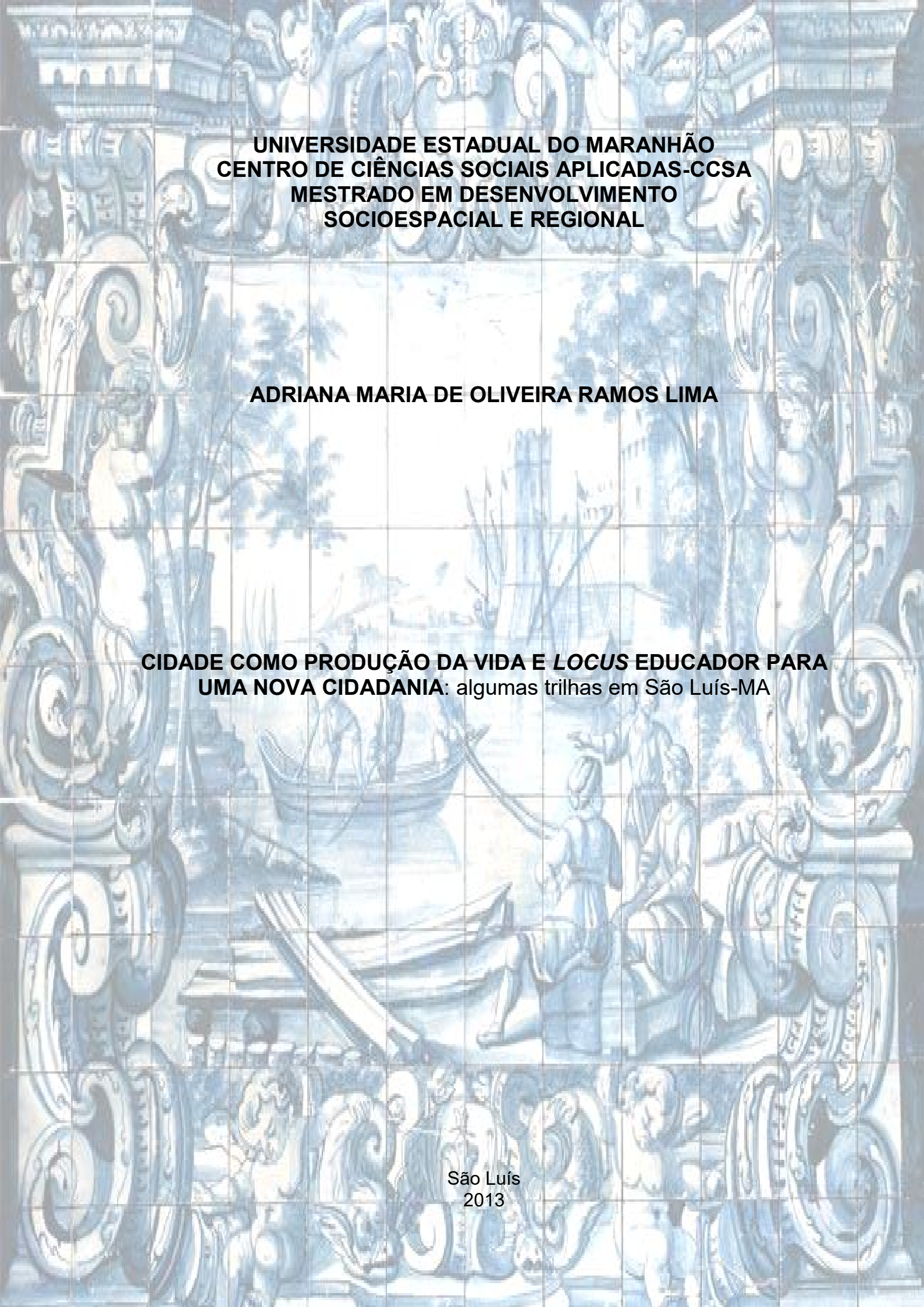




**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS-CCSA
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOESPACIAL E REGIONAL**

