas socialmente por agenciamentos. “Não se pode confundir com o sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade” (Deleuze, 2010, p. 127).

O sujeito é um efeito de agenciamentos coletivos de enunciação, um terminal por onde atravessam vetores de várias naturezas (Guattari, 2001; Guattari; Rolnik, 2010).

Ninguém escapa dos agenciamentos coletivos de enunciação e subjetivação.

Tornamos sujeitos numa contingência de fluxos e vetores de várias ordens: culturais, éticas, afetivas, e tantas outras sejam possíveis. Somos como uma esponja, vazada, absorvente e, sobretudo, potencialmente transmutáveis. Neste sentido, segundo estes autores citados, os trabalhadores, especialmente os “sociais”, sejam estes educadores, psicólogos, assistentes sociais ou outros, tra-

balham, de alguma maneira, na produção social de subjetividades. Habitamos uma “encruzilhada política e micropolítica”.

E estas encruzilhadas se personificam, cada uma a seu modo, nas cidades, na pólis. Talvez possamos pensar as cidades como “canteiros” de agenciamentos coletivos de enunciação, fomentando processos de subjetivação. Os canteiros germinam sementes. Umam crescem, outras morrem, conforme os nutrientes – fluxos, vetores de subjetivação presentes. As cidades, como uma coletividade, fomentam uma estética, um estilo, e uma ética, entendida nas palavras de Deleuze (2010, p. 130) como “um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isto implica”.

Sem dúvida, as cidades nos atravessam por meio de seus componentes de subjetividades que colaboram com a singularização e/ou com a alienação.

4. Para os “não iniciados”: um preâmbulo

Basicamente, o teatro espontâneo é uma estratégia de trabalho grupal pautada na improvisação cênica e na construção coletiva. Esta modalidade de teatro, chamado também de teatro do improviso, originalmente foi desenvolvido por Moreno (1889-1974), no início do século XX, em Viena e arredores, entre 1921 e 1923, sob o nome de Teatro Vienense da espontaneidade.

Moreno, romeno, judeu, de origem humilde, conhecendo os contornos engessados, elitistas e antisemitas, inserido na efervescência cultural datada, teve como propósito “produzir uma revolução no teatro, a de alterar por completo os eventos teatrais”. Propôs para isto: eliminar o dramaturgo e o texto teatral escrito, um “teatro sem espectadores”, tudo seria improvisado, cujos criadores seriam atores e plateia e, por fim, ao invés do palco tradicional, o “palco-espaço, o espaço aberto, o espaço da vida, a vida mesma” (Moreno, 1984, p. 9; 10).

Esta proposta germinou uma obra aberta, denominada por ele de “Socionomia”, ciência das relações sociais, conhecida, popularmente, como psicodrama.

O “teatro da espontaneidade desenvolveu uma modalidade intermediária de teatro – o psicodrama” (Moreno, 1984, p. 9;10).

A rigor, o psicodrama é um método de investigação da “verdade” por meio da ação dramática (Moreno, 2008; Fox, 2002). Situado no conjunto de métodos de tratamento e intervenção social, psiquiatria, ramificação metodológica da Socionomia (Moreno, 1993).

Em 1925, Moreno emigra para os Estados Unidos, dando prosseguimento a seus experimentos. A investigação dos estados espontâneos-criativos torna o conceito de espontaneidade-criadora um pilar em seu pensamento. Este conceito é compreendido como um “*élan vital*” nos seres, uma potência para a

criação e transformação no contexto das relações e da vida social, ou seja, no âmbito da micropolítica cotidiana.

A ação e improvisação dramática foram exploradas como métodos, inspirando nomenclaturas variadas para procedimentos teórico-metodológicos de intervenção social, conforme o contexto e objetivo do trabalho. Nesta perspectiva, o psicodrama é um entre outros, método dramático de investigação e intervenção cujo propósito é lidar com relações interpessoais e mundos privados (Moreno, 2008).

Cabe ressaltar que o termo psicodrama passou a ser utilizado em sentido lato, referindo-se ao conjunto da obra criada por Moreno, assim como, utilizo neste texto.

5. Desdobramentos contemporâneos

É pertinente ressaltar que a apropriação do pensamento moreniano apresenta uma multiplicidade de compreensões, posturas, práticas e intercessões com outros campos do saber, especialmente a filosofia e o teatro. Neste sentido, o psicodrama é uma polissemia e uma polifonia orquestrada por muitos diálogos, digressões, conexões e, sobretudo, estéticas que nem sempre dialogam. Sendo assim, proliferam nomes, práticas e posturas diversas do que se chama psicodrama, em suas respectivas diferenças e especificidades teórico-metodológicas. Contudo, esta discussão e detalhamento se distanciam da intenção deste escrito.

No recorte deste estudo, o termo psicodrama refere-se à metodologia sociopsicodramática, um conjunto de saberes e fazeres, estratégias de pensar e operar no nível micropolítico, sociosubjetivo. Assim como um dispositivo educacional, cuja característica é fazer abertura à emergência da tensão e do conflito, para que processos de subjetivação e os já subjetivados possam ser discutidos, buscando criar coletivamente um feixe possível de novos sentidos e significados. Portanto, instigar outros modos, estilos, estéticas e éticas de existência a fim de nos reconhecermos e nos relacionarmos, na perspectiva da singularidade e afirmação.

Em outras palavras, o psicodrama, o fazer coletivo e dramático pode criar linhas de fuga, entendida aqui como disruptura de exercícios/modos de poder e de subjetivação.

6. Acontecimento e criação coletiva

Enquanto estratégia grupal, de cunho educacional, o artifício de propor a criação e a proliferação de cenas, personagens, contar histórias ou qualquer outra expressão estética a partir do se sente no momento do acontecimento,

permite experimentar, compartilhar e redimensionar o fluxo dos afetos e, talvez, da existência.

Esta experiência é transformadora.

7. Para finalizar

O cunho terapêutico e transformador do teatro espontâneo em seu modo analógico de operar e afetar, Aguiar (1988, 1998) já discutiu, ao longo de suas obras, de várias maneiras.

O aspecto maquínico (uma engrenagem que produz efeitos) da metodologia sociopsicodramática, personificada no teatro espontâneo ou a partir dele, cada vez mais, parece ser reconhecido e explorado.

Talvez, o fato de Moreno ter produzido experimentos pouco sistematizados, permita estabelecer uma relação antropofágica e contemporânea com sua obra.

De minha parte, também o faço, inclusive por esta razão o chamo de dispositivo educacional, evocando o pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari, Rolnik e outros.

Finalizo, assim, o escopo deste escrito.

Se a fala e a comunicação estão apodrecidas como disse Deleuze, talvez, a escrita também...

Precisamos nos reinventar.

A ação dramática foi a estratégia proposta por Moreno.

Referências:

AGUIAR, M. *O teatro da anarquia: um resgate do psicodrama*. Campinas: Papyrus, 1988.

_____. *O teatro espontâneo e psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1998.

DELEUZE, G. *Conversações*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOX, J. *O essencial de Moreno*. Textos de psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade. São Paulo: Ágora, 2002.

GORE, J. M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. IN: SILVA, T. T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 12. ed., 2001.

_____.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIMA, N. S. T. *O psicodrama numa perspectiva inclusiva*. Colóquio de Educação Sócio-comunitária, IV, 2009, Americana. Anais.

_____. Educação, psicodrama e inclusão. *Revista Ciências da Educação*. UNISAL, Americana, Programa de Mestrado em Educação, n. 23, p. 235-247, 2010.

_____. *Educação, psicodrama e práticas de singularização*. Encontro de pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anpedinha), 10. 2011a, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php>>. Acesso em:

_____. Psicodrama, inclusão e singularidade. In: MOTTA, J. C. E ALVES, L.F. (orgs). *Psicodrama: ciência e arte*. São Paulo: Agora, 2011b.

MORENO, J. L. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. 2. ed. Campinas: Editorial Psy, 1993.

_____. *Quem sobreviverá?* Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e do sociodrama. Edição de estudante. São Paulo: Daimon, 2008.

SILVA, T. T. *Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Site:

<http://forumlatinoamericanoteatroespontaneo.blogspot.com>. Acesso em: 20 nov. 2011.

Capítulo 7: A Paisagem Educativa:

Um ensaio sobre o uso da paisagem como ferramenta educativa

André Tostes Graziano¹

Introdução

Albert Einstein (1981) definiu o meio ambiente como sendo tudo aquilo que não era ele, ou seja, o brilhante físico alemão separou o universo em duas partes distintas, o indivíduo e seu entorno. Existe, entretanto, uma particularidade nessa relação entre elas, o fato de este mesmo indivíduo estar inserido no ambiente, não podendo dele se excluir. Dessa forma, um ponto de estudo interessante é a relação que se constrói entre as mesmas, que define de maneira substantiva como as interferências e as ações ocorrem entre elas. Uma dessas relações constituintes entre o indivíduo e o ambiente pode ser expressa como sendo a paisagem.

O termo paisagem possui muitas definições e não se constitui como consenso entre os seus estudiosos, tendo em vista as diversas contribuições teóricas e os distintos pontos de vista, frutos de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento que sobre o termo recaem. De maneira geral, é possível dizer que a área da Geografia foi a que primeiro se interessou em defini-lo, sendo depois seguida e questionada pelas ciências naturais e sociais, passando assim pela Biologia, Ecologia, Sociologia, Arquitetura, Artes entre tantas outras áreas de pesquisa.

Para efeito deste capítulo, procura-se utilizar a conceituação de paisagem proposta por Manuela Magalhães, autora portuguesa, que definiu o termo de forma bastante abrangente, mesmo que inserida no campo do Paisagismo. Para a autora:

o conceito de paisagem para o arquitecto paisagista é um conceito holístico, no qual, sobre um substrato físico, actuam de modo complexo os seres

¹Arquiteto e urbanista, formado em 2001 pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Em 2006 concluiu o mestrado na mesma instituição na área de concentração: Paisagem e Ambiente; e desde 2010 cursa o doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Foi coordenador de projetos urbanísticos e de áreas verdes da Secretaria de Serviços Públicos da Prefeitura de Campinas entre 2003 e 2005 e ocupou cargo semelhante na Secretaria de Coordenação de Subprefeituras da Prefeitura de São Paulo entre 2005 e 2010. Atua na área da paisagem urbana e rural, pela Licuri Paisagismo (Disponível em: <<http://www.licuripaisagismo.com.br>>. Acesso em: 19 out. 2011), desde 2001, empresa da qual é sócio-fundador.

vivos, animais e plantas, e o homem, detentor de determinada cultura, dando origem à determinada imagem. Esta imagem é, portanto, muito mais do que aquilo que se vê, sendo portadora de significados ecológicos e culturais (englobando neste último os econômicos e sociais). (Magalhães, 2001, p. 53)

A perspectiva de utilização do termo paisagem como uma *imagem* foi historicamente recorrente, em muitos casos, definindo essa imagem como uma consequência quase exclusiva do uso da visão de cada indivíduo, na tentativa de exemplificar como a paisagem é específica para cada observador. Há que se ressaltar que, além dos elementos do ambiente percebido, devem estar presentes na paisagem, o conhecimento e o arcabouço cultural do observador como seus constituintes, construindo uma “imagem expandida” que é única para cada pessoa.

Alguns autores já atentaram para este constructo conceitual abrangente, mesmo que a maioria dos pesquisadores, principalmente nas áreas da Arquitetura e do Paisagismo, ainda se mantenham fortemente ligados à utilização do sentido da visão como prioritário, quase exclusivo, na percepção de paisagens. Tal circunstância configura um reducionismo perigoso, uma vez que os demais sentidos humanos configuram uma somatória de outras aptidões do indivíduo, que uma vez associadas à capacidade de memória do mesmo, lhe confere a competência de ampliar a própria percepção e a possibilidade de reconstrução de paisagens, inclusive de outros períodos temporais.

Para Milton Santos, a *paisagem* pode ser definida como o “domínio visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc” (Santos, 1988). Ela é diferente do *espaço* “considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento” (p. 52).

(...) A produção do espaço é resultado da ação dos homens agindo sobre o próprio espaço, através dos objetos, naturais e artificiais. Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, materiais e imateriais, pois o conhecimento também faz parte do rol das forças produtivas. (Santos, 1988 p. 64)

Pode-se notar em Milton Santos que a paisagem é um artifício de mediação e de interação entre o espaço e o indivíduo, permitindo que sejam estabelecidos vínculos culturais entre eles. Os valores expressos nas paisagens denotam os valores socioculturais das sociedades humanas, sejam perceptíveis individual ou coletivamente. Para Leite, a paisagem é o

reflexo da relação circunstancial entre o homem e a natureza, que pode ser vista como a tentativa de ordenar o entorno a partir de uma imagem ideal. A forma pela qual a paisagem é projetada e construída reflete uma elaboração filosófica e cultural que resulta tanto da observação objetiva do ambiente, quando da experiência individual ou coletiva com relação a ele. (Leite, 1992, p. 23)

Nesse sentido, a paisagem se apresenta como uma ferramenta de leitura social, uma vez que as impressões nela contidas representam um momento histórico, um contexto de representações culturais, sociais, econômicas, filosóficas entre tantas outras sobre o meio físico. O processo de leitura de paisagens pode alimentar a compreensão de aspectos da sociedade através de atributos ainda pouco explorados, mas de grande importância, como valores estéticos, econômicos e culturais relativos ao ambiente e aos seus habitantes.

Por esse motivo, existe o interesse de pesquisar com maior profundidade, sem perder a perspectiva abrangente inerente ao tema: as diferentes formas de percepção de paisagens; as ações e possíveis atitudes necessárias à sua construção, seja no tempo presente ou futuro; e os elementos e conhecimentos necessários para permitir aos indivíduos proceder com a sua reconstrução, concreta ou abstrata, a partir de elementos materiais ou imateriais, nesse último caso, utilizando-se da memória como fonte de informações de interesse. Assim sendo, o objetivo deste ensaio é apontar alguns caminhos de investigação que possam auxiliar no uso da paisagem como ferramenta educativa, contribuindo para o engrandecimento humano em prol de uma cidadania plena e autônoma, independentemente do ambiente em que o indivíduo esteja inserido e de seu arcabouço cultural.

1. A percepção da paisagem

Segundo Lynch, o “nosso mecanismo perceptivo é tão adaptável que cada grupo humano consegue distinguir as partes de sua paisagem, perceber e conferir significado aos detalhes significativos” (1997, p. 151). Tal apontamento nos permite imaginar que qualquer pessoa é capaz de conferir significado aos elementos de uma determinada paisagem, seja ele estético, econômico, ambiental ou cultural. Quando este elemento passa a ser reconhecido, caracterizado e culturalmente absorvido pela pessoa, ele adquire um valor intrínseco, o que lhe confere importância. A partir deste momento, quando o elemento recebe um *nome*, o mesmo não mais poderá ser excluído de seu compêndio de conhecimento, salvo por intencionalidade desse sujeito.

As maneiras de perceber estes elementos de uma paisagem variam de pessoa a pessoa, dependendo de sua capacidade específica de percepção ambiental

(sua habilidade em se utilizar de seus sentidos físicos) e de seu capital cultural, que inclui a memória, indispensável para processar as informações apreendidas.

Assume um papel relevante a habilidade individual de visualização do ambiente, o que permite supor que, quanto maior for essa capacidade, maiores serão as chances de apreender aspectos da paisagem avistada. A amplitude da visão permite que muitos elementos presentes em uma paisagem sejam rapidamente percebidos e identificados, criando uma importante base referencial de informação. Entretanto, muitos autores mencionaram as sutis diferenças entre *ver* e *olhar*. Assim, *ver* significa avistar, abarcar com a vista uma determinada faixa de território, enquanto *olhar* busca observar, desenvolver um julgamento de valor sobre determinado elemento avistado.

É nesse sentido que se pretende definir a paisagem como uma imagem que somente pode existir a partir do ponto de vista de um observador, que possui determinada cultura, e a capacidade de olhar para um ambiente específico. Não é o sentido da visão, por si, que confere ao indivíduo a capacidade de olhar, mas a somatória de sentidos, que lhe permite proceder com um julgamento cultural da paisagem, e assim lhe atribuir significado.

Dessa forma, também fundamental na percepção da paisagem é o sentido da audição, que permite não só identificar aspectos do ambiente, mas a eles atribuir um significado profundo e individual, caracterizando muitos dos seus elementos. A percepção dos ruídos, sons, falas das pessoas, músicas e tantas outras informações sonoras constituem uma importante parcela de reconhecimento do mundo cotidiano, sendo determinantes em muitos aspectos da vida das pessoas, seja do ponto de vista estético, social, de saúde e cultural, sobretudo para aquelas com alguma forma de deficiência visual.

Um importante trabalho desenvolvido nessa área é a pesquisa coordenada por Murray Schafer na *Simon Fraser University* do Canadá relacionada à paisagem sonora das cidades e de seus campos (*soundscape* – neologismo que deriva de *landscape* - paisagem), cujos objetivos buscavam identificar os diversos ambientes acústicos cotidianos e seus efeitos no homem, educar as pessoas a modificar e melhorar estes ambientes e publicar os resultados das investigações, entre outros materiais, que pudessem auxiliar novos estudos e soluções relacionadas ao tema. Na visão do autor, de forma simplificada, a paisagem sonora é todo e qualquer evento acústico que compõe um determinado ambiente, podendo referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens.