ADRIANA MARIA DE OLIVEIRA RAMOS LIMA

**CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR PARA
UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA**

São Luís
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS-CCSA
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOESPACIAL E REGIONAL**

ADRIANA MARIA DE OLIVEIRA RAMOS LIMA

**CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR PARA
UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA**

São Luís
2013

LIMA, Adriana Maria de Oliveira Ramos

**CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR
PARA UMA NOVA CIDADANIA:** algumas trilhas em São Luís-MA
/ Adriana Maria de Oliveira Ramos Lima – São Luís, 2013

140 f.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, 2013.

1. Cidades produção de vida – Aprendizagem Social - Tecnologia Social
2. Cidade Educadora- Cidadania Título.

CDU 374.3:711.432

ADRIANA MARIA DE OLIVEIRA RAMOS LIMA

**CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR PARA
UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Desenvolvimento Socioespacial e Regional da
Universidade Estadual do Maranhão, como
requisito para a obtenção do título de Mestre

Orientadora: Prof^a Dr^a Iris Maria Ribeiro Porto

Área de Concentração: Desenvolvimento e
Diversidade Regional

Linha de Pesquisa: Região, Territorialidade e
Movimentos Sociais

São Luís
2013

ADRIANA MARIA DE OLIVEIRA RAMOS LIMA

**CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR PARA
UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Desenvolvimento Socioespacial e Regional da
Universidade Estadual do Maranhão, como
requisito para a obtenção do título de Mestre

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Iris Maria Ribeiro Porto (Orientadora)
Doutora em Ciências Sociais pela UFPA
Universidade Estadual do Maranhão

Prof^a Dr^a Edinólia Portela
Doutora em Educação pela UFBA
Universidade Federal do Maranhão

Prof^o Dr José Henrique de Paula Borralho
Doutor em História pela UFF
Universidade Estadual do Maranhão

Dedico este trabalho a minha referência de vida, meu testemunho das mais valiosas lições, minha inspiração para múltiplas aprendizagens nos *Loci* educadores, a quem devo quase tudo que sou, minha mãe querida.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pelas graças que todos os dias recebo de suas mãos e que me permitem viver e caminhar em fascinantes espaços educadores das cidades.

A **minha mãe e mestra, Roseli**, referência na área de educação em diversos espaços não escolares, pelo imprescindível apoio, confiança e mediação de múltiplas e valiosas aprendizagens nos mais diversos *loci* educadores, pelo estímulo, confiança, disponibilidade e carinho em todos os instantes de minha vida, minha admiração e amor.

Ao **meu pai, José Joaquim**, pelo testemunho de trabalho na garantia de direitos e no semear de tecnologias para uma cidade educadora, meu carinho e admiração.

A **meu esposo e companheiro Fred**, pelo carinho, disponibilidade, cumplicidade, companheirismo e valioso apoio em todos os momentos, também nos sonhos e lutas por cidade enquanto produção da vida e *locus* educador para uma nova cidadania.

Aos **meus irmãos, Aninha e Zéo**, pelo imprescindível apoio, incentivo e torcida.

Aos **meus avós**, Humberto, Maria José, Tereza e Nilo (*in memorian*), pela referência em nossas vidas.

A **professora Iris Porto** pelas contribuições na orientação e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, pelas aprendizagens oportunizadas.

A **todos os cidadãos** que habitam as cidades e por elas são habitados, que demandam em algumas circunstâncias as ferramentas dos *Locis* Educadores para enfrentar os desafios da floresta cultural, com os quais compartilho este estudo.

A **todos os amigos** que incentivaram e colaboraram com a realização deste trabalho, especialmente os companheiros da UFMA, aprendentes e ensinantes de caminhos e sonhos para *loci* educadores.