O livro *A afinação do mundo* (2001) sumariza estes estudos e traça os possíveis desdobramentos de pesquisa sobre a paisagem sonora mundial, buscando desvendar os princípios estéticos por trás dos ambientes acústicos humanos e as suas influências na vida das pessoas, com a intenção de restituir uma relação

equilibrada entre homem e ambiente, segundo o autor, perdida com a revolução industrial, que abreviou a capacidade de audição das pessoas, e cuja recuperação dessa capacidade é a meta de pesquisa do grupo por ele liderado. Foi essa abreviação da percepção sonora, decorrente da urbanização humana, que o motivou a buscar caminhos de equilíbrio perceptivo, identificando e categorizando sons diversos, tentando minimizar os possíveis riscos de “embaralhamento”, distração e erros de reconhecimento de informações sonoras (Obici, 2011).

No que se refere ao visual, tanto na arquitetura como no paisagismo, exercícios semelhantes aos de Schafer são constantemente desenvolvidos, como uma forma de “afinar” o olhar para os elementos definidores da paisagem e das edificações, sobre o que se baseiam quase todas as formas de intervenção destes profissionais no espaço, como uma resposta formal específica a um dado momento histórico e cultural materializado no território.

Recentemente, após a identificação de vários benefícios psicológicos que o contato com elementos naturais e outros seres vivos, sobretudo plantas e animais (em situações controladas ou com relativa segurança), o sentido do tato passou a ser objeto de maior interesse de pesquisadores. Tais descobertas no campo da Psicologia possibilitaram desdobramentos bastante produtivos no campo da arquitetura, do paisagismo e da educação, uma vez que a sua aplicação em soluções formais de projeto e em ações e atividades terapêuticas e educativas propiciaram aos indivíduos envolvidos, em muitos casos, melhores índices de satisfação e felicidade com a vida cotidiana.

São exemplos de tais usos, os jardins especialmente projetados para deficientes visuais, onde as plantas podem e devem ser tocadas, cheiradas e ingeridas pelos visitantes. Em alguns casos os mesmos visitantes são os responsáveis, devidamente assistidos, por executar o plantio e o replantio das mudas existentes, ampliando o contato com a terra e seus ciclos de vida específicos, intensificando a relação e a percepção dos tempos naturais destes seres vivos e da sazonalidade climática. Ambientes especialmente desenvolvidos para atividades de interação entre pessoas e animais são frequentes, como formas de terapia que se utilizam do emprego de cães, cavalos entre tantos outros animais em suas práticas.

Alinhadas com tais soluções estão as formas de percepção ambiental relacionadas ao sentido do olfato, que propiciam efeitos de permanência e de retenção de informações na memória sensivelmente maiores que os efeitos dos demais sentidos. Perfumes e cheiros dificilmente são esquecidos pelas pessoas, sendo muito relevantes na percepção e na construção de paisagens, pois incrementam sua configuração com detalhes e características singulares, atribuindo valores e significados únicos às paisagens. O cheiro de café fresco, da chuva recém-caída, o perfume de um manacá, da grama roçada, de manjerição, cheiro de

estrume de porcos, de vazamento de gás, entre tantos outros são exemplos destas formas de percepção inesquecíveis, relevantes e muitas vezes ignoradas nas soluções de projeto e de intervenção humana nos ambientes rurais e urbanos.

Os sabores, sempre complementados pelo sentido do olfato, possuem a singularidade de configurar uma forma imediata de identificação de elementos, derivada da capacidade da língua humana de decifrar inequivocamente o que é ingerido pela pessoa. Tal característica permite aos indivíduos discriminar gostos agradáveis dos desagradáveis e dessa forma elencar preferências. O gosto de goiabada cascão, de jiló, de água fresca, de jabuticaba, de fígado, entre tantos outros possui a capacidade de remeter as pessoas a situações anteriormente experienciadas, constituindo imagens abstratas capazes de serem reconstruídas de forma material ou imaterial com vivacidade e concretude.

A percepção da paisagem, portanto, necessita de todos os sentidos humanos para que se configure em sua totalidade, dada a complexidade de elementos que lhe é inerente. Ficam evidentes os papéis do conhecimento, do capital cultural e da memória do observador, além do substrato físico, que lhe permitem processar seus componentes e lhes atribuir significados e valores, seja por conta de suas habilidades cognitivas intrínsecas ou de suas lembranças e desejos, que acabam por definir o grau de relevância e de importância aferido a cada elemento, que em conjunto, constituem a paisagem.

2. A construção de paisagens

Para Simon Schama a

paisagem é cultura antes de ser natureza; um constructo da imaginação projetado sobre mata, água, rocha. No entanto, cabe também reconhecer que, quando uma determinada idéia de paisagem, um mito, uma visão, se forma num lugar concreto, ela mistura categorias, torna as metáforas mais reais que seus referenciais, torna-se de fato parte do cenário. (2000, p. 70)

A determinação de valores sociais e culturais que podem estar impressos nas paisagens pode ser explorada como referência de intervenção, dessa forma, a idealização da paisagem pode atribuir valores às pessoas e às comunidades no sentido de viabilizar novas concepções espaciais, que moldem a paisagem para um determinado arranjo formal.

Nesse sentido, existe outro ponto de partida para a constituição da paisagem, diferentemente do sentido da percepção, que vem do indivíduo que a idealiza antes mesmo de observá-la. A detenção de cultura e de intenção faz do ser humano um construtor de paisagens através da intervenção planejada no

espaço, moldando o ambiente à sua vontade. Do ponto de vista didático se pode dizer que essa descrição de paisagem segue o sentido de definição inverso ao anteriormente apresentado, partindo do indivíduo para o ambiente, enquanto a baseada na percepção parte do ambiente para o indivíduo.

Todas as intervenções no espaço geram consequências ambientais, diretas e indiretas, e nem sempre benéficas. Historicamente, a agricultura se constitui como uma das atividades de intervenção antrópica mais fortes e definitivas no ambiente, seguida pela urbanização das cidades e dos diversos processos industriais. É inevitável que o ambiente seja transformado pelas atividades produtivas humanas, tendo em vista as necessidades de alimentação, proteção e vivência, que são inerentes à sociedade. Entretanto, o que em geral pode ser observado no desenvolvimento das sociedades humanas é uma ênfase na questão econômica em detrimento dos demais aspectos sociais e culturais, devido à crença de que a produção de riqueza permitiria atender de forma plena as demais necessidades humanas, fato que não se concretizou integralmente ao longo da história, culminando em desequilíbrio social.

Pode-se afirmar que a sociedade capitalista mundial resolveu o problema da produção que foi historicamente um entrave ao desenvolvimento da sociedade, entretanto, ainda resta a distribuição justa da riqueza produzida, seja ela econômica, cultural ou ambiental. A principal crítica ao sistema de produção mais eficiente desenvolvido pela humanidade, o sistema capitalista, é a de que aos seus objetivos não existem barreiras e que o poder econômico sobrepuja a todos os demais poderes, sendo encontradas as mais diversas justificativas para defender suas ações, seja em caráter local ou global, mesmo em uma sociedade multifacetada e plural como a atual.

O ambiente terrestre é o testemunho do poder da interferência humana no território. O espaço foi modificado inúmeras vezes, atendendo à demanda de necessidades existentes nos mais diversos pontos do planeta, constituindo paisagens muito diferentes de acordo com o arcabouço cultural de cada sociedade. É possível afirmar, portanto, que tendo em vista a obrigatoriedade da presença de um observador para definir a paisagem, não está excluída a possibilidade de este ser coletivo, configurando um observador culturalmente mais emblemático e consistente, cujo poder de transmissão de valores e costumes é ainda mais sólido do que o potencial de indivíduos isolados.

Principalmente a agricultura e a urbanização, pela ação pública e privada, inculcaram valores estéticos e culturais de maneira tão definitiva nas sociedades que lhes propiciam até hoje fazer uso de formas de intervenção espacial, mesmo sabidamente nocivas ou inconsequentes, com legitimação política e/ou social. Algumas destas ações de interferência ambiental geram problemas sociais maiores do que os problemas a que se endereçavam prioritariamente. Podem

ser citados como exemplos algumas formas de controle biológico de pragas ou infestações, os casos do uso de gatos domésticos na Austrália e de lagartos “teíú” em Fernando de Noronha para controle de ratos; e o represamento de rios para produção de energia elétrica, indispensável à vida humana, mas que ocasionam mudanças significativas do clima de microbacias inteiras.

Nos ambientes urbanos esses fatos são corriqueiros e acarretam problemas enormes de circulação, desastres naturais, insatisfação da população e precária qualidade de vida aos seus habitantes. Entretanto, não lhe são exclusivos, também os ambientes rurais sofrem por ações antrópicas, resultantes da ação do homem. Tais situações são ainda mais perturbadoras quando conseguem prejudicar a ambas as regiões de uma ou mais cidades de forma conjunta.

Os alagamentos em fundos de vales, provocados por excesso de impermeabilização do solo e pela canalização dos mesmos, quando ocorrem nas áreas urbanizadas, provocam enormes prejuízos físicos, patrimoniais, financeiros e psicológicos para as pessoas. Em áreas rurais a erosão pluvial, fruto de práticas agrícolas equivocadas, acaba por afetar a produção de gêneros alimentícios e gerar risco de contaminação do solo com pesticidas e/ou excesso de nutrientes químicos, trazendo transtornos cujas consequências atingem também as cidades. Outros impactos das atividades humanas na vida cotidiana são: o fenômeno das ilhas de calor; o trânsito caótico típico de grandes centros urbanos; e a poluição, em todas as suas formas: sonora, do ar, dos solos e das chuvas para citar alguns exemplos. Aparentemente, tais situações degradantes são socialmente suportadas em nome de um índice de conforto maior da população, como um mal necessário.

Existe a necessidade de uma visão sistêmica do ambiente, que foi bastante desenvolvida pelas disciplinas biológicas, sobretudo a ecologia, mas ainda negligenciada por grande parte das demais áreas do conhecimento, para que as análises, ações e as intervenções ambientais sejam abrangentes, possibilitando soluções eficazes, eficientes e duradouras para determinadas situações problema. Por suas especificidades, espera-se que estas também contenham posturas de mitigação de suas possíveis consequências negativas. Para Spirn,

Muitos dos problemas mais sérios das cidades são as consequências imprevistas de outras atividades aparentemente não relacionadas com eles. As cidades são sistemas intrincados que desafiam as tentativas de resolver um problema isoladamente. Cada ação em uma parte do sistema produz perturbações em muitas outras, as quais, por sua vez, podem iniciar novas mudanças, o que faz com que uma visão fragmentada do sistema seja perigosa e cara. (Spirn, 1995, p. 259)

De volta à paisagem, é possível atestar que a sua constituição atual carece de equilíbrio, tendo em vista que até a revolução industrial, a observação da natu-

reza determinava a maioria das formas de apropriação do espaço terrestre, havendo um desequilíbrio a favor do ambiente. De forma gradual, porém rápida, a balança passou a pender em direção da paisagem culturalmente idealizada. O desequilíbrio atual se concretiza na dissociação dos indivíduos de seu ambiente de vida, seja do entorno direto ou ampliado.

As decisões políticas e sociais, em busca de melhores condições de conforto e proteção, acarretaram um movimento consumista de gêneros e serviços, que promoveu o distanciamento da maioria das pessoas das fontes primárias da produção, impossibilitando tomar conhecimento dos processos sistêmicos naturais e artificiais da sociedade, criando uma forma de alienação. Como decorrência desse desequilíbrio, a percepção da paisagem foi severamente afetada, gerando recorrência em favor da desinformação.

O papel do estudo da paisagem reside no desafio de conectar as pessoas com seu ambiente, ao mesmo tempo em que busca instruí-las sobre as suas características e sobre as possíveis consequências que o mesmo pode vir a sofrer, decorrentes das interferências humanas, que prescindem ainda de posturas responsáveis e sustentáveis.

3. As cidades educadoras e a paisagem educativa

A imagem atual, tanto da cidade como do campo, é artificial de tal maneira que fica quase impossível ao leigo perceber os sistemas naturais que constituem sua paisagem. A sua análise fica prejudicada por permitir se apropriar de seus elementos constituintes, mas organizados de forma desconexa e cujos intrincados aspectos de inter-relação entre eles ficam ineleáveis. Nesse aspecto, fica evidente a necessidade de educar os indivíduos nestes temas ambientais, dispondo de elementos e informações suficientes para que esse conhecimento possa ser construído em conjunto na sociedade, através de estudos e soluções que incorporem a percepção e a intervenção na paisagem, bem como as suas consequências, como objetos de pesquisa.

É imprescindível o desafio de reconstruir a paisagem. Nesse sentido, além do conhecimento, a memória desempenha um papel indispensável como catalisador da percepção ambiental, que vem a constituir a base informativa e criativa de intervenção espacial, construindo e, ainda mais importante, reconstruindo a paisagem do campo e da cidade. A reconstrução circunstanciada dessa imagem de lugar, que leva em consideração a visão sustentável do meio físico e social, possui a competência de integrar a sua necessidade produtiva com os valores estéticos e culturais da sociedade, visando o seu engrandecimento.

Para Steinitz, “valores (éticos, produtivos, religiosos, culturais etc.) tendem a ser transmitidos em sociedade, não de pai para filho, o que molda posturas complexas e “uniformes” dentro de uma comunidade” (Steinitz, 1990, p. 6-35), estando intimamente relacionados com os aspectos educacionais que a sustentam. É, portanto, indispensável que existam lugares e soluções concretas cujas posturas sustentáveis venham a constituir conhecimento e respeito ao ambiente, configurando a paisagem, seja ela natural ou artificial, como uma imagem exemplar perceptível as pessoas. Tão importante quanto à criação ou a reconstrução de paisagens é a sua devida conservação como legado social, como dever do poder público e privado e direito da população.

Como exemplo, destaca-se o movimento de criação de parques públicos e reservas naturais, que teve início nos Estados Unidos e que hoje é internacionalmente disseminado, tais locais têm como objetivo principal a conservação da biodiversidade, entretanto, acabaram também se transformando em espaços de preservação da memória ambiental, um fato importantíssimo. Tais reservas permitem que se estude o comportamento e as relações entre os componentes dos ecossistemas naturais e da paisagem deles decorrente, fazendo com que muitos de seus conhecimentos possam ser aplicados, devidamente codificados e adaptados, nas áreas rurais e urbanas das cidades, para o desfrute de seus habitantes.

Sendo o campo ou a cidade um ambiente de educação, como atesta Jaume Trilla, torna-se imperativo que todos os elementos de sua composição sejam úteis para aprender e desenvolver as potencialidades dos indivíduos, independentemente de sua condição social, idades, raça ou sexo, aproveitando-se da sinergia que os envolvem para ampliar suas possibilidades de tomar decisões de forma autônoma. Esse conceito foi expresso na ideia de *cidade educadora*, que comporta diversas ações e atividades pedagógicas que não estão restritas à edificação escolar tradicional, mas que a complementam nos ambientes informais da sociedade. Para o autor,

A cidade educadora real acolhe e remexe a educação formal, não formal e informal, e é o resultado da dialética entre o pedagogicamente ordenado e o inevitável azar de encontros e vivências educativas que se produzem pela hipercomplexidade do meio urbano. (Trilla, 1999, p. 213)

Para o mesmo autor, a *cidade educadora* (o termo *cidade* deve ser entendido como a somatória de sua área urbana e rural) estaria, então, contida no seguinte esquema conceitual: dividida em dois níveis de significação e em três dimensões de relação educativa. O nível *descritivo* de significação esclarece que as cidades educam, seja em grande escala ou pequena, bem ou mal, todas elas educam, restaria, portanto, descobrir como cada uma delas o faz. O nível *proje-*

tivo de significação postula que as cidades devem educar, sendo uma obrigação de fazê-lo mais e melhor, otimizando sua dimensão educativa geral, uma vez que seu descaso nesse sentido pode significar a “deseducação” de sua população em decorrência de sua falta de compromisso social.

A primeira dimensão educativa da cidade consiste em considerá-la como contentora de inúmeros recursos educativos, cujos espaços se organizam em uma trama que possui: ambientes e instituições pedagógicas formais, como as escolas e as universidades; uma rede de equipamentos, meios e recursos estáveis, porém sem a especificidade pedagógica como objetivo principal, caso de museus, zoológicos, bibliotecas, entre outros; um conjunto de acontecimentos e eventos que contribuam, de forma pontual, na satisfação das necessidades da população, como feiras, campanhas, congressos, shows; e de ambientes que permitam o simples encontro das pessoas sem nenhum tipo de ordenação, onde o contato e a interação acabam por se configurar como eventos educativos, caso de mercados, praças, parques e da própria rua.

Uma cidade educativa deve buscar utilizar, reutilizar e multiplicar, de forma inteligente, seus equipamentos com potencial educativo, organizada e coordenadamente, sendo capaz de se adaptar às diferentes demandas da sociedade. Tendo em vista a desigualdade de distribuição de estruturas dessa natureza em seu tecido, ela deve buscar compensar com equipamentos e atrações culturais as regiões menos assistidas, ou seja, reconstruindo sua paisagem dentro de critérios de igualdade e de atributos potencialmente educativos. Belíssimo exemplo atual desta postura tem sido dado pelas grandes cidades colombianas de Bogotá e Medellín, como outrora foi feito por Barcelona.

Os espaços da cidade são considerados a “escola da vida”, meio concreto de emissão de informações culturais aleatórias, os locais de sociabilização de seus habitantes. Seus usos configuram ricos e informais agentes educativos, que formam o “currículo” da cidade. Nas palavras de Trilla,

a cidade, cada cidade, como agente educativo tem também, em certo modo, o seu currículo, o seu plano de estudos. Diríamos que tem o seu próprio ‘currículo oculto’, ainda que neste caso este costume ser bem visível. Este currículo implícito da cidade é o conjunto contraditório formado por aquilo que nos transmite: elementos de cultura, formas de vida, normas e atitudes sociais, valores, tradições, costumes, expectativas, desejos... (...) uma cidade que se queira assumir como verdadeira e positivamente educadora deve, em primeiro lugar, tratar de elucidar este currículo implícito. (1999, p. 217)

A análise da paisagem da cidade deve auxiliar no processo de explicitar esse seu currículo implícito, identificando quais os elementos, os valores e costu-

mes, as contradições, os usos formais e não formais que estão presentes em seu tecido constitutivo e quais as atitudes que este ambiente gera nos cidadãos. A transformação deste currículo existente em um currículo desejável é um dos objetivos da cidade educadora, assim como uma das características da intervenção no espaço, da construção e reconstrução da paisagem, promovendo e ampliando os elementos e estruturas que são considerados positivos para a vida cotidiana. Não se trata de transformar a cidade em uma escola, mas exemplificar seus predicados sustentáveis como exemplos de posturas responsáveis.

Ações urbanísticas têm muita influência em como as pessoas se comportam, incrementando ou desmotivando as posturas em prol da cidadania plena, calçada no direito de utilizar seu ambiente de maneira sustentável, com liberdade e segurança. Um ambiente cuja paisagem inspira justiça, criatividade e beleza contribui positivamente para que as relações entre seus habitantes sejam mais corretas e responsáveis. A cidade tem, através de sua paisagem, a capacidade de dizer aos seus usuários que tipo de atitude social deles se espera, utilizando como meio informativo as suas praças, parques, ruas e avenidas, edificações, estruturas, equipamentos, rios entre tantos outros ambientes que possui e que pode lançar mão para essa finalidade.

Ao fazer uso do ambiente aprende-se a conhecer os seus signos e a sua aparência, mas somente ao decodificá-los se desvendam a sua estrutura e os seus significados.

Fazer da cidade objeto de educação significa superar aqueles limites de superficialidade e parcialidade que a miúdo apresenta a aprendizagem espontânea que se realiza no meio urbano. E aqui têm um papel importante a realizar as instituições ou intervenções expressamente educativas: escolas e universidades, instituições de educação em tempo livre, intervenções de animação sociocultural, educação de adultos. (Trilla, 1999, p. 219)

Também os espaços informais e não formais desempenham papel significativo no processo de aprender a cidade, ou perceber a paisagem. Portanto, a dimensão da paisagem é a dimensão da sua percepção ampliada e idealizada, os conhecimentos científicos e sociais devem permitir à comunidade ultrapassar a paisagem como *aspecto* para chegar ao seu *significado*. Essa compreensão é o fundamento da utilização da paisagem como ferramenta para educação, permitindo que qualquer pessoa seja capaz de perceber, construir e reconstruir de maneira sustentável a sua própria imagem de cidade, doravante definida como: *paisagem educativa*.

A paisagem educativa pode auxiliar no objetivo de descobrir como os habitantes percebem a sua cidade, como a vivem e a sentem, e de qual senti-

mento de pertencimento desfrutam, propiciando a que os mesmos sintam, em alguma medida, que a própria cidade lhes pertence. O compartilhamento do ambiente da cidade, de forma irrestrita e responsável, permite que a mesma seja respeitada, conservada e constantemente reconstruída pelas pessoas, de forma material ou imaterial.

Aponta-se o processo educativo do indivíduo como a busca por sua autonomia, e concorrem para isso: a) um quociente de informações; b) um sistema de crenças que comportam valores e costumes; e c) a sua capacidade de se apropriar destes elementos e reconfigurá-los de maneira a garantir a sua sobrevivência com qualidade e possibilidade de expressar todo o seu potencial de forma independente e responsável, em determinado ambiente. A paisagem educativa se apresenta como uma forma de auxiliar a concretização deste objetivo, de maneira a também permitir ao indivíduo, buscar nesse processo a sua sustentabilidade socioeconômica, política, cultural e ambiental.

A ampliação da percepção da paisagem e de sua idealização sustentável pode representar um fôlego extra aos espaços potencialmente educativos da cidade, especialmente dos ambientes não formais e informais onde este tipo de educação se materializa mais fortemente. Os espaços de lazer e fruição da cidade ao agregarem informações aleatórias, cotidianas, relativas ao convívio entre as diferentes pessoas, devem potencializar as características da educação formal, ampliando os sentimentos de pertencimento da cidade que fazem de seus habitantes, cidadãos.

A educação postulada na percepção e na idealização responsável da paisagem procura permitir o desenvolvimento e a fruição da vida dos cidadãos autônomos da cidade, dentro de uma ótica sustentável, com qualidade e capacidade de expressão de sua potencialidade. Por esse motivo, também se deve propor uma revisão do termo *educação ambiental*, amplamente utilizado do ponto de vista formal, pois se acredita que um indivíduo que compreende seu ambiente de vida, que respeita sua cidade e que mantém sua capacidade de reconstruí-la de forma equilibrada e coordenada é educado, sem adjetivação.

4. Uma inspiração

Albert Einstein (1981), ao separar o indivíduo do ambiente, sem lhe permitir dele se excluir, apontou para um caminho inquestionável: que independentemente de seu ponto de vista, posto que este é relativo, aos indivíduos é fundamental possuir a habilidade de perceber seu entorno, seja ele imediato ou a anos-luz de distância, como uma maneira de construir em pensamento as ideias e os conceitos que depois poderão dar forma ao ambiente da sua vida cotidiana. Ao analisar a evolução da ciência humana, Fritjof Capra, destaca que

o fato de que todas as propriedades das partículas sejam determinadas por princípios estreitamente relacionados com os métodos de observação significaria que as estruturas básicas do mundo material são determinadas, em última instância, pelo modo como observamos esse mundo; e que os modelos da matéria são reflexos de modelos da mente. (2006, p. 88)

Fica evidente para ambos que o ambiente de vida é aquilo que se idealiza, obviamente baseado no que um dia foi conhecido, fato este que permite uma série de novas configurações abstratas, que acabam por ser então materializadas, gerando uma *imagem* que pode ser percebida, denominada: *paisagem*. Ao relacionar o seu papel e de suas características na formação das pessoas, é inegável a contribuição que a mesma pode trazer em termos de novas concepções e construções de pensamentos e vontades, de ambientes, de formas de fruir a cidade, seus espaços de trabalho e lazer, o uso de seu patrimônio material e imaterial, entre tantas outras possibilidades a serem idealizadas, de forma individual ou coletiva. Os bons exemplos do presente tendem a se multiplicar em melhores soluções futuras.

Tendo em vista que cada observador possui uma capacidade distinta de percepção ambiental, fundamentada em seu capital cultural, esta constitui a ferramenta que lhe permite reorganizar o ambiente ao seu redor segundo sua vontade, seja do ponto de vista abstrato ou material, cabe ressaltar que o papel da percepção é importante na definição de quem será o cidadão educado do futuro. Ironicamente, este indivíduo ainda não identificou qual caminho deve ser percorrido, tampouco o veículo necessário para tal tarefa, mas é capaz de reconhecer em sua paisagem diversos indícios de como buscar o seu desenvolvimento pessoal, sem que este venha a prejudicar o ambiente ao seu redor.

É esperado que alguns dos caminhos de investigação apontados neste capítulo possam ser mais profundamente explorados e venham a auxiliar na futura utilização da paisagem como ferramenta educativa. Existem muitas chaves perceptivas a serem descobertas, mas apesar da maioria das pessoas possuírem o conhecimento necessário para percebê-las, ainda lhes faltam suficientes exemplos de inspiração e a coragem para fazê-lo.

Referências:

CAPRA, F. *O Ponto de Mutação*. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

EINSTEIN, A. *Como vejo o mundo*. Trad. H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LEITE, M. A. F. P. *Novos valores: destruição ou desconstrução? Questões da paisagem ou tendências de regionalização*. 1992. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP, São Paulo.

LYNCH, K. *A imagem da cidade*. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

MAGALHÃES, M. R. *A arquitectura paisagista, morfologia e complexidade*. Lisboa: Editorial Estampa, 2001.

OBICI, G. *Projeto Território Sonoro*. Disponível em: <<http://territoriosonoro1.blogspot.com/2006/02/projeto-paisagem-sonora-mundial-murray.html>>. Acesso em: 01 outubro de 2011.

SANTOS, M. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SCHAFFER, M. *A afinação do mundo*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHAMA, S. *Paisagem e memória*. Trad. Hildgard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SPIRN, A. W. *O Jardim de Granito: A natureza no desenho da cidade*. Trad. Paulo Pellegrino. São Paulo: Edusp, 1995.

STEINITZ, C. A Framework for Theory Applicable to the Education of Landscape Architects (and Other Design Professionals). *Landscape Journal*, v. 9, n. 2, Fall 1990.

TRILLA BERNET, J. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, A educación no século XX, n. 24, 1999.

Capítulo 8: A educação patrimonial e o turismo cultural como ações educativas não formais no contexto de fazendas históricas paulistas

Lívia Morais Garcia Lima¹

O presente capítulo tem como objetivo analisar a contribuição da educação patrimonial e do turismo cultural no espaço rural, visando a melhoria da compreensão da realidade rural paulista, por parte dos turistas, assim como a melhoria da qualidade de vida do cidadão urbano, através de um turismo cultural em espaço rural que explique e contextualize a relação urbano/rural, tanto para jovens como para adultos e idosos.

Tem-se observado que a cidade, independente de sua localização ou de seu tamanho, constrói-se pela acumulação de imagens múltiplas e variadas, reais e imaginadas, que atraem e criam o desejo de experimentar o seu charme, de penetrar e de descobrir os seus mistérios. Este poder de atração da cidade predispõe ao turismo. (Almeida, 2011, p. 11)

Dados do IBGE (2008) confirmam que em 1940 mais de 70% da população brasileira vivia no campo. Esse quadro foi se invertendo até chegarmos ao estado atual de distribuição geográfica, onde a população urbana supera em muito a população rural. Estima-se hoje que mais de 80% da população brasileira reside em área urbana. Lima (2010) afirma que, por esses dados, pode-se supor que grande parte da população com 60 anos ou mais viveu pelo menos a sua infância nesse ambiente rural ou no mínimo teve alguma relação próxima com algum morador do mesmo. Portanto, a autora considera essa população como sendo de origem rurbana².

¹Bacharel em Turismo pela UNESP. Mestre em Gerontologia pela Unicamp. Atualmente é doutoranda em Educação pela Unicamp na área de Ciências Sociais na Educação – DECI-SE e integrante do grupo de estudos e pesquisa em educação e diferenciação sociocultural - GEPEDISC.

²O neologismo – rurbano ou rurbanização – foi empregado por Gilberto Freyre (1982), para definir uma comunidade que habita um perímetro conceitualmente definido como urbano, mas que na realidade continua mantendo suas características rurais. São cidades com menos de 10 mil habitantes conforme o grau de densidade de ocupação humana nesse perímetro, urbano ou não urbano. Assim como afirma o autor, o conceito de rurbanização é: um processo de desenvolvimento socioeconômico que combina, como formas e conteúdos de uma só vivência regional – a do Nordeste, por exemplo, ou nacional – a do Brasil como um todo – valores e estilos de vida rurais e valores e estilos de vida urbanos.

O espaço empírico do presente estudo é o das fazendas históricas paulistas, selecionadas pelo projeto em Políticas Públicas em andamento denominado: Patrimônio Cultural Rural Paulista: espaço privilegiado para pesquisa, educação e turismo (Oitava Chamada para o Programa de Pesquisa em Políticas Públicas – PPPP). O projeto é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, em parceria com o Centro de Memória UNICAMP, e está em sua segunda fase, ao qual este estudo está vinculada.

O projeto PPPP/FAPESP reúne dezoito propriedades em regiões significativas do estado de São Paulo, sendo essas definidas pelos núcleos regionais compostos pelas cidades de Campinas, Limeira-Rio Claro, São Carlos-Araraquara, Itu, Mococa-Casa Branca e Vale do Paraíba. A Associação das Fazendas Históricas Paulistas atualmente é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) responsável por reunir essas propriedades históricas dos séculos XVIII, XIX, e início do século XX que trabalham com turismo no espaço rural. O projeto tem como objetivo principal disponibilizar um conjunto de instrumentos e de metodologias de gestão, de conservação e de difusão para os responsáveis por esse patrimônio cultural rural, tanto os proprietários quanto as respectivas instâncias públicas pertinentes à área da cultura, da educação e do turismo.

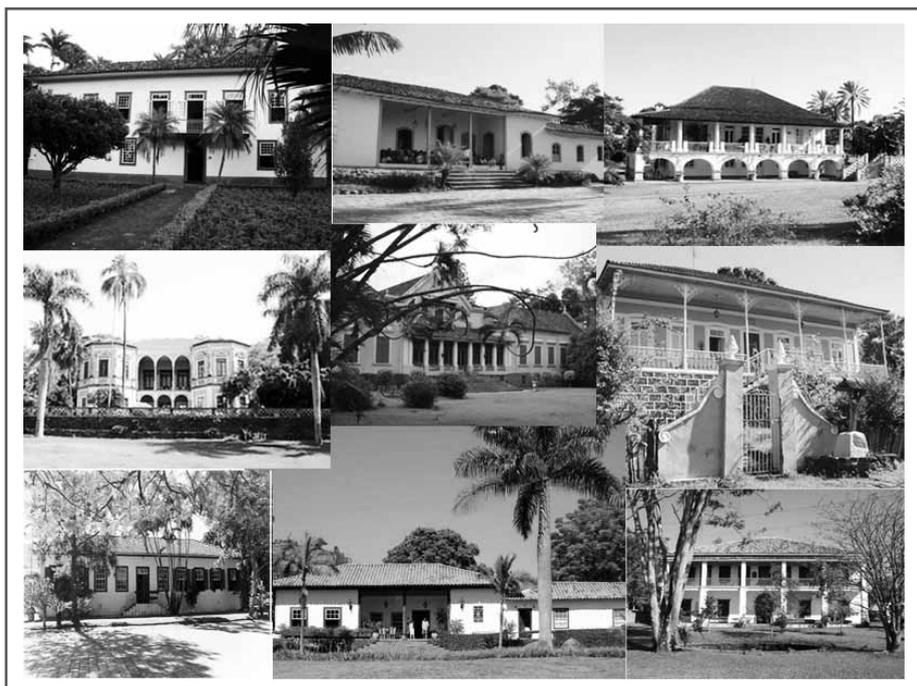


Imagem 14: Projeto Patrimônio Cultural Rural Paulista: espaço privilegiado para pesquisa, educação e turismo. Acervo: Centro de Memória UNICAMP – CMU

Segundo o coordenador do projeto, Tognon (2007), o Patrimônio Cultural Rural pode ser definido como o conjunto de registros materiais e imateriais decorrentes das práticas, dos costumes e das iniciativas produtivas que se estabelecem, historicamente e territorialmente, na área rural.

O pesquisador responsável pelo PPPP/FAPESP ainda ressalta que tal Patrimônio Cultural Rural possui um perfil múltiplo, em escalas e tipologias, que contemplam não só as fazendas históricas e os complexos produtivos antigos, mas também usinas e barragens para a implementação das pioneiras redes de produção e distribuição de energia elétrica do campo e da cidade, pontes, diques, ferrovias, enfim, registros edificadas no território agrário que se somam aos acervos artísticos, bibliotecas, arquivos, equipamentos e máquinas, festas e arte popular, hábitos, costumes, crenças e modos de fazer.

Por se tratar de um quadro complexo de questões que exigem uma abordagem ampla e multidisciplinar, o projeto propõe um grupo de pesquisa estruturado em três núcleos temáticos: Inventário e Catalogação, Preservação e Sustentabilidade e Educação Patrimonial e Turismo,

A atual pesquisa está vinculada ao núcleo temático Educação Patrimonial e Turismo, sendo que o patrimônio é explorado como espaço turístico-educacional dentro de uma visão de educação patrimonial não formal no contexto rural, envolvendo os patrimônios materiais e imateriais, para públicos de diferentes idades, formações educacionais e classes sociais diversas.

Para Barretto (2000), a área do turismo que dialoga com o patrimônio cultural é justamente aquela do turismo cultural, estando relacionada a todo turismo cujo principal atrativo não seja a natureza, mas algum aspecto da cultura humana. A outra face da discussão que este projeto propõe é a da educação não formal, que assim pode ser definida:

A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori, por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessam ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar outro papel social, que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com uma maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade. (Simson; Park; Fernandes, 2007, p. 13)

As atividades de educação patrimonial geralmente se desenvolvem em espaços escolares sob a égide das disciplinas de Estudos Sociais, História, Geografia e Ciências, portanto, com maior frequência em espaços urbanos e voltados

preferencialmente para crianças e adolescentes. Desse modo, as preocupações com o turismo cultural em espaço rural e com a educação patrimonial e suas possibilidades de desenvolvimento, via educação não formal, como um aspecto da chamada educação continuada e permanente³, surgiram a partir de um desdobramento de estudo anterior, a dissertação de mestrado⁴, que configurou uma base para os novos estudos do doutorado. Pudemos perceber que o trabalho educacional não formal nesses espaços históricos pode ser oferecido para diferentes faixas etárias e para grupos oriundos de classes sociais diversas, pois existem atividades turísticas e educacionais gratuitas.