... a cidade é a maior e a mais autenticamente emancipatória invenção da humanidade. [...] O urbano é um espaço político, no sentido em que o político é o espaço possível da liberdade. O urbano é a promessa de superações da divisão social do trabalho, é a abertura para a desalienação. Com o urbano a sociedade humana habilitar-se-ia para a eticização do conjunto das relações sociais; para a criação de uma formação econômico-socialespacial baseada na liberdade e na solidariedade. A cidade é a matriz do logos, como é a matriz do ethos. Produziu as condições tanto para a vida saudável, quanto para a vida justa. Matriz das melhores virtudes, da phronesis, a cidade é também possibilitadora da poiesis, da criação técnica e artística, como, também, sempre conheceu a hybris, a violência.

LEFEBVRE

RESUMO

Objetiva caracterizar a cidade como produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania, rememorando o espaço urbano como habitat do homem sociohistórico, como contexto e texto de suas necessidades e provisões e algumas marcas das múltiplas aprendizagens que construíram das tribos às cidades, que a fazem simultaneamente espaço educador e demandante de hábitos de sociabilidade, destrezas ocupacionais e cidadãs, tornando-a valiosa tecnologia humana de múltiplas aprendizagens. Apoia-se em *Lefebvre* tomando-se o urbano como espaço privilegiado de exercício participativo da ação cidadã transformadora e produtora de novas relações entre os seres humanos e destes com a natureza, dado que, enquanto produção humana, porta a utopia da superação do existente. Isso remete à apropriação de seus espaços educadores para potencializá-los como órteses e próteses educativas. Constitui estudo qualitativo que utiliza o suporte metodológico do paradigma emergente, identificando, na cidade de São Luís-MA, com técnicas da pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e documental, com instrumentos de observação, questionários e entrevistas semi-estruturadas, algumas trilhas que indiquem a gestação de percursos que lhe potencializem tornar-se *Locus Educador* para uma nova cidadania. Escolheu como ângulo de estudo a política municipal de proteção social, tomando como base alguns projetos que potencialmente possam funcionar como tecnologia educativa, desenvolvidos em dois territórios de vulnerabilidade/ proteção social: o do Itaqui-Bacanga e o do Sol e Mar. Além da observação-ação, foram aplicados questionários com 50 sujeitos participantes de um dos projetos e realizadas entrevistas com 4 técnicos, 1 gestora, 1 legislador e 8 pessoas da comunidade. Foram identificadas algumas tecnologias educativas no bojo desses projetos sociais, configurando cenários com múltiplos processos, ritos e mitos, como produção de vida em um espaço urbano, evidenciando trilhas que possibilitam São Luís empreender processo de apropriação e utilização de tecnologias de *locus* educador. Evidencia, no cotidiano, múltiplas inter-relações da cultura com os diversos atores que por ela transitam e as possibilidades de apropriar a cidade como tecnologia educadora estratégica, como Cidade Educadora, desafiando decisões políticas que resultem na apropriação de espaços de aprendizagem social em territórios não escolares, tendo-os como polos de uma complexidade maior, na qual os espaços de aprendizagem permeiam fortemente a urbes em seus movimentos comunitários de participação, em seus espaços de produção e de lazer e reconfiguram o território urbano esculpindo-lhe a vocação de *Locus Educador* para uma nova cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade; Aprendizagem social; Cidade Educadora; Cidadania; Tecnologia Social.