Assim, salienta-se a possibilidade do desenvolvimento de uma educação não formal, não estando restrita ao espaço urbano, e que será desenvolvida em espaço rural possibilitando a compreensão por parte dos educandos do contexto agrário cafeeiro e do patrimônio material e imaterial por ele produzido.

Defendo que a educação com o patrimônio possa pensar em ter como metodologia a criação de uma narrativa que provoque o diálogo com o indivíduo, baseada nas experiências de ambos, respeitando sua história de vida. (Cabral, 2004, p. 40)

Para a “interpretação do patrimônio e seu correlato planejamento interpretativo, são ressaltados os relatos orais e o seu registro, por meio de diferentes suportes escritos e/ou audiovisuais” (Freire; Pereira, 2002, p. 53). Os autores ressaltam que as expressões locais – falas do tempo, a memória que repousa no imaginário coletivo, de onde também brota a criatividade humana, representam um recurso importante que amplia e aprofunda a participação da comunidade, contribuindo de forma especial para desenvolver um sentido de lugar, transmi-

³Educação continuada é o nome dado ao processo globalizado e contínuo que visa à formação integral da pessoa, para o atendimento de necessidades e aspirações de natureza pessoal, profissional e ou social, englobando tanto o percurso pelos níveis de ensino (educação escolar) como o atendimento pela variada oferta da educação não formal.

Educação permanente é o nome dado ao a educação de jovens e adultos que se destina aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio e deve ser apropriada às características do alunado, a seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Disponível em: <<http://ww.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>>. Thesaurus Brasileiro da Educação. Acesso em: 10 de jan. 2011.

⁴O mestrado teve como objetivo investigar e analisar as formas pelas quais duas propriedades rurais históricas paulistas se preocupavam em proporcionar atividades voltadas para o lazer de idosos, trabalhando o turismo cultural com uma preocupação voltada à educação patrimonial não formal. É importante salientar, que trabalhamos a relação velhice e turismo em uma perspectiva educacional não formal e não apenas na perspectiva operacional, como é feito nas áreas mais tradicionais do turismo: a da gestão hoteleira ou a administração das empresas turísticas. Desenvolvido junto ao Programa de Pós – Graduação em Gerontologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

tir seus valores, sua ecologia e sua história para as novas gerações. E mais, esses relatos orais enriquecem o estoque de referências necessárias para inspirar soluções diante do novo, do inusitado, do que vem “de fora” trazido pelo turismo, num determinado momento, mas que logo se tornará passado e também se consubstanciará como memória.

Park, Fernandes e Carnicel (2007) ressaltam que as práticas, na área da chamada educação não formal, também têm se embasado em trabalhos que privilegiam a memória, pois esta facilita a reconstrução identitária do educando. Os autores apontam que isolamentos culturais podem ser rompidos e a autoestima dos grupos de educandos e de seus familiares sofre crescente valorização, através das experiências educacionais realizadas fora do espaço escolar.

Para que ocorra a proposta de educação não formal é necessário um local no qual todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, estas entendidas como tudo aquilo que provoque a imaginação, seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de crianças, adultos e idosos, sem preocupação com avaliações ou certificações. (Simson; Park; Fernandes, 2001, p. 17). A educação não formal se caracteriza por possibilitar a transformação social, dando condições aos sujeitos que participam desse processo de interferirem na história por meio de reflexão e de transformação.

Todos os educandos, buscam o não-formal como espaço de experiência e vivência ampliada de educação, sendo lugar de formação no cotidiano sem promover segregações por idade, classe social, etnia, gênero, habilidades maiores ou menores. (Park; Fernandes; Carnicel, 2007, p. 32)

Em se tratando da educação não formal envolvendo grupos de idosos, há uma constante troca de saberes entre esses participantes e os próprios educadores, pois todos pensam na prática a construção de um conjunto de ações, reflexões e produções, devido a uma ampla concepção de educação. Pensando nas atividades de educação patrimonial não formal, a educação patrimonial, segundo Possati (2005), tem a missão de criar atividades voltadas para o bem-estar da comunidade local, não apenas para que se torne uma localidade viável para a promoção do turismo, mas principalmente para que também seja despertado em seus moradores o sentimento de valorização da sua história. Barretto (2001) afirma que a preservação do patrimônio pode ser tanto causa, como consequência do turismo, e a prática turística pode constituir um processo de aprendizagem constante.

É necessário que fiquemos atentos para este patrimônio no sentido de sua preservação, identificação, documentação, proteção, valorização e revita-

lização dos bens intangíveis, como tradições e expressões orais, expressões artísticas, práticas sociais, atos festivos, técnicas artesanais tradicionais, e sugere-se que a transmissão desses bens ocorra essencialmente por meio da educação formal e não-formal. (Pelegrini; Funari, 2008, p. 38)

Desse ponto de vista, o patrimônio imaterial ou intangível dá alma aos espaços concretos monumentais sendo transmitido de geração a geração e é conceituado a partir da perspectiva da alteridade, sendo considerado alvo de constantes recriações decorrentes das mutações entre as comunidades e os grupos que convivem num dado espaço social, do meio ambiente, das interações com a natureza e da própria história dessas populações. Em outras palavras, o patrimônio imaterial é o “saber fazer”, e o “saber viver” e não o seu produto.

Nessa investigação que perpassa por toda a metodologia da educação patrimonial, cada objeto ou bem patrimonial carrega em si, impregnadas inexoravelmente, as impressões mentais de seus criadores. Os saberes, os fazeres, os querereres, os valores, as crenças, os mitos e os sonhos estão definitivamente integrados... Inútil querer separar a matéria do espírito de uma cultura, o material do imaterial, pois o saber, a vontade, a configuração dessa cultura permanecerão inatingíveis, se não se manifestarem em alguma forma sensível, se não se revelarem através de um meio ou suporte, para que sejam recebidos e reconhecidos por outros indivíduos. (Horta, 2005, p. 224-225)

Para a autora, é desnecessária e inadequada a dicotomia estabelecida e corrente entre o patrimônio material ou tangível e o imaterial ou intangível. Este, na qualidade de conteúdo, se expressa na matéria ou na realidade em forma de produtos, processos e fenômenos culturais percebidos e muitas vezes apropriados pelos membros de uma comunidade.

É com essa visão que o imaterial ou o intangível se torna físico. Se não for assim, se não estiver contemplado nessa cultura ou subcultura ou não for vivenciado por um ou alguns indivíduos, simplesmente não existe. Uma idéia, um ritual, um sistema de relações de parentesco, mas também uma moradia, um bosque ou uma catedral existem somente através de seus atores, imersos em vários sistemas e processos, com poderosas capacidades para regular necessidades e adaptações às mudanças. (Santana, 2009, p. 121)

Partindo dessa discussão, entendemos que o papel da Educação Patrimonial é o de possibilitar que o patrimônio seja percebido como expressão de uma memória, através das possibilidades e intenções da sua ação educativa, e que segundo Amorim (2007), influências exerça sobre nosso modo de viver, a fim de

que passemos da mera contemplação e do consumo para a apropriação e produção desses bens culturais, como referências da nossa construção identitária.

Independentemente da atuação da escola, a sociedade vem desenvolvendo uma concepção própria de patrimônio, a partir de princípios nem sempre definidos e por meio de uma diversidade de ferramentas (Zanon; Magalhães; Branco, 2009, p. 51). Assim os autores destacam que o turismo apropria-se do patrimônio na sua prática, sendo um dos principais elementos de definição de roteiros e investimentos na área. Neste sentido, o profissional de turismo tende a preocupar-se com a questão do patrimônio histórico e cultural, indo além da arquitetura e inserindo, em suas reflexões, elementos como a cultura imaterial, entre eles festas, lendas, causos, costumes e tradições.

1. Educação Patrimonial não formal e turismo cultural

De modo geral as fazendas históricas do interior de São Paulo são possuidoras de um passado que lhes confere riqueza histórica e cultural únicas por possuírem paisagem típica rural e por apresentarem estruturas patrimoniais com significados específicos. Algumas podem ser mais privilegiadas como fazendas onde se hospedaram o imperador Dom Pedro II e sua comitiva, sendo assim, possuidoras de relíquias da época imperial, no âmbito da arquitetura, do mobiliário, das festas, dos causos e da culinária, o que lhes confere um sentido de valor único. Autores têm ressaltado que o turismo se utiliza justamente deste patrimônio único que leva cada vez maior número de turistas a se interessarem por desfrutar da beleza cênica e da história do lugar. Assim o turista e o patrimônio cultural entram em sintonia, através de uma intensa interpretação dos signos locais que permitem a redescoberta de um passado, às vezes contrastante com o presente, mas sempre cheio de fatos eloquentes, que fazem parte das memórias familiares dos idosos paulistas.

Assim, pensando em atividade educacional não formal no campo do patrimônio histórico, lembramos que a educação patrimonial:

É um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico – temporal em que está inserido. (Horta, 2003, p. 226)

Os primeiros escritos acerca do tema da educação patrimonial, de autoria de Maria de Lourdes Parreiras Horta, já questionavam os motivos e objetivos de se pensar em um processo educacional focado na evidência material da cultura. A pergunta básica, que pautava as discussões era: “Por que e como levar as crianças a voltar os olhos para o passado?”

Horta (1984) afirma que a primeira resposta para essa questão poderia ser a de que a motivação deve atender às necessidades da criança e ser adequada ao seu nível de desenvolvimento intelectual e emocional. Carneiro (2009, p. 46) complementa a questão relacionando-a também aos interesses específicos “fundamentados nos elementos de cunho social e cultural da vida dos indivíduos, devendo, portanto, esta preocupação, ser estendida a quaisquer faixas etárias”.

Carneiro (2009, p.126) ainda ressalta que um dos aspectos que a incomoda é a “educação patrimonial ser definida apenas como um instrumento de alfabetização cultural, considerando o público alvo como analfabeto para a leitura dos bens culturais”. Nesse sentido a autora conclui:

Mais que um instrumento de alfabetização, a educação patrimonial é a possibilidade de diálogo, onde possa vir à tona as diferentes formas de interpretações possíveis, inclusive considerando a leitura do público influenciando a condução da análise. (Carneiro, 2009, p. 126)

Nessa linha de raciocínio, a colocação de Chagas complementa o argumento da autora:

O campo da educação patrimonial não é tranquilo e não é pacífico; ao contrário, é território em litígio, aberto para trânsito, negociações e disputas de sentidos. Orientações, tendências e metodologias diversas estão em jogo nesse território. Toda a tentativa de reduzir a educação patrimonial a uma única metodologia também pode ser lida como tentativa de domínio hegemônico, controle e eliminação de diferenças. Conclusão: a denominada educação patrimonial não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora. Para além da educação patrimonial, interessa pensar a educação como alguma coisa que não se faz sem ter em conta um determinado patrimônio cultural e determinados aspectos da memória social; para além da educação patrimonial, interessa compreender a educação como prática social aberta à criação e ao novo, à eclosão de valores que podem nos habilitar para a alegria e a emoção de lidar com as diferenças. (Chagas, 2004, p. 145)

Ao se avaliar as experiências de educação patrimonial com as visitas monitoradas, tendo como exemplo a Casa de Dona Yayá, Centro de Preservação Cultural da Universidade de São Paulo (CPC-USP), Pinheiro e Pereira (2011) ressaltam a importância de se ter um bem tombado para promover a educação:

É consenso que toda e qualquer ação educativa deve ser permanentemente avaliada, questionada e reformulada. Assim como no campo da preservação

dos bens culturais, com seus conceitos altamente especializados e suas particularidades no tocante ao método e à necessidade de uma abertura à transdisciplinaridade, os programas de educação patrimonial também necessitam de um discurso coerente, democrático e, sobretudo, vinculado à prática cotidiana dos órgãos e dos profissionais que deles se ocupam. (2011, p. 41)

Assim, para a preservação e a educação por meio do patrimônio cultural, é necessário também compreender o fenômeno turístico, diferenciar os seus diversos tipos e “atentar para que tipos de interferência e reações esses diferentes tipos de turismo provocam nas culturas em que atuam” (Júnior, 2000, p. 29). Santana (2009) traz a reflexão de que toda essa segmentação, que parece interminável e que certamente continuará no futuro, devido às necessidades de renovação da própria atividade, se encontra perfeitamente contextualizada em um momento de recrudescimento de movimentos com preocupações socioambientais, de caráter também global, que introduzem aqueles conceitos de “alternativa”, sustentabilidade e responsabilidade.

Tognon (2003, p. 163) complementa a ideia conceituando “os bens culturais como sendo os mais importantes resultados históricos da cultura humana na constituição do seu território”. Tal tema para o autor ganha, a cada dia, espaço nas políticas públicas e que aos poucos se estende pelo Brasil e se associa a programas de estímulos a polos turísticos.

Pode-se perceber a amplitude que a atividade turística possui e que, ela remete a uma série de tipologias de turismo. E a tipologia de turismo que dialoga com o patrimônio cultural se refere justamente ao turismo cultural, que estaria relacionado a todo turismo cujo principal atrativo não seja a natureza, mas algum aspecto da cultura humana. (Barretto, 2001, p. 57)

Apesar das inúmeras propostas existentes e adotadas nos meios acadêmicos ou pelos estudiosos do turismo, o conceito de “turismo cultural” ainda é imprecisamente definido. Costa (2009) afirma que um conceito mais completo de turismo cultural deve ser construído considerando-se também uma análise mais ampla das motivações de seus participantes, das características de seu objeto e de seu público, da interatividade ou vivência de experiências culturais e das possíveis inter-relações com a preservação e a educação por meio do patrimônio cultural.



Figura 15: Visita a casa – sede da Fazenda Quilombo. Foto: Livia Lima



Figura 16: Palestra proferida pela proprietária aos visitantes. Foto: Livia Lima



Figura 17: Passeio ao cafezal da Fazenda Quilombo. Foto: Livia Lima

A atual pesquisa se preocupa em definir o turismo cultural no espaço rural estabelecendo uma relação com os espaços históricos das fazendas paulistas selecionadas, produzindo um conhecimento mais amplo do turismo como fenômeno social. Rodrigues (2000) lembra que a expressão turismo no espaço rural foi adotada oficialmente para designar as modalidades turísticas típicas do campo: turismo de habitação, turismo rural, agroturismo e hospedagem rural. Assim, é grande a diversidade de termos, conforme cada configuração socioespacial, o que faz com que o turismo assuma características próprias, de modo que não se pode falar em um turismo rural, mas sim em um conjunto de práticas turísticas no espaço rural. Além disso, segundo estudos anteriores em relação às fazendas históricas paulistas, “geralmente os proprietários não fazem a distinção entre turismo e lazer” (Carvalho; Momesso, 2001, p. 47).

Dessa maneira, o turismo cultural é baseado no patrimônio histórico, arquitetônico, cultural e artístico enquanto produto da atividade humana, onde instalações abrem as portas para a exploração do passado (Faustino, 2006) sendo compatível e comprometido com o fortalecimento da identidade, a preservação da memória e do patrimônio cultural em lugares de destinação turística (Freire; Pereira, 2002).

Barreto (2001) afirma que o patrimônio cultural resulta do conjunto de bens materiais e imateriais construídos por um povo e que acabam por delinear sua identidade. O turismo cultural se viabiliza, portanto, em grande parte, através da interpretação planejada e realizada junto com a comunidade, reco-

nhecida por Aloísio Magalhães, desde os anos 1970, como a “melhor guardiã de seu patrimônio”, e que deve ser também a melhor anfitriã de seus visitantes.

O turismo cultural efetiva-se quando da apropriação de algo que possa ser caracterizado como bem cultural, seja o que for, pois patrimônio cultural é tudo aquilo que constitui um bem apropriado pelo homem, com suas características únicas e particulares. (Funari; Pinsky, 2005, p. 45)

Na avaliação do autor, o turismo cultural abrange tudo que constitui parte do engenho humano e, por isso, pode estar no cerne do turismo. Almeida (2010) afirma que o turismo pela cultura é, sobretudo, um consumidor sofisticado, ancorado nas cidades para uma adequada fruição de bens culturais, interessado em uma experiência de vida e de sentimentos. Assim, no presente estudo, toma-se a cultura como componente central dos deslocamentos visando o lazer e como importante instrumento de conscientização social.



Figura 18: Visita a casa – sede da Fazenda do Pinhal. Foto: Lúvia Lima



Figura 19: Idoso conta a lenda do lobisomem para os guias da fazenda. Foto: Livia Lima

Juntamente com os impactos positivos do turismo na economia local, há sempre riscos de danos à natureza e à identidade local, trazidos pelos empreendimentos da área no setor, pois geralmente pequenas comunidades organizadas em torno de práticas culturais muito antigas, se veem bruscamente alteradas pela chegada de pessoas de estranhos costumes. Santana (2009) afirma que as formas de turismo praticadas devem ser consideradas tanto no planejamento e gestão, quanto na análise dos produtos oferecidos, Park (2004) completa a ideia ressaltando que em uma lógica de mercado, parece-nos que vencerão aqueles capazes de articular propostas integradoras envolvendo geração de renda, inserção social, educação, turismo e identidade local.

Assim, o turista cultural chega pedindo licença, e assim pode visitar a história, não só conhecendo as evidências materiais do passado, presentes em sítios, monumentos e objetos consagrados como patrimônio, mas também escutando ou lendo relatos e lembranças dos que vivenciaram e fizeram a história do lugar (Goodney; Murta, 2002, p. 35). Por meio do turismo cultural, o patrimônio tem mais condição de se tornar um recurso renovável, pois a atividade turística pressupõe o deslocamento de pessoas para apreciar a cultura de outras localidades e viajar para experimentar, o que permite, ao longo do tempo, uma maior

valorização dos bens culturais, sejam eles tangíveis ou intangíveis, mas sempre sob uma perspectiva sustentável.

Dessa forma é necessário se pensar no turismo como um benefício ao patrimônio cultural e ao mesmo tempo, levar em conta os perigos de uma atividade turística descontrolada. Nesse caso, o turismo cultural passa a desencadear um processo entre passado e presente o que foi verificado nessas fazendas históricas, fugindo da ideia dos *resorts* e da artificialidade que os compõem.

Nessas fazendas os proprietários rurais recebem os hóspedes, levam-nos para conhecer todo o funcionamento do lugar, o modo de vida, hábitos e costumes locais e fazem com que as pessoas entrem em contato, interagindo com o meio, seja através de passeios à cavalo, de caminhadas ou da participação nas atividades de plantio e colheita – atividades agrícolas. Um diferencial marcante é que os turistas são acomodados como amigos e vivenciam a experiência como se fizessem parte da família. (Faustino, 2006, p. 23)

Dessa forma, Cabral (2004) afirma que o patrimônio é um campo extraordinário onde as pessoas podem vivenciar uma série de experiências, sendo concebido como “campo de educação”. A autora ainda ressalta que, para preservar o patrimônio, é preciso antes de tudo conhecê-lo, e é por isso que o patrimônio é campo de educação, ou seja, é necessário entender a educação como uma prática para a cidadania, compreendendo-a como a garantia de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e, simultaneamente como formadora de indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo. Cabral (2004) finaliza afirmando que os indivíduos devem ser atores de seu próprio desenvolvimento, partindo daí a discussão do patrimônio a par com a questão do poder e das significações.

Nesse sentido, Frisch (1990, p. 46) conceitua o empoderamento como um processo que possibilita a aquisição de habilidades e conhecimentos àqueles que estão alijados do poder. O autor afirma que, a partir de uma prática dialógica, o grupo pode conquistar a promoção de uma consciência histórica mais democrática e dessa forma pode se apropriar de uma gama mais profundamente representativa de experiências, perspectivas e valores.

Outra autora lembra a importância da memória compartilhada para se obter o empoderamento de grupos dominados. Simson (2008) ressalta o processo que leva ao desenvolvimento da autoestima dos indivíduos e das comunidades, e à valorização de sua cultura, como propõe Paulo Freire em sua ideia de empo-

deramento, de reforço e capacitação para o exercício da autoafirmação, visando à construção de uma cidadania consciente.

As reconstruções compartilhadas de processos históricos-sociais, via memória oral, podem redundar em argumentos políticos capazes de fornecer um certo poder aos grupos sociais estudados, permitindo a eles ganhos em suas lutas, sejam elas de caráter político, social ou cultural o assim denominado processo de empoderamento. (Simson, 2008, p. 07)

A autora afirma que o fator determinante do sucesso desse processo de construção é o domínio conjunto de um conhecimento novo, que depende da capacidade do pesquisador de traduzir as conclusões da investigação científica numa linguagem que seja facilmente compreendida pelo grupo pesquisado.

Uma estratégia reconhecida como eficiente para produzir situações de empoderamento é a educação não formal, que pode acontecer em espaços comunitários os mais diversos.

Neste sentido, segundo Fernandes e Park (2007) a educação não formal não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. As autoras afirmam a educação não formal como um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal.

Passíveis de serem aplicadas a todos os grupos etários, de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos, gerando oportunidades de crescimento individual e grupal pela participação em processos de transformação social. (Simson; Park; Fernandes; 2001, p. 19)

Entretanto, no caso das fazendas históricas, o conteúdo referente aos patrimônios material e imaterial, a ser trabalhado via educação não formal, pode e deve ser diverso, segundo a origem social dos visitantes e a faixa etária dos mesmos, buscando avaliar também se as visitas às fazendas fornecem oportunidades sedutoras de aprendizagem enfocando questões de educação patrimonial, através do turismo cultural, nas quais o turista deixa de vivenciar uma posição passiva para se tornar um visitante ativo envolvido com a realidade a ser conhecida.

Enfim, o atual trabalho aqui proposto buscará analisar se uma educação que envolve o uso do tempo livre, já na fase escolar, e que deverá ter continuidade ao longo da vida, a partir de propostas de atividades de educação patrimonial no espaço rural visando aos interesses, às competências e à identidade do turista, seja ele jovem, adulto ou idoso está sendo desenvolvida nas propriedades históricas pesquisadas.

Considerações Finais

A pesquisa vem possibilitando, a partir da recuperação das propriedades rurais como bens culturais, ressignificar práticas e representações sociais que nelas ocorrem. A meta da interpretação sociocultural desses ricos patrimônios paulistas é estabelecer uma rede de descobertas para o visitante, estimulando o seu olhar, provocando a curiosidade e levando-o a descobrir muito mais sobre o lugar e seus habitantes, sua história, suas lendas, que valorizariam as atrações naturais e culturais das fazendas históricas, estabelecendo assim uma comunicação efetiva com o visitante e mantendo desse modo importantes interfaces com o turismo cultural ao agregar valor histórico-cultural ao que se tornou um produto turístico. Assim, entre as possibilidades que contribuem para o processo de intervenção educacional voltada para jovens, adultos e idosos nas fazendas históricas paulistas, estão o turismo cultural no espaço rural e a educação patrimonial não formal.

A educação patrimonial é considerada uma questão difícil e atual, considerando a tendência cultural hoje dominante de crise de memória. A preservação da memória e do patrimônio cultural deve servir como um exercício de educação patrimonial, como forma de sensibilizar os visitantes para o compromisso com a memória, com a história e com as próprias ações vivenciadas cotidianamente, na construção da história individual e coletiva. A Educação Patrimonial voltada para o público idoso esclarece e fundamenta o trabalho de conhecimento, apropriação e valorização de diferentes culturas, em diversos lugares e épocas. Embora fiquem nítidas, através da fala dos meus informantes, as diferenças socioeconômicas e culturais entre os diversos grupos observados, a visita à fazenda parece representar para todos eles um momento de prazer, adquirindo significado de extrema importância para o idoso, porque pode representar a fuga da rotina e do isolamento ou até a concretização de um sonho, que pela ruptura do cotidiano amplia horizontes históricos e possibilidades de convivência social.

Dessa forma, é necessário se pensar a educação patrimonial não só como um aspecto a ser trabalhado comumente em escolas, mas também em espaços educacionais não formais (como é o caso das fazendas históricas selecionadas nessa pesquisa) e como fonte de ativação da memória social⁵. Mediante a pesquisa de campo realizada e através da análise de depoimentos, propôs-se mostrar a intersecção da memória com a vida social.

O trabalho finalmente constatou em situação de visita às fazendas recebendo jovens, adultos e idosos, o prazer de construir um conhecimento sobre o

⁵Trabalhamos com o conceito de memória social a partir do conceito de Halbwachs (1990). A memória social é aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes pelos grupos dominantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla.

passado rural que também poderia ser um passado de outras gerações da família, sem restrições curriculares, sem cobranças avaliativas e envolvendo memórias orais partilhadas por várias gerações.

As possibilidades de um trabalho de Educação Patrimonial não formal em fazendas históricas paulistas promovem a ativação da memória social, construindo a autoestima dos idosos, de modo a se identificarem com o patrimônio e o valorizarem como um bem de toda a coletividade.

Assim, a pesquisa sobre o Patrimônio Cultural Rural Paulista se torna um trabalho sobre a utilização dos bens culturais como fonte de lazer e turismo, possibilitando um exercício de sensibilização para a valorização dos espaços rurais, a partir da análise das representações dos sujeitos e seus papéis, o imaginário rural, e da decodificação dos valores existentes naquele espaço.

A pesquisa possibilitou a construção de um conhecimento sobre a cultura material e imaterial e sua utilização em atividades de turismo cultural em espaços rurais privados (as fazendas históricas), anteriormente inacessíveis aos pesquisadores das diferentes disciplinas que integram a equipe da pesquisa em políticas públicas FAPESP – CMU. Além disso, trouxe novas contribuições, através de encontros e discussões que envolvem diretamente os proprietários das fazendas históricas, em que a atividade turística passa a representar uma melhoria da qualidade de vida dos visitantes urbanos, ao aumentar as potencialidades de entendimento, via relações intergeracionais e até permitir o desenvolvimento do sentido de pertencimento que conduz à construção da cidadania e à ampliação do conceito de patrimônio cultural através da preservação do patrimônio material e imaterial.

Referências:

ALMEIDA, M.G. Prefácio. In: PAES, M.T.D; OLIVEIRA, M.R.S (orgs.). *Geografia, Turismo e Patrimônio Cultural*. São Paulo: Annablume, 2010.

AMORIM ARA, V. Arruando pelos lugares: as excursões históricas e de Educação Patrimonial. In: *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, v. 39. p. 345-361; 2007.

BARRETTO, M. *Turismo e Identidade Local: Uma visão antropológica*. Campinas: Papyrus: 2001.

CABRAL, M. Memória, patrimônio e educação. In: *Resgate: Revista de Cultura*, Campinas, n.13, p. 35-42, 2004 p. 35-42, n. 13.

CARVALHO, P. F.; MOMESSO, S. Turismo Rural: um caso de fazendas históricas no estado de São Paulo. In: Congresso Brasileiro de Turismo Rural, 3., 2001, Piracicaba. *Anais*. Piracicaba: Fealq, 221-8.

COSTA, F.R. *Turismo e patrimônio cultural: interpretação e qualificação*. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FAUSTINO, RF. *O turismo em espaço rural como modo de valorização do Patrimônio Cultural: estudos de caso na média depressão periférica paulista: o caso das Fazendas Capoava e Ibicaba*. 2006. Tese (Doutrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERNANDES, R.S; PARK, M.B. Educação não-formal. In: PARK, M.B; FERNANDES, R.S; CARNICEL, A. (orgs.). *Palavras-chave em Educação não-formal*. Holambra: Editora Setembro, 2007.

FREIRE D.; PEREIRA L.L. História Oral, Memória e Turismo Cultural. In: MURTA, M.M; ALBANO, C. (org). *Interpretar o Patrimônio: um exercício do olhar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FRISCH, M. A. *Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. Albany: State University of New York; 1990.

GOODNEY, B.; MURTA, S. Interpretação do patrimônio para visitantes: um quadro conceitual. In: ALBANO, C.; MURTA, S. (orgs.). *Interpretação do patrimônio: um exercício do olhar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Território Brasilis; 2002.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice; 1990.

HORTA, M. L. P. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n. 31, p. 221-233, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Censo Demográfico: resultados do universo. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso> Acesso em: 16 out. 2008

LIMA, L.M.G. *Turismo, cultura e velhice bem-sucedida: contribuições para a elaboração de atividades turístico-culturais para idosos no contexto de fazendas históricas paulistas*. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gerontologia – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PARK, M. B. Entre Chronos e Mnemosine: possibilidades da memória na formação de educadores. In: *Resgate: Revista de Cultura*, Campinas, n. 13, p. 19-34, 2004.

PINHEIRO, M. L. B.; PEREIRA, J. H. M. Educação Patrimonial no Centro de Preservação Cultural “Casa de Dona Yayá”: Balanço e novos desafios. In: *Revista Cultura e Extensão*, USP, v. 5, p. 37-44, 2011.

PELEGRINI, S. C. A; FUNARI, P. P. *O que é patrimônio imaterial?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

POSSATI, AJ. *Turismo e Educação Patrimonial*. Disponível em: <www.etur.com.br>. Acesso em: 15 ago. de 2008.

RODRIGUES, A. B. Turismo Rural no Brasil: ensaio de uma tipologia. In: ALMEIDA, J. A., RIEDL, M. (org.). *Turismo Rural: ecologia, lazer e desenvolvimento*. Bauru: EDUSC, 2000, p. 51-68.

SANTANA, A. *Antropologia do Turismo: analogias, encontros e relações*. São Paulo: Aleph, 2009.

SIMSON, O. R. M. *História Oral, memórias compartilhadas e empoderamento: um balanço de experiências de pesquisa*. Texto apresentado em Simpósio realizado na Universidade de Concórdia no Canadá, 2008.

_____; PARK, M. B; FERNANDES, R.S. *Educação não-formal: Cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

TOGNON, M. *Patrimônio Cultural Rural Paulista: espaço para pesquisa, educação e turismo: (oitava chamada para o Programa de Pesquisas em Políticas Públicas da FAPESP – PPPP/2007)*. Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas, SP: Centro de Memória – Unicamp, 2007.

_____. Patrimônio: entre passado e presente. In: PARK, M.B. (org). *Formação de Educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ZANON, E. R.; MAGALHÃES, L.H.; BRANCO, P. M. C. *Educação Patrimonial: da teoria à prática*. Londrina (PR): Editora UNIFIL, 2009.

Capítulo 9: A Ecopedagogia e a Educação Ambiental nas Cidades Educadoras

Roberto Martinez¹

1. A Relação entre o Ser Humano e o Meio Ambiente

A história nos mostra que o ser humano, desde que surgiu na Terra, relaciona-se e interfere no meio ambiente. “O homem é um ser natural, isto é, ele é um ser que faz parte integrante da natureza; não se poderia conceber o conjunto da natureza sem nela inserir a espécie humana”. (Andery et al, 2000, p. 9)

Em seus primórdios, de uma forma semelhante aos outros animais, buscava alimentos – inicialmente como detritívoros, e em seguida como caçadores – protegia-se dos seus inimigos naturais e das intempéries. Nesta lida, buscando melhores condições de sobrevivência, provavelmente eram nômades e, se eventuais danos ocorriam aos ecossistemas, o equilíbrio destes eram naturalmente recuperados.

Desde sempre, o ser humano, por sua fragilidade e não especialização natural, e desta forma, para suprir suas necessidades, através do trabalho, acabou por criar o seu próprio meio ambiente. Esse meio ambiente humano, por nós produzido e no qual somos produzidos, é a cultura. (Cortella, 2002, p. 39)

Na medida em que evoluíam, obtendo novos conhecimentos que lhes permitiam um domínio maior sobre a natureza e o ambiente em que viviam, os seres humanos tornavam-se sedentários e organizavam-se em grupos sociais, inicialmente pequenos povoados, depois vilas, e finalmente em cidades.

As cidades e toda sua complexidade fazem parte do ambiente construído pelos seres humanos. Não seria possível apreender o complexo cidade se deixássemos de fora o elemento humano, considerando apenas os espaços que apresentam e a estrutura física das diversas construções que a compõem.

Esta referência ilustra muito bem que a história de cada cidade reflete a própria história dos homens e mulheres que a habitam, bem como, e, principalmente, a história dos que a habitaram em outros tempos.

Ao se trabalhar com a categoria cidade, faz-se necessário que se defina este espaço.

¹Mestre em Educação pelo Unisal – Americana; graduado em Ciências/Biologia e Pedagogia; especialista em Ecologia e Gestão Ambiental; atua na Rede Municipal de Ensino do Município de Sorocaba – SP como diretor de escola do ensino básico.

Etimologicamente, a palavra cidade origina-se no latim – *civitas, civitatis* – que pode ser entendido como reunião de cidadãos, nação.

Livrescamente define-se cidade como: área densamente povoada onde se concentram residências, vias de transportes e os locais em que se dão várias atividades econômicas e sociais da população, e que se distingue das áreas rurais à sua volta²; complexo demográfico formado por importante concentração populacional não agrícola e dada a atividades de caráter mercantil, industrial, financeiro e cultural³; aglomeração humana de certa importância, localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou a atividades culturais mercantis, industriais, financeiras e outras relacionadas com a exploração do solo⁴.

De forma restrita, cidade pode ser definida, também, como área e população comparativamente grandes, que abriga intensa e extensa atividade comercial, industrial, cultural, administrativa; conjunto de habitantes de uma cidade e até mesmo o centro comercial de uma cidade.

Entende-se, também, a cidade como um espaço definido no meio ambiente, construído pelo ser humano para abrigar suas diversas atividades. Melhor explicando, a cidade é o próprio ambiente construído e, entendida como “a intervenção mais radical do ser humano na paisagem” (Braga; Carvalho; 2004, p. 105).

Em todas as definições encontradas para cidade, observa-se que, além do destaque dado à relação ser humano, suas atividades e meio ambiente, apresenta-se também a ideia de grandes aglomerados urbanizados.