ABSTRACT

Study that aims to characterize the city as production of life and locus educator for a new citizenship, recalling the urban space as habitat of sociohistorical man, as text and context of their needs and provisions and some marks of multiple learning that constructed from the tribes until the cities, that make the city simultaneously a space that educates and demands habits of sociability and of occupational and citizen skills, making the city a valuable human technology of multiple learning. It draws on Lefebvre by taking the urban as a privileged space of participatory exercise of citizen action that transforms and produces new relationships between humans and between them and nature, given that, while human production, carries the utopia of overcoming the existing. This refers to the appropriation of their educators spaces to potentiate them as educative orthotics and prosthetics. It constitutes a qualitative study which uses the methodological support of the emerging paradigm, identifying, in the city of Sao Luis-MA, with techniques of action research, bibliographical and documental research, with instruments of observation, questionnaires and semi-structured interviews, some trails that indicate the gestation of pathways that potentiate the city become Locus Educator for a new citizenship. It chose as angle of study the municipal political of social protection, based on a few projects that could potentially function as educative technology, developed in two areas of vulnerability/social protection: the Itaquí-Bacanga and the Sol e Mar. Besides observation-action, questionnaires were administered to 50 subjects participants in one of the projects and interviews were conducted with four technicians, one manager, one legislator and 8 people of the community. Educative technologies were identified in the midst of these social projects, configuring scenarios with multiple processes, rites and myths, such production of life in an urban space, evidencing trails that enable São Luís undertake the process of appropriation and utilization of technologies of locus educator. It evidences, in the daily, multiple interrelationships between culture and the various actors who pass by it and the possibilities of appropriating the city while as strategic educative technology, as an Educator City, challenging policy decisions that result in the appropriation of spaces of social learning in territories not school, taking them as poles of a greater complexity, in which the spaces of learning, not only permeate strongly the urbes in their community movements of participation and in their production and leisure spaces, but also reconfigure the urban territory carving out its vocation of *Locus Educator* for a new citizenship.

Key-words: City; Social Learning; Educator City; Citizenship; Social Technology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Demonstrativo da evolução da população de São Luís de 1950-2010	65
Gráfico 2 -	Demonstrativo da população de São Luís por idade e gênero	65
Gráfico 3 -	Demonstrativo da ampliação da frota de veículos em São Luís	66
Gráfico 4 -	Demonstrativo das matrículas por nível de ensino em São Luís	67
Gráfico 5 -	Demonstrativo do total de escolas por nível e rede em São Luís	67
Gráfico 6 -	Evolução do IDEB da rede pública municipal de ensino em São Luís	68
Gráfico 7 -	Demonstrativo do comportamento da Taxa de Mortalidade Infantil em São Luís	69
Gráfico 8 -	Demonstrativo de como os sujeitos caracterizam sua cidade	84
Gráfico 9 -	Demonstrativo de como os sujeitos se posicionam em relação a orientação no espaço da cidade	85
Gráfico 10 -	Demonstrativo de algumas situações que desafiam a cidade	86
Gráfico 11 -	Demonstrativo da ideia dos sujeitos em relação à população de sua cidade	86
Gráfico 12 -	Demonstrativo do conhecimento sobre equipamentos urbanos próximos	87
Gráfico 13-	Demonstrativo do conhecimento sobre equipamentos urbanos no bairro	88

Gráfico 14-	Demonstrativo de como os sujeitos se vêem em relação ao domínio de alguns desafios	89
Gráfico 15-	Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente a situações de risco.	90
Gráfico 16-	Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente a alguns desafios do cotidiano	91
Gráfico 17-	Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente a alguns problemas na vizinhança	92
Gráfico 18-	Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente a desafios pessoais	93
Gráfico 19-	Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente ao senso crítico	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Montagem com a autora em uma janela da cidade	17
Figura 2 -	Paisagem sociocultural da cidade com inserção da autora	19
Figura 3 -	Metáfora da cidade como floresta cultural	23
Figura 4 -	Banner do Projeto Família Empreendedora da Paz	71
Figura 5 -	Atividades do Projeto Família Empreendedora da Paz	72
Figura 6 -	Atividades do Projeto Família Empreendedora da Paz	73
Figura 7 -	Pit Stop sobre Dia Municipal de conscientização contra a violência doméstica e do Dia Nacional contra o Abuso e Exploração Sexual	74
Figura 8 -	Atividades do Projeto: De arma na mão, nem de brincadeira	75
Figura 9 -	Atividades do Projeto: Família Leoa	76
Figura 10 -	Atividades do Projeto: Reciclando Histórias	76
Figura 11 -	Atividades do Projeto: Reciclando Histórias	77
Figura 12 -	Atividades do Projeto: Organização de Guardadores Autônomos de Veículos Automotores	78
Figura 13 -	Atividades do Busca Ativa para identificação de situações de risco e outras estratégias de sobrevivência nas ruas	78
Figura 14 -	Atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) com crianças	79
Figura 15 -	Atividades do Dia Municipal do Adolescente como estratégia do SCFV com adolescentes	79
Figura 16 -	Atividades do Dia e Semana Municipal do Idoso como estratégia do SCFV com Idosos	80
Figura 17 -	Atividades do Projeto Informante Anfitrião	81
Figura 18 -	Atividades do Projeto Guardiões de Vidas	81