No início, e até em meados do século passado, a ideia de cidade partia de um centro mais desenvolvido para uma periferia mais carente de recursos. Entretanto, após os anos 1960, o conceito de cidade passou a entender uma urbanização contínua, acentuando-se de tal forma, que este perfil foi sendo substituído. A esse respeito, a escritora e crítica argentina, Beatriz Sarlo, nos escreve:

[...] em muitas cidades não existe um “centro”. Quer dizer, um lugar geográfico preciso, marcado por monumentos, cruzamentos de certas ruas e avenidas, teatros, cinemas, restaurantes, confeitarias, calçadas, luminosos piscando no líquido, também luminoso e metálico, que banha os edifícios. Nos anos 30, era possível discutir se o “centro” realmente terminava em tal rua, ou um pouco mais adiante, porém ninguém discutia a existência de um único centro: imagens, ruídos, horários diferentes. Saía-se dos bairros para ir ao centro como uma atividade especial, num dia de feriado, para sair à noite, para fazer compras, ou simplesmente para ver e estar no “centro”. (Sarlo apud Brarda; Ríos; 2004, p. 20)

²Dicionário Aulete Digital.

³Dicionário Mini Aurélio.

⁴Dicionário Houaiss Digital.

Diversos outros espaços foram sendo desenvolvidos pelos próprios habitantes destes locais, movidos pelas necessidades do dia a dia.

Além dos espaços criados pela necessidade do dia a dia, outras formas de cultura e linguagem foram desenvolvidas no relacionamento entre as pessoas, geralmente oriundas de diversos outros locais, enriquecendo em muito a cultura popular, observadas principalmente no vestir, na gastronomia, nos preceitos morais, na religiosidade, nos ideais políticos, etc.

Por outro lado, pode-se dizer que, em função da rede de comunicação que se formou – internet, televisão (algumas emissoras cobrem áreas nacionais e internacionais), rádio, etc. – de certa forma produziu-se uma padronização em alguns costumes e até no formato de construções e comércio. É muito comum encontrar estabelecimentos de redes voltadas a atividades de *fast food*, com um mesmo padrão internacional, em locais fechados do tipo *Shopping Center*, bem como a utilização de determinados modelos de roupas, ditados por personagens de programas televisivos ou filmes.

O emaranhado que se formou na urbanização tomou um vulto muito grande.

O que é indubitável é que atualmente a humanidade se encaminha para um mundo de urbanização generalizada. Se nos guiarmos pelos informes mundiais sobre assentamentos humanos das Nações Unidas, veremos que no início deste terceiro milênio, pouco mais da metade da população mundial habita em áreas urbanas. (Brarda; Ríos; 2004, p. 16)

No caso da América Latina, a situação se torna ainda mais acentuada, visto que 80% da população vive em cidades.

O que se pode observar, portanto, é que a educação precisa estar consonante ao viver das pessoas inseridas neste verdadeiro emaranhado social, buscando alternativas para uma qualidade de vida melhor. E, a meu ver, a educação pode assumir um papel importantíssimo nesta busca, contando com a força dos educadores. Paulo Freire expressou esta ideia muitas vezes, a qual fica clara, em breve trecho da entrevista que concedeu ao prof. Carlos Alberto Torres, da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), em 1990:

Você, eu, um sem número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (Freire 2006, p. 126)

Ao apoiar-se na educação para a busca dos sonhos, realizações e felicidade, não se podem deixar de lado as necessidades de nenhum membro da comuni-

dade, seja ele criança, adolescente, jovem e adulto, incluindo-se os idosos e as pessoas com necessidades especiais. A educação formal, escolarizada, ofertada em instituições especificamente criadas para tal, organizadas e orientadas oficialmente, as quais ministram os chamados cursos de formação regulares⁵, respeitando-se a sua importância, não atende, por si só, tal demanda. Para tanto, faz-se necessário que a educação assuma um formato social e democrático, buscando todos os espaços ocupados pela vivência humana e todas as relações pessoais como elemento formador e de crescimento para todos. Para atingir tal objetivo, além da educação formal, tem que se levar em consideração a educação não formal e a educação informal.

A educação não formal ocorre, via de regra, fora das instituições formais, valendo-se de espaços, como “Instituições de tempo livre, meios de animação sociocultural, instituições educativas para adultos e terceira idade, centros e serviços para pessoas com necessidades especiais ou desajustadas socialmente etc” (Trilla Bernet; 1997, p. 21, tradução nossa). Apesar de sua denominação (não formal), também pode ser considerada formal, pois apresenta a intenção de formar para algo. O que a diferencia do denominado modelo formal de educação é, principalmente, o fato de poder ser ministrada em qualquer espaço, independentemente de ser construído especificamente para fins de escolarização.

A educação informal é aquela que se apresenta espontaneamente em diversos espaços, a todo o momento, em diversos aparelhos e equipamentos construídos ou naturais da cidade. “Estamos falando de toda experiência educacional que acontece no decorrer de nossa vida, decorrente de processos espontâneos, naturais e socioculturais, desde os primeiros dias da nossa existência” (Padilha, 2007, p. 92). Quando este autor, de forma abrangente, fala em experiências educacionais que ocorrem por toda nossa existência, refere-se a toda aprendizagem que adquirimos em todas nossas relações, sejam elas familiares, no trabalho, nas ruas, em nossos locais de lazer, no contato com a mídia, seja ela falada, escrita ou televisionada. Nos dias de hoje este aprendizado vem sofrendo forte influência por parte da informática, em especial a rede de comunicações representada pela internet, a qual ampliou significativamente a possibilidade da busca de informações, e, conseqüentemente a educação informal.

2. Cidades Educadoras e um modelo de Educação

A necessidade de se obter uma educação diferenciada da ofertada nos padrões tradicionais depende quase que exclusivamente das instituições for-

⁵Redes escolares de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior, em todos os seus graus.

mais a qual, efetivamente, forme homens e mulheres preparados(as) à vida em sociedade, capazes de doarem-se para a sua construção, manutenção e evolução, usufruindo o máximo possível do que esta oferece, nos remete à construção de um projeto desenvolvido muito próximo de cada cidadão.

Subentende-se que o local mais apropriado para estas ações educadoras seja a cidade, ao se levar em consideração alguns fatores: a) proximidade com os cidadãos; b) tomada de decisões administrativas mais próximas da realidade; c) maior possibilidade de participação da comunidade nas ações; d) maior controle das ações educacionais, administrativas e de gestão pública, por parte dos cidadãos. Surge, então, a ideia de Cidades Educativas ou Educadoras.

A expressão Cidade Educadora ganha força a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em novembro de 1990. Entretanto, para Jaume Trilla Bernet, a ideia de Cidade Educativa (ou Educadora) remonta de muito tempo.

[...] seria obrigatório referir-se à relação íntima que se estabelecia na Grécia clássica entre a Paideia e a Polis. Ou também, por exemplo, teria que citar as utopias renascentistas que projetavam cidades ideais naquelas em que a educação se apresentava como papel fundamental. Como a cidade do Sol, de Campanella, que continha, pintada nas paredes dos sete círculos que formavam a cidade, toda ciência acumulada até o momento. Deste modo, as crianças, acompanhadas de anciões de “extraordinária probidade” poderiam instruir-se passeando por suas ruas. Campanella imaginou, pois, uma cidade inteiramente educativa, neste caso, sob a forma de um imenso livro mural de texto. (Trilla Bernet, 1997, p. 14, tradução nossa)

Para este conceituado pesquisador e escritor catalão, salvo as ideologias e os conteúdos diversos, contidos nas propostas educacionais de alguns pensadores destacados por ele, todos pretenderam, com suas propostas pedagógicas, “desensimesmar” as escolas, abrindo-as para o seu entorno, integrando-as à comunidade.

[...] Dewey, o movimento da Escola Nova, Freinet e seus seguidores, as propostas de educação incidental de P. Goodman, as interessantes realizações patrocinadas pelo Movimento de Cooperação Educativa de Itália, as chamadas Escolas sem paredes, os movimentos de Educação Popular ou a Pedagogia da Conscientização de Paulo Freire, são alguns exemplos [...] (Ibid., p. 14, tradução nossa)

A expressão Cidade Educativa, ou Educadora, apareceu em outras obras, anteriormente ao período acima citado, mas como uma função metafórica, desvinculada do contexto cidade, propriamente dito.

Depois de certa letargia de vários anos, se recupera com força esta expressão. Ou mais exatamente, a de Cidade Educadora. Troca-se o termo “educativa”, que sugere que a cidade é um mero fator de educação, por “educadora” que indica seu caráter de agente; ou melhor, para ressaltar a luta formadora que devem assumir as cidades. (Ibid., p. 15, tradução nossa)

Do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em documento aprovado por todos os representantes dos municípios associados participantes, pode-se verificar no trecho abaixo a expressão do que significa a cidade como elemento de agregação e sentimento de pertencimento da comunidade, lutando para a conservação de seus princípios e culturas, no trecho abaixo:

A cidade é, pois, um marco e um agente educador que, ante a tendência de concentração de poder, pratica a opinião pública e a liberdade; ante a tendência ao gregarismo, expressa o pluralismo; ante a tendência a distribuir desigualmente suas oportunidades, defende a cidadania; ante a tendência ao individualismo, se esforça em praticar a solidariedade. Facilita a construção dos hábitos cidadãos que criam o sentido de reciprocidade, o qual engendra o sentimento de que existem interesses que não serão lesados. Une com os suaves laços da vida compartilhada. Permite formar pessoas sensíveis tanto aos seus direitos como aos seus deveres. (Bellot, 1990, tradução nossa)

Por esta visão, reforça-se o entendimento de que a educação vai muito além do que aquela praticada simplesmente pela família e a escola.

Uma Cidade Educadora, constituída pelas relações sociais que fundam sua própria responsabilidade e a do Estado, é a que estabelece que a produção e a transmissão do conhecimento, base sobre a qual se organiza a formação cidadã, não se esgota nas instituições de ensino. (Faria, 1997, p. 142)

Por esta visão, entende-se que a educação está aflorando em todos os cantos da cidade e, por isso, a cidade é educativa só pelo fato de ser cidade, pois é fonte de educação nela mesma, desde as múltiplas esferas e para todos os seus habitantes. Basta que se tenha sensibilidade para esta interação e ter-se-á uma riqueza imensurável para a formação integral do ser humano. E aí, incluem-se desde o aprendizado nas relações sociopolíticas e de sobrevivência até uma incalculável diversidade cultural originária da formação étnica característica de cada cidade.

Um projeto muito bem elaborado abordando a utilização de espaços da cidade como possibilidades educativas é apresentado no artigo escrito por Fernandes e Scarassatti (2005, p. 47-66), o qual descreve a experiência de um grupo de crianças de classe média, alunos(as) de uma escola particular de Campinas, que saíram de sua rotina – ir e vir do seu condomínio para a escola – com toda segurança possível, para enveredarem-se no centro comercial da cidade, capturando todos os sons e sentidos que este movimento nevrálgico permite, tomando contato com a amplitude real da cidade e seus atores.

O ponto mais importante, a meu ver, foi a observação sobre a mudança de comportamento e sentimento com a relação à cidade, por parte das crianças, após o contato direto destas com os seres humanos que daquela fazem seu cotidiano:

A proximidade corporal, os encostões, os abraços repentinos de transeuntes, a princípio constrangeu algumas crianças, mas, aos poucos foram relaxando e aproveitando o momento e a excelente forma com que fomos recebidos. Essa talvez tenha sido a memória mais marcante desse primeiro passeio, mais do que a profusão de odores, olores, coloridos, os barulhos, principalmente por contrastar com os corriqueiros anúncios de violência veiculados pela mídia e por muitos adultos também. O contato próximo com as multidões de pessoas andando sem parada, colocou-nos em necessário contato com o povo – no sentido de pequenas aglomerações – e, principalmente, com pessoas com jeitos diferentes de vestir, pentear, de estilo, de gosto, de altura de voz, familiar, mas, ao mesmo tempo, diferentes dos nossos. (Fernandes; Scarassatti; 2005, p. 63)

Através desta pesquisa foi possível vislumbrar claramente o significado de cidade educativa, na definição correta que lhe deve ser atribuída, ou seja, que ela educa por si só, independentemente de título, associação a entidades ou vontade política. A grande escola está aí, escancarada. A vida está pulsando em todos os cantos, nos equipamentos que se relacionam com a cotidianidade, mas, principalmente, nas pessoas que fazem essa cotidianidade e sua história. Com certeza, mais do que o documentário preparado pelos idealizadores deste projeto, arquivando-o em mídia, para posteriores consultas e memória, está a marca profunda, muito positiva, na formação da personalidade das crianças, pois as mesmas saíram da zona de conforto do mundo em que vivem, para aproximarem-se, sentirem e apreenderem o que a sua cidade oferece, encontrando algo para além do que antes viam ou imaginavam.

Sobre o aspecto político, e a conseqüente relação de poder que se pode verificar ao se adotar a conversão de simples cidade em Cidade Educadora, Paulo Freire se expressou da seguinte forma:

A cidade converte-se em Cidade Educadora a partir da necessidade de educar, aprender, imaginar [...] sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos – a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, a política de transporte e lazer.⁶ (Freire, 1992)

Paulo Freire aponta para uma questão a ser observada ao se converterem cidades em cidades educadoras, ou seja, a intencionalidade das propostas educativas. Se a transformação se dá apenas fundamentada em programas prontos, preestabelecidos, sem estarem alinhados ao verdadeiro potencial, necessidades, sonhos e utopias dos seus cidadãos, corre-se o risco de que tal proposta educativa se torne apenas mais uma proposta universalizante, demagógica, propícia ao sufocamento das políticas de bem-estar de seus cidadãos, mantendo-se, de certa forma, a política voltada tão somente ao próprio poder.

A respeito da sensibilização e responsabilidade relacionadas à amplitude do lema cidade educadora, Trilla Bernet nos diz:

O lema “cidade educadora” tem também uma função de sensibilização como que diretamente querendo colaborar à conscientização dos cidadãos a respeito da dimensão educativa de sua cidade e a responsabilidade compartilhada que em relação a elas os é atribuído. E, “cidade educadora”, em relação a quem tem responsabilidades de governo e de gestões municipais, tem também um conteúdo, de certo modo, imperativo: O imperativo dos organismos competentes no governo da cidade para fazer dela um local mais positivamente formador. (1997, p. 16, tradução nossa)

Os dizeres de Trilla Bernet, de certa forma, são condizentes aos de Paulo Freire, no que concerne à responsabilidade sobre as ações educacionais na cidade educadora.

3. O Ambientalismo e a Re-Humanização das Sociedades

No que diz respeito à Educação Ambiental (EA), e ao seu contexto na Cidade Educadora, faz-se necessária a aproximação desta com o ambientalismo, e à gênese dos problemas eco/sócio/econômicos que vivemos.

Muitos problemas surgiram através dos tempos, em diversos períodos históricos, relacionados à interferência na natureza por parte do ser humano,

⁶II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Gotenburgo, Suécia, 25-27, nov. 1992.

decorrente da construção de um meio ambiente mais adequado às suas atividades. Entretanto, o processo pautado pela maior voracidade na destruição da natureza e aumento da poluição acelerou-se significativamente, a partir do período da primeira Revolução Industrial, compreendida entre o século XVIII e o século XIX, quando ocorreram diversas transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas.

A Revolução Industrial teve como alavanca o capital acumulado pela burguesia, que passou a controlar o poder na Europa e, principalmente, com maior facilidade na Inglaterra, apoiada pelo desenvolvimento tecnológico, destacando-se a invenção da máquina a vapor por Thomas Newcomen, aperfeiçoada por James Watt, a qual disponibilizaria a energia necessária para o funcionamento de outras máquinas de produção.

Este período marca o desenvolvimento do capitalismo, delineando o perfil não só da sociedade da época, mas também o perfil dos nossos tempos, ou seja, divisão de classes, diferenças sociais e econômicas enormes entre as referidas classes, exploração do ser humano pelo ser humano e da natureza de uma forma exacerbada. Este capitalismo, que para sobreviver vem se travestindo através dos tempos, desemboca nos dias de hoje como neoliberalismo, numa base muito forte de produção globalizada, acentuando ainda mais a exploração e a miséria de muitos em benefício de poucos, trazendo, ainda, em seu bojo, sérias ameaças para o futuro da humanidade.

Régis de Moraes traz para o debate uma visão mais epistemológica sobre esta questão, apresentando como responsável por tudo que está ocorrendo, e pelas ameaças que nos rondam, não os fatos gerados no período da Revolução Industrial em si, mas sim a mudança do pensamento que ocorreu na passagem da Idade Média para o Renascimento: “As raízes de tais ameaças devem ser buscadas onde verdadeiramente podem ser encontradas: no século XVI, com o advento da ciência experimental, o qual provocou vigorosa mudança de mentalidade no homem ocidental” (Moraes, 2002, p. 95).

O pensamento do homem da Idade Média tinha o mundo como dádiva de Deus e, por isso, não se via no direito de nele intervir, em especial nas leis biológicas fundamentais. Esta visão de mundo em vigor – Teocentrismo Medieval – que definia uma relação Deus-homem, teve sua origem na reinterpretação pelos teólogos da obra de Aristóteles. A citação a seguir ilustra bem o pensamento corrente neste período:

Prevalcia o pensamento Aristotélico de um universo estático, com seres caminhando para um fim determinado e dispostos de acordo com uma hierarquia bem definida. Era um mundo fechado e dotado de qualidades não passíveis de mensuração matemática. (Pereira; Gioia, 2000, p. 177)

Com Galileu Galilei (1564-1642) surge a ciência moderna, suplantando-se a ideia de mundo fechado, de estrutura finita, inaugurando-se um pensamento de universo aberto, e infinito, unificado e governado pelas mesmas leis naturais, onde todas as coisas pertencem ao mesmo nível de ser, e desta forma, opondo-se à concepção vigente de dois mundos: Céu e Terra.

Outros filósofos, estudiosos da física e matemática – geômetras – foram importantíssimos neste momento de transição, cuja nova visão era mecanicista:

Galileu e Newton (1642-1727) [...] perceberam as dimensões matemáticas e geométricas dos fenômenos da natureza e propuseram leis do movimento, leis essas mecânicas. Descartes (1596-1650) também se preocupou com as leis do movimento e tratou toda a natureza, inclusive o corpo do próprio homem, seguindo o modelo mecanicista. Hobbes (1588-1679) foi além, no que se refere à ampliação do campo de abrangência do modelo mecanicista: estendeu-o para o próprio conhecimento. (Ibid., p. 177)

Na nova relação antropocêntrica que surgia, homem-natureza, as ações voltadas à dominação do homem sobre a mesma eram vistas como demonstração de poder. Conhecer e explorar a natureza para uma vida melhor para o ser humano, não se importando com a dimensão desses atos, era um pensamento comum na época, o qual se observa, ainda, atualmente.

Independentemente da contextualização, e alinhando-se ao pensamento de Regis de Moraes, para se demonstrar a visão predominante na época, quanto à natureza, destacamos a afirmação de Descartes, “O homem deve se tornar mestre e senhor da natureza”, e a de Francis Bacon, mais incisiva, “A natureza deve ser forçada a render seus segredos como uma mulher”. Esse foi o pensamento desenvolvido no mundo ocidental no período de transição da Idade Média para o Renascimento, o qual influenciou ações desrespeitosas, porque não dizer desastrosas, que vieram a atingir o meio ambiente.

Ao discutir a desumanização das relações, Nancy Mangabeira Unger ao mencionar Weber mostra o quão perversas tornaram-se estas ações, as quais determinaram o que se denominou “desencantamento do mundo”:

No caso do capitalismo nascente, há uma necessidade de realizar o que Weber chamou de “desencantamento do mundo”. Para que uma floresta possa ser vista unicamente com o olhar daquele que vê nesta floresta matéria-prima para a fábrica de celulose, é preciso realmente que esta floresta seja desprovida de encantos, é preciso que esta floresta seja reduzida aos seus aspectos produtivos. Simultaneamente, para que seres humanos aceitem sua própria redução à categoria de objeto, de mercadoria, é ne-

cessário sufocar neles determinadas potencialidades espirituais: a experiência do sagrado, a intuição, a capacidade visionária, fazendo predominar uma racionalidade do tipo linear e instrumental. (Unger, 1991, p. 55)

O desencantamento do mundo é o que se entende, portanto, como a mudança de entendimento sobre o mundo, passando de uma visão de modelo mais orgânico, mais holístico, para uma visão de modelo mais mecanicista, mais instrumental, linear, em que prevalece como palavra da verdade a ciência, em que a cultura fica à margem, a beleza é totalmente ignorada, importando apenas o aspecto utilitarista da natureza.

Unger (1991) – ao citar Walerstein – não poupa críticas ao capitalismo, nem ao socialismo, quanto às drásticas mudanças ocorridas no meio ambiente, em função dos métodos produtivos assumidos nos dois sistemas. Ambos apoiaram-se em princípios e valores voltados à dominação, supervalorização das ciências, desumanização das relações, criando um imenso abismo entre diversos povos do planeta, e, no caso do capitalismo em particular, gerando miséria nos povos-satélite das grandes potências econômicas, sustentação deste sistema.

O pensamento utilitarista, mecanicista, cientificista, surgido nos séculos XVI e XVII, inaugurou um tempo de desumanização das relações. Tal pensamento foi base do desenvolvimento capitalista, a partir da primeira revolução industrial nos séculos XVIII e XIX, a qual avançou modernamente e desumanamente com o neoliberalismo, apresentando métodos de produção baseado na alta tecnologia, sustentáculo da economia globalizada contemporânea.

A desumanização das relações torna os seres humanos mais frios e distantes, com uma visão de mundo restrita, voltada apenas aos seus interesses pessoais e à busca de solução dos seus problemas diários. No trabalho, vivem o dia a dia para sobreviver, tentando garantir seu emprego. Não aprenderam a desenvolver uma visão holística. Veem somente fragmentos da realidade, não tendo sequer a noção do que ocorre, realmente, ao seu redor. Isto os torna, muitas vezes, frios, solitários, alienados, angustiados e sem perspectivas, conseqüentemente, passam a viver o momento, esquecendo-se que existe um futuro, não só para si, mas também para toda a humanidade. Nasce o desprezo e o desrespeito para com a natureza, pois o que importa é a sobrevivência individual, de momento, e a natureza, muitas vezes se apresenta como empecilho para suas ações.

Por uma percepção ecológica do mundo vislumbrada pelos idealistas, por uma visão econômica daqueles que anteviam a escassez energética para a produção e consumo, ou pelo esforço de outros que buscavam salvar o capitalismo, muitos movimentos sócio/econômico/ecológicos, desde o final dos anos 1960 e no início dos anos 1970, surgiram. Nasce aí o ambientalismo e, conseqüentemente, a ecologização.

No processo de ecologização desenvolveu-se a Educação Ambiental (EA), a qual, nos últimos quarenta anos, veio se transformando, de certa forma evoluindo, e como consequência, diversas tendências e correntes surgiram.

Dias (2004, p. 98) nos remete ao entendimento de que “a evolução dos conceitos de EA esteve diretamente relacionada à evolução do conceito de meio ambiente e ao modo como este era percebido”. A partir daí faz uma descrição dos diversos conceitos de Educação Ambiental, e do modo como foram se relacionando, na visão de diversos autores ou dos eventos realizados sobre meio ambiente após os anos 1960. Dias trabalhou com a formação de conceitos, deixando em segundo plano a questão filosófica e/ou metodológica.

Ao se tratar do meio ambiente, envolvem-se diversos fatores – ecológicos, sociais, econômicos, antropológicos, culturais e psicológicos, dentre outros – por isso, a grande diversidade de concepções e correntes surgidas em EA.

Apesar da preocupação comum com o meio ambiente, e da ação educacional em si, bem como da relação entre ambos, os diversos atores e autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos etc.), adotam diversas maneiras de conceber e praticar a ação educativa neste campo. (Sauvé, 2005, p. 17)

4. A Educação Ambiental Projetada para a Cidade Educadora

Não se pretende apresentar um modelo universal de Educação Ambiental (EA) perfeitamente alinhado à proposta da Cidade Educadora. Isto seria inadmissível, ao se levar em conta os parâmetros de liberdade de pensamento e respeito à diversidade étnica, social e cultural que estão impregnados no ideário norteador desta proposta educacional. Entretanto, ao se confrontar os perfis que se delineiam nas diversas tendências e correntes de Educação Ambiental, com a proposta da Cidade Educadora, pode-se visualizar um caminho a ser seguido, coerentemente.

Entende-se que para a proposta da Cidade Educadora, o mais pertinente não é a aplicação de apenas uma concepção ou corrente sobre EA, mas sim, uma pedagogia mais abrangente, na qual se aninham diversas tendências e correntes de pensamentos eco/sócio/econômicas, complementares e harmônicas. Entende-se ainda que esta pedagogia tenha como missão estreitar as distâncias que normalmente ocorrem entre os discursos ecologicamente corretos sobre a preservação do meio ambiente e a prática do cotidiano, desenvolvendo a consciência de cidadania ambiental, objetivando as necessárias mudanças para se buscar um novo paradigma civilizacional

O novo paradigma delineado na pedagogia que se alinha à proposta da Cidade Educadora, o qual permitiria ao ser humano compreender e buscar o

seu papel no conjunto do universo deve estar baseado numa lógica racional e auto-organizacional, frente à lógica racionalista e utilitarista que prevaleceu até o presente momento. “Abandonar o paradigma que presidiu nosso agir até o momento significa, por isso, apoderar-se de espaços inéditos e que requerem novas respostas em todos os âmbitos: político, econômico, cultural, educativo e outros” (Gutiérrez; Prado; 2008, p. 30). Considerando-se o exposto, entende-se que a pedagogia a ser considerada objetiva, dentre diversas propostas, a formação da “Cidadania Planetária”, a qual tem como base de sustentação uma visão unificadora do planeta e o desenvolvimento de uma sociedade mundial. Segundo Gadotti (apud Gutiérrez; Prado, 2008, p. 22), “Cidadania Planetária é uma expressão que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e demonstra uma nova percepção da terra como uma única comunidade”. Ao se desenvolverem os princípios, valores, atitudes e comportamentos, citados por Gadotti, o desprezo e o desrespeito a terra dariam lugar a uma visão respeitosa, não só em relação ao planeta, mas, também a todos os seres que a habitam, considerando o direito a uma vida digna para todos, inclusive aos que ainda não chegaram. Sobre o respeito e a nova visão a ser desenvolvida, relacionados a terra, Boff (2004, p. 28) expressa-se desta forma:

Recusamo-nos rebaixar a terra a um conjunto de recursos naturais ou a um reservatório físico-químico de matérias-primas. Ela possui sua identidade e autonomia como um organismo extremamente dinâmico e complexo. Ela, fundamentalmente, se apresenta como a Grande Mãe que nos nutre e nos carrega. É a grande generosa Pacha Mama (grande mãe) das culturas Andinas ou um super organismo vivo, a Gaia, da mitologia grega e da moderna cosmologia.

A pedagogia apropriada à Cidade Educadora, extensivamente ao conceito de Cidadania Planetária, de uma forma associada, apresenta o conceito de “desenvolvimento sustentável”. Mas é preciso não confundir crescimento sustentável e desenvolvimento sustentável: o crescimento sustentável está relacionado à sustentabilidade econômica, baseada na acumulação de capital, sem compromisso com o meio ambiente, apenas preocupado com a garantia do modelo hegemônico, o qual prevalece há mais de duzentos anos. O desenvolvimento sustentável visa à sustentabilidade da vida, garantia dos direitos sociais; distribuição equitativa dos benefícios e do ônus advindos do trabalho entre todos os seres humanos; respeito ao Planeta Terra e aos limites de recuperação do meio ambiente. Seguindo nesta linha de raciocínio, conclui-se que o conceito de desenvolvimento sustentável nos remeterá à construção de “Sociedades Sustentáveis”, garantia de uma adequada relação eco/sócio/econômica.

Ao se mencionar a construção de Sociedades Sustentáveis, tem que se considerar a necessidade da formação dos sujeitos que nela viverão, e para tanto, faz-se necessário a implantação de uma educação para a sustentabilidade. O(a) cidadão(ã) a ser formado por esta pedagogia deverá ser consciente, crítico e detentor de uma ética satisfatoriamente desenvolvida, voltada às relações ser humano-meio ambiente. Bárcena (apud Gutiérrez; Prado, 2008, p. 15), assim o descreve:

O cidadão crítico e consciente é aquele que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais ao setor social correspondente e que, por sua vez, está disposto a exercer sua própria responsabilidade social. Este cidadão, quando se organiza e participa na direção de sua própria vida, adquire poder político e uma capacidade de mudança coletiva.

No olhar de Gutiérrez (apud Gadotti, 2001, p. 85), o desenvolvimento sustentável requer quatro condições básicas. Ele precisa ser: 1– economicamente factível; 2– ecologicamente apropriado; 3– socialmente justo; 4– culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero.

Essas condições do desenvolvimento sustentável são suficientemente claras, auto-explicativas. O desenvolvimento sustentável, mais do que um conceito científico, é uma idéia-força, uma idéia mobilizadora, nesta travessia de milênio. A escala local tem que ser compatível com a escala Global. (Gadotti, 2001, p. 85)

Reiterando que o desenvolvimento sustentável esteja inserido numa sociedade sustentável, Gutiérrez (apud Gadotti, 2001, p. 86), apresenta algumas características (ou “chaves pedagógicas”) necessárias, que se completam entre elas numa dimensão holística, apontando para novas formas de vida do “cidadão ambiental”.

- 1- Promoção da vida para desenvolver o sentido da existência. Devemos partir de uma cosmovisão que vê a Terra como um “único organismo vivo”.
- 2- Equilíbrio dinâmico para desenvolver a sensibilidade social.
- 3- Congruência harmônica que desenvolve a ternura e o estranhamento (“assombro”, capacidade de deslumbramento) e que significa sentir-nos como mais um ser -embora privilegiado- do planeta, convivendo com outros seres animados e inanimados.
- 4- Ética integral, isto é, um conjunto de valores -consciência ecológica- que dá sentido ao equilíbrio dinâmico e à congruência harmônica e que desenvolve a capacidade de auto-realização.
- 5- Racionalidade intuitiva que desenvolve a capacidade de atuar como um ser humano integral. A racionalidade técnica e instrumental que fundamenta o desenvolvimento desequilibrado e irracional da economia clássica precisa ser

substituída por uma racionalidade emancipadora, intuitiva, que conhece os limites da lógica e não ignora a afetividade, a vida, a subjetividade. 6- Consciência planetária que desenvolve a solidariedade planetária. Um planeta vivo requer de nós uma consciência e uma cidadania planetária.

As condições básicas e as chaves pedagógicas aqui apresentadas deram origem à “Pedagogia do Desenvolvimento Sustentável”, apresentada inicialmente por Francisco Gutiérrez, em 1994, num estudo realizado pelo Instituto Latino-americano de Pedagogia da Comunicação (ILPEC), da Costa Rica.

Mais adiante, Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, entenderam que a Pedagogia do Desenvolvimento Sustentável não apresentava consistência para se constituir como grande inovação na teoria da educação, por isso, lançaram o conceito de “Ecopedagogia” em seu livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*:

Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho. (Gadotti, 2001, p. 89)

Vê-se, por isso, um ponto de aproximação muito significativo ao se assumir a Ecopedagogia como pedagogia apropriada ao contexto da Cidade Educadora, pois esta entende que todos os espaços da cidade são naturalmente educadores, e, portanto, passíveis de serem incorporados ao processo de aprendizagem, e, por estarem próximos ao aprendiz, certamente fazem parte de sua cotidianidade, e lhes são significativos.

A Ecopedagogia nos fala em uma aprendizagem, que além de significativa e voltada à cotidianidade, seja também produtiva, em qualquer ambiente que ocorra. “Nenhuma educação, e menos ainda aquela orientada a trabalhar com os setores populares, pode desentender-se do pedagógico entendido como promoção da aprendizagem produtiva” (Gutiérrez; Prado, 2008, p. 59). Entende-se por produtiva, aquela educação voltada à construção de novos conceitos e valores, a partir da leitura de mundo e do diálogo com o ambiente onde está se processando.

O que significa promover? Pode-se entender promover por “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar espaço, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar” (Ibid, p. 60).

Tem-se aqui outro ponto de congruência entre Ecopedagogia e Cidade Educadora, ou seja, a disponibilização e compartilhamento de recursos, caminhos, práticas, meio e espaços pedagógicos. Entende-se que isto esteja presente em

toda prática educativa, em todos os espaços da cidade, privilegiando a educação permanente de todos, em todas as faixas etárias, buscando a construção da verdadeira cidadania.

Ao se frisar a necessidade da disponibilidade de recursos e a liberdade de promoção de ações pedagógicas significativas ao aprendiz, evocam-se o compromisso e a responsabilidade das autoridades públicas para com a sociedade, preceitos estes, assumidos quando da adoção do Projeto Cidade Educadora. Esta intencionalidade por parte das administrações públicas, em particular das administrações municipais, nos remete ao pensamento de Loureiro, de que toda ação educativa, em especial sobre Educação Ambiental, é acima de tudo uma ação política.

Por este pensamento, entendemos que na perspectiva da *Educação Ambiental Transformadora*⁷ preconizada por Loureiro, exista uma proximidade ideológica à Ecopedagogia, podendo, desta forma, ser abarcada por ela. Observa-se tal proximidade quando Loureiro (2006, p. 89) descreve sua proposta educacional como sendo

aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

Outro ponto de aproximação ideológica entre a proposta de Loureiro, com a Ecopedagogia, aflora na crítica feita por Gadotti (2001, p. 87), ao explicar a concepção do desenvolvimento sustentável pressuposto nesta forma de educar:

Não resta dúvida de que esta concepção do desenvolvimento coloca em cheque o consumismo do modo de produção capitalista, principal responsável pela degradação do meio ambiente e pelo esgotamento dos recursos materiais do planeta. Esse modelo de desenvolvimento, baseado no lucro e na exclusão social, não só distancia cada vez mais ricos e pobres, países desenvolvidos e subdesenvolvidos, globalizadores e globalizados. Na era da globalização, o capitalismo está criando, em escala mundial, um ambiente favorável ao surgimento de alternativas políticas regressivas e antidemocráticas que se aproximam do fascismo. Ele não nos traz apenas

⁷ “A Educação Ambiental Transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais [...] em que a dialética da vida seja um movimento ético e material [...] em que não cabe mais esperar o milagre da mudança de circunstâncias a partir de uma elite intelectual ou econômica, ou pela pregação moralista, ou ainda pela mudança normativa [...] em que o sentido de revolucionar se concretiza como sendo a transformação integral do ser e das condições objetivas de existência.” (Loureiro, 2006, p. 89)

o produto, traz-nos formas de organização social que destroem a nossa capacidade de utilizá-lo adequadamente.