Figura 19 -	Atividades do Centro de Acesso a Tecnologia de Inclusão Social (CATIS)	82
Figura 20 -	Atividades da Capacitação de técnicos e orientadores sociais de MSE	83
Figura 21 -	Atividades que se constituem ZDP para tecnologias de <i>loci</i> educadores	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
AIDS	Síndrome da imunodeficiência adquirida
APAS	Áreas de Proteção Ambiental
ALUMAR	Consórcio Alumínio do Maranhão
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPS	Centro de Apoio Psicossocial
CATIS	Centro de Acesso a Tecnologia de Inclusão Social
CEASA	Central de Abastecimento do Maranhão
CEPRAMA	Centro de Produção Artesanal do Maranhão
CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CPCA	Centro de Proteção a Criança e Adolescente
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CREAS-Pop	Centro de Referência Especializado para Pessoas em Situação de Rua
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HPV	Papiloma vírus humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDM	Índice de Desenvolvimento Municipal
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
IPF	Instituto Paulo Freire
IPHAN	Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LA	Liberdade Assistida

MCE	Modificabilidade Cognitiva Estrutural
MERCOCIDADES	Rede de Cidades Educadoras que integram o Mercosul
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Ministério Público
MSE	Medida Socioeducativa
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ODM	Objetivos do Milênio
ONG's	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEMA	Secretaria Municipal de Administração
SEMCAS	Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTUR	Secretaria Municipal de Turismo
SIM	Serviço Idoso em Movimento
SRT	Superintendência Regional do Trabalho
SSPMA	Secretaria de Segurança Pública do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas pela Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
24 BC	24º Batalhão de Caçadores

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DAS TRIBOS ÀS CIDADES: múltiplas aprendizagens em diversas espacialidades do habitar no habitat	32
2.1	Do <i>homo erectus</i> ao <i>homo ciberneticus</i>: avanços e recuos da complexidade vertical da caminhada	39
3	CIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS EQUALIZADORAS DE OPORTUNIDADES: desafios atuais	45
3.1	Cidade educadora e produção de nova cidadania: parâmetros normativos	50
4	ESPAÇO URBANO, PRODUÇÃO DA VIDA E <i>LOCUS</i> EDUCADOR PARA UMA NOVA CIDADANIA: desafios pedagógicos da floresta cultural	55
4.1	A cidade como tecnologia educativa: uma instrumentalização para a cidadania	58
5	SÃO LUÍS GESTANDO UMA CIDADE EDUCADORA: algumas trilhas desafiam a tornar possível o percurso	63
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

A cidade, além de ser um construto territorial, arquitetônico, histórico, político, econômico e ideológico, constitui, acima de tudo, um espaço humano de múltiplas interações que redesenham incessantemente um modo de experienciar, sonhar, configurar e compartilhar sentidos à vida.

Como ‘espaço-vida’ do *homo faber*, *homo sapiens*, *homo pedagogicus*, *homo poeticus*, a cidade acompanha os passos desse sujeito cultural e, na velocidade característica de um mundo globalizado, tem assumido vários papéis.

Ser citatino, pertencer a uma cidade, é um processo de incessantes interações e reapropriações, pois o homem carrega dentro de si a sua cidade a orientar-lhe atitudes, decisões, ações e sonhos, sendo, portanto, educado pela cidade que lhe localiza no espaço eco-temporal, assegurando-lhe aconchego e sobrenome ao lado das múltiplas aprendizagens que necessita para sobreviver.