Como se vê, a Ecopedagogia, dada sua amplitude como modelo educacional adequado à formalidade, não formalidade e informalidade, respeita e abre espaço para todas as vozes e olhares existentes na sociedade. Isto lhe permite entender e processar a complexidade característica, principalmente dos conglomerados urbanos, e desta forma, desenvolver ações localizadas, flexibilizando-as conforme o seu entorno, e a partir destas, criar mecanismos de entendimento para que a própria comunidade realize as necessárias transformações para seu crescimento. Esta amplitude, explicada em Gadotti (2009, p. 2), traduzindo a Ecopedagogia como um campo da ação educativa mais ampla que a Educação Ambiental, ao tê-la como pressuposto básico, incorpora-a e oferecem-lhe estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta. Por isso, se percorrermos as diversas correntes ou concepções em Educação Ambiental, veremos que, em algum momento em que se dá a ecoformação proposta pela Ecopedagogia, estas correntes poderão estar presentes, às vezes até mesmo na figura de metodologias ou estratégias para se chegar ao objetivo maior. Entretanto, independente do caminho que se toma, o que se deve ter em mente, sempre, é a intencionalidade de educar para a cidadania plena, para a sustentabilidade da vida, eticamente, num ambiente de justiça, equidade e solidariedade, formando-se um cidadão crítico, comprometido com o desenvolvimento eco/social/econômico.

A Ecopedagogia, segundo Gadotti (Ibid, p. 3), “também pode ser entendida como um movimento social e político. Como todo movimento novo, em processo, em evolução, ele é complexo e, pode tomar diferentes direções. A Ecopedagogia implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios e valores”.

Em contraposição aos currículos estáticos, universalizantes e fragmentários, a Ecopedagogia propõe um currículo voltado ao aprendizado recolocado no seu meio ambiente, garantindo ao educando o seu aprendizado, sua localização e sua reorganização no mesmo.

Gadotti (2001, p. 93) fala em gestão educacional baseada na autonomia e participação, para garantir que a Ecopedagogia realmente esteja voltada para a promoção da vida, em que os conteúdos relacionais, as vivências, as atitudes e os valores, “a prática de pensar a prática” (Freire), possam, efetivamente, adquirir expressiva relevância. Entende que os currículos devam valorizar a diversidade cultural, garantindo a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, deixando transparecer a sua face de pedagogia multicultural. Mas, principalmente, é preciso ter sempre em mente que a Ecopedagogia não é

uma pedagogia escolar. Ela não se dirige aos educadores formais somente, mas sim a todos os habitantes da terra em geral.

Colocada neste sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. (Gadotti, 2001, p. 94)

Ao inserir a Ecopedagogia como movimento na evolução do próprio movimento ecológico e como doutrina e atitude pela vida, acrescenta:

Da mesma forma que o movimento ecológico, ela inclui a corrente não-violenta do pensamento anarquista, o movimento pacifista e humanista, o próprio marxismo libertário e pensadores que “em diversos campos da ciência e do conhecimento têm adotado perspectivas globalizantes e voltadas para a libertação social e psicológica dos homens”. A ecopedagogia insere-se também num movimento recente de renovação educacional que inclui a transdisciplinaridade e o holismo. (Ibid, p. 94)

Por esta visão, entende-se, por exemplo, que ao selecionar e elaborar os currículos, projetos e planos educacionais em Educação Ambiental, a Ecopedagogia, a nosso ver, poderia levar em consideração, inclusive, alguns pressupostos da concepção de *Educação Ambiental Crítica*, descrita por Ivan Amorosino do Amaral, a qual leva em conta, dentre diversos pontos abordados pelo modelo sugerido na proposta da Cidade Educadora, a relevância científica quanto à seleção dos currículos, mas principalmente, a relevância social e cultural para o educando, respeitando e incorporando o seu cotidiano e as suas concepções prévias. Outros pontos considerados por Amaral na seleção e elaboração dos currículos, coincidentes com a proposta da Cidade Educadora, ponderam sobre o respeito e a necessidade da articulação entre o senso comum e a ciência, bem como a contextualização das ações.

Para sensibilizar os diversos grupos que habitam uma cidade, diversas linguagens deverão ser utilizadas, para que se cumpram, eficientemente, os principais preceitos preconizados na proposta das Cidades Educadoras. Ao se falar em diversidade de linguagens – ressalte-se que não estamos falando apenas da escrita – entende-se toda forma de expressão significativa aos diversos gru-

pos, apresentadas adequadamente a todas as faixas etárias, respeitando-se os diversos níveis de escolaridade, limitações físicas, socioeconômicas e culturais. “Importantes adequações comunicacionais precisarão ser realizadas, talvez por um conjunto de profissionais da área de linguística, pedagógica e das comunicações, com eventual contribuição também de psicólogos sociais” (Moraes, 2008, p. 204). O entendimento sobre o meio ambiente, por exemplo, que uma criança apresenta, certamente, será diferente do entendimento apresentado por um adulto. O significado da natureza para os diversos atores de uma determinada comunidade também são diferentes, e, em função disto, os projetos em Educação Ambiental deverão ser diversificados.

Ao se trabalhar Educação Ambiental faz-se necessário, imprescindivelmente, aflorar determinados valores⁸, possivelmente já apreendidos na educação familiar e, em alguns casos, dependendo da idade, no âmbito escolar formal. Os principais valores, aos quais nos referimos – premissas da educação em geral – são: respeito à individualidade, à diversidade e à liberdade, capacidade de expressão e espírito de participação nas decisões comunitárias, responsabilidade, equidade, solidariedade, gratidão, reciprocidade, compartilhamento, saber cuidar e pertencimento⁹. A apropriação individual destes valores possibilitará a exortação moral, coletivamente pensada, de que a sociedade sustentável a ser construída é aquela “capaz de satisfazer as suas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras” (Capra, 2006, p. 13). Entretanto, muito mais importante do que a simples exortação desta máxima, é a capacidade de construir a sociedade sustentável com poder de garanti-la.

Certamente, apoiando-se no que ensina a ecopedagogia, referenciando-se à promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, e de que esta seja também produtiva, em qualquer ambiente que ocorra, entende-se que a forma correta de se atingirem tais objetivos seria trabalhar junto às diversas comunidades, por meio de projetos orientados diretamente pela escola (pública ou privada), pela sociedade civil constituída – aí se dando um destaque especial às Organizações Não Governamentais (ONGs) voltadas a estas ações, ou numa parceria entre ambas.

A construção de comunidades sustentáveis¹⁰ não necessita partir de um ponto zero, como se nada existisse anteriormente que pudesse servir de orientação, ou até mesmo de parâmetro. Capra (Ibid, p. 13), escreve:

⁸Entende-se que trabalhar normas e valores, não necessariamente seja de forma explícita. Implícitamente, pode-se desenvolvê-los nas atividades e currículos programados.

⁹Referimo-nos ao sentimento de pertencimento de que cada ser humano não vive só no planeta, mas sim, fazendo parte de um complexo global, definido por Fritjof Capra como teia da vida.

¹⁰Utiliza-se a expressão “Comunidade Sustentável”, pois tal construção foi trazida para um grupo social mais próximo, significativo e culturalmente falando. Ao se construírem Comunidades Sustentáveis, estas irradiarão seus benefícios, constituindo num todo, em “Sociedades Sustentáveis”.

Podemos aprender com as sociedades que se sustentaram durante século. Podemos também moldar sociedades humanas de acordo com os ecossistemas naturais, que são comunidades sustentáveis de plantas, animais e microorganismos.

Entende-se, por este pensamento, que o melhor exemplo a ser tomado na construção de comunidades/sociedades sustentáveis está na natureza. Quanto a isto, Capra (Ibid, p. 13) acrescenta:

Uma vez que a característica mais proeminente da biosfera é a sua capacidade inerente de sustentar a vida, uma comunidade humana sustentável terá que ser planejada de maneira tal que os seus estilos de vida, tecnologias e instituições sociais respeitem, apoiem e cooperem com a capacidade inerente da natureza de manter a vida.

Novamente estamos às voltas com a busca de um novo paradigma civilizacional. Nesta busca, alguns passos iniciais precisam ser dados e algumas perguntas precisam ser respondidas. Capra (Ibid, p. 14) sugere que:

O primeiro passo desse empreendimento terá que ser o conhecimento bastante pormenorizado de como a natureza sustenta a teia da vida. Como os ecossistemas se organizaram para sustentar os processos vitais básicos através de bilhões de anos de evolução? Como eles podem prosperar com uma abundância de energia e sem desperdício? Como a natureza manufatura superfícies (como as conchas de moluscos) que são mais duras do que a cerâmica produzida pela nossa alta tecnologia e fios de seda (fiados pelas aranhas) que são cinco vezes mais resistentes do que o aço? E como esses prodigiosos materiais são produzidos silenciosamente, a temperaturas ambiente e sem quaisquer efeitos tóxicos?

Para um perfeito entendimento, respeito e vivência em harmonia com a natureza, faz-se necessário a compreensão sistêmica da vida, a qual, segundo Capra (Ibid, p. 14), baseia-se em três fenômenos básicos: “O padrão básico de organização da vida é o da rede ou teia; a matéria percorre ciclicamente a teia da vida; Todos os ciclos ecológicos são sustentados pelo fluxo constante de energia proveniente do sol”. Esses três fenômenos passam a ser visualizados e compreendidos, quando os projetos de Educação Ambiental passam pela experiência, exploração e vivência do meio ambiente.

O padrão de organização da vida assumido pelos seres humanos, linearmente, baseado no consumismo, produzindo bem mais que o necessário, além de apresentar alto consumo de energia e recursos naturais, gerando, inevitavelmente, esgotamento da natureza acima do seu limite de recuperação, e

uma produção de resíduos assombrosa, é bem diferente do padrão natural de organização cíclico, em que o consumo de energia e recursos naturais é parcimonioso e o resíduo produzido por um ser serve como base de sustentação ou alimentação para outro.

Muitas atividades podem ser desenvolvidas para se tomar conhecimento da natureza. Capra (Ibid, p. 15) sugere algumas ações em Educação Ambiental, baseadas na experiência vivenciada no Centro de Eco-Alfabetização, localizado em Berkeley, Califórnia, EUA. Os projetos desenvolvidos, apesar de ocorridos, supostamente, em uma realidade diversa da nossa, basearam-se em situações muito semelhantes às que enfrentamos por aqui. Aliás, algumas destas ações, já foram, ou estão sendo vivenciadas por nossos educadores e educandos, e os resultados que se buscam ou obtidos, apresentam-se de forma muito semelhantes. Dentre as atividades propostas, chamam à atenção a exploração de bacias hidrográficas, recuperação de rios, trabalhos de arte – como pintura, poesia, música – programas de melhoria na merenda escolar e trabalho de protagonismo juvenil relacionado à justiça ambiental urbana. Entretanto, o projeto que recebeu maior destaque por parte do autor, do qual também muitos já se ocuparam por aqui, obtendo resultados muito próximos aos preconizados por ele, é o da horta escolar.

Desenvolvendo-se a horta escolar associada à prática da agricultura orgânica ou natural, consegue-se compreender muito bem, até por crianças bem pequenas, além do aspecto saúde relacionado a este tipo de alimentação, como ocorrem os ciclos da natureza, a importância do Sol como fonte de toda energia, a manutenção do equilíbrio da atmosfera, a síntese energética através da fotossíntese, o respeito pela Terra como fonte de vida e a importância dos micro-organismos na transformação da matéria e recuperação dos elementos químicos para o sistema.

Tem que se levar em consideração, ao se desenvolver projetos, que estes estejam contextualizados, tenham algum significado para os participantes na comunidade, permitindo assim, sua sequência, considerando-se, também, que se abram espaços para a participação de toda comunidade em sua diversidade étnica, cultural, de sexo e etária.

Resumidamente: aponta-se que a Educação Ambiental desenvolvida na Cidade Educadora, ao ser trabalhada no âmbito da Ecopedagogia, abarca diversas concepções de EA. Porém, o que precisa ficar claro, e por isso reiteramos, é que a mesma não é uma pedagogia escolar, simplesmente, mas sim, uma pedagogia a ser desenvolvida por todos os setores da sociedade, inclusive a escola, localmente, com a participação da comunidade na elaboração e desenvolvimento de projetos significativos aos atores envolvidos.

Apesar de ser uma pedagogia que respeita o senso comum e a cultura popular, prioriza a cientificidade nas ações determinadas por ela. E, em

sendo uma pedagogia que também se fundamenta em valores e sentimentos, não pode deixar de considerar o respeito ao Planeta Terra e a tudo que ele representa aos seres humanos e aos demais seres vivos – morada comum e base para a sobrevivência.

Ao finalizar, coloco-me como partidário desta proposta, deixando claro, entretanto, que o senso crítico não pode ser deixado de lado, pois é através dele que se pode entender onde está o cerne dos problemas que vivenciamos cotidianamente, neste caso, as questões eco/sócio/econômicas. Por isso, acredito que o lema a ser assumido quanto à educação, em especial a Educação Ambiental, é: compreender, apreender, educar e transformar.

Referências:

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. *Biologia das populações: Genética, Evolução e Ecologia*. São Paulo: Moderna, 1994.

AMARAL, Ivan Amorosino do. Programas e ações de Formação Docente em Educação Ambiental. In: TAGLIEBER, José Erno; GUERRA, Antonio Fernando Silveira (orgs.). *Pesquisas em Educação Ambiental: Pensamentos e reflexões de Pesquisadores em Educação Ambiental*. Pelotas - RS: Universitária/UFPEL, 2004, p.145-167.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 9. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.

BÁRCENA, Alicia. Cidadania Ambiental. In: GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

BELLOT, Pilar Figueras. Ciudades Educadoras. AICE - Barcelona. España: Site. Disponível em: <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html>. Acesso em: 25 set. 2010.

BOFF, Leonardo. *Ecologia: Grito da Terra Grito dos Pobres*. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BRAGA, Roberto; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de. Cidade espaço de Cidadania. In: GIOMETTI, Analúcia B. R.; BRAGA, Roberto (orgs.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de Geografia* São Paulo: UNESP-PROPP, 2004, p. 105 a 120.

BRARDA, Anália; RIOS, Guillermo. Argumentos e Estratégias para a Construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto;

CABEZUDO, Alicia. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPRA, Fritjof. Como a Natureza Sustenta a Teia da Vida – prefácio – In: STONE, Michael K; BARLOW, Zenóbia (orgs.). *Alfabetização Ecológica: A Educação das Crianças para um Mundo Sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento*. 6. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo, Gaia, 2004.

FARIA, José Henrique de. Ser da cidade um eterno aprendiz. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org.). *Cidades Educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 141-144.

FERNANDES, Renata Sieiro; SCARASSATTI, Marco Antonio Farias. A Criança e o Viver Urbano Campineiro: Um trabalho inicial de fruir e reconhecer(se) (n)a cidade. *Revista Resgate*, Campinas. Centro de memória, Unicamp, n. 14, p. 47-66, 2005.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

_____. A Cidade como Agente Educador. Congresso Internacional de Cidades Educadoras, II, 1992, Gotenburgo. *Anais*.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e Pedagogia Sustentável. In: TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

_____. Cidadania Planetária. In: GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/crpf/crpfAcervo000137>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MORAIS, Regis de. Ecologização das Sociedades e o Direito Ambiental. *Revista Jurídica*, Campinas, v.18, n. 2, p. 94-107, 2002.

_____. Ecologização das sociedades e educação. In: MORAIS, Regis; NORONHA, Olinda Maria; GROPPPO, Luís Antonio. *Sociedade e educação: Estudos Sociológicos e interdisciplinares*. Campinas: Editora Átomo Alínea, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos: Reflexões e canções por uma educação Intertranscultural*. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Sílvia Catarina. Do Feudalismo ao Capitalismo: Uma longa Transição. In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 9. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.

SAUVÉ, Lucie. Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs.). *Educação Ambiental: Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRILLA BERNET, Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales, In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org.). *Ciudades Educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 13 – 34.

UNGER, Nancy Mangabeira. *O encantamento do humano: Ecologia e espiritualidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PACO  **EDITORIAL**
Rua 23 de Maio, 550
Vianelo - Jundiaí-SP - 13207-070
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Conselho Editorial

Andrea Domingues
Benedita Cássia Sant'anna
Carlos Bauer
Cristianne Famer Rocha
Fábio Régio Bento
José Ricardo Caetano da Costa
Luiz Fernando Gomes
Milena Fernandes Oliveira
Romualdo Dias
Thelma Lessa
Victor Hugo Veppo Burgardt

Título	Cidade - Patrimônio Educativo
Autor	Renata Sieiro Fernandes Luís Antonio Groppo Margareth Brandini Park
Coordenação Editorial	Kátia Ayache
Capa	Fernanda Copelli Branco
Projeto Gráfico	André Fonseca
Preparação	Bruna Scareli
Revisão	Vinicius Whitehead Merli
Formato	17 x 24 cm
Número de Páginas	204
Tipografia	Life BT
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
Impressão	Prol Gráfica
1ª Edição	Abril de 2012

Caro Leitor,

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões escrevendo para:

autor@pacoeditorial.com.br

Compre outros títulos em
WWW.LIVRARIADAPACO.COM.BR

PACO  EDITORIAL

Rua 23 de Maio, 550
Vianelo - Jundiaí-SP - 13207-070
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br