Nascida em meados da penúltima década do século XX em uma cidade ‘Patrimônio da Humanidade’, a autora deste estudo sempre se inquietou com as múltiplas salas de aula das ruas, com os carros velozes nem sempre atentos aos outros e aos sinais, com os ônibus que sempre sabem onde vão mas nada sabem dos que conduzem, com os *outdoors*, com os passantes (transeuntes, vendedores, pedintes, crianças, jovens, adultos e idosos), com as lojas, com as igrejas, com os *trailers*, com as lanchonetes e com outros equipamentos urbanos que se interpunham em seu trajeto até a escola, ao clube, ao shopping, ao supermercado, à praia, à missa, ao cinema.

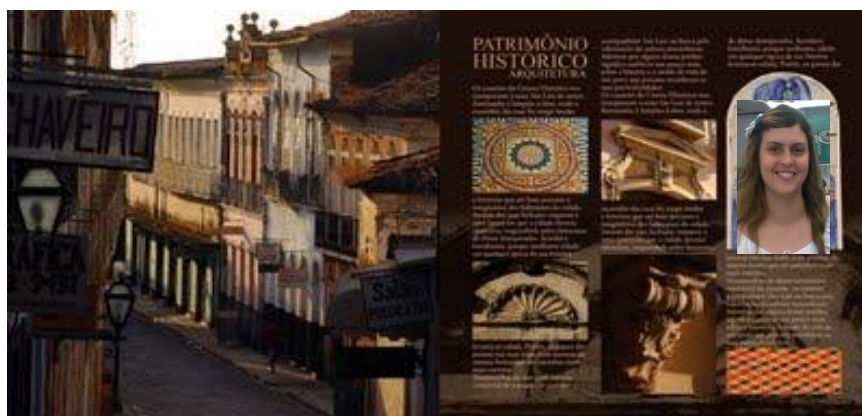


Figura 1- Montagem com a autora em uma janela da cidade
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

A adolescente queria interferir na realidade e escolheu ser Pedagoga e Advogada, cursando simultaneamente as duas faculdades na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Considerando que para ser leitora é preciso ser ativa participante dos acontecimentos da sociedade e interessando-se por espaços de acesso a direitos, a aprendizagens de domínios de ferramentas de inclusão, dignidade e cidadania mesmo em espaços não escolares, a jovem universitária escolheu como objeto de estudo da sua monografia de conclusão de curso de Pedagogia - Aprender a Cidade, Aprender na Cidade, Aprender da Cidade: novos desafios para educadoras e educadores frente à juventude; e para a monografia do curso de Direito - Do Averso ao Direito: o paradigma jurídico da proteção integral e as Medidas Socioeducativas em meio aberto frente aos (des) caminhos da adolescência brasileira.

Buscando aperfeiçoar seus conhecimentos escolheu especializar-se em Psicopedagogia, e seu trabalho dessa etapa teve como tema - Aprender a Cidade, Aprender na Cidade, Aprender da Cidade: a Psicopedagogia e os desafios de novos espaços [a] cerca do aprender.

Enquanto profissional, submeteu-se a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) obtendo a habilitação de advogada. Também submeteu-se a Concursos na área do Magistério para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) e a UFMA, sendo aprovada em todos, mas preferiu assumir o Magistério Superior como professora da UFMA.

Inquieta com muitas questões sociais que permeiam a educação, a qualificação para o trabalho, a vulnerabilidade a trabalho precoce, envolvimento em ato infracional, violências domésticas, discriminação social, exclusão e outras questões que demandam um cuidado e proteção da cidade, a jovem profissional inseriu-se como voluntária em alguns projetos que abrangiam educação em amplos espaços da cidade, a partir da Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), gestora da proteção social no município. Entre os projetos que mereceram maior atenção estão o Família Empreendedora da Paz, o Reciclando Histórias, a Medida Socioeducativa (MSE) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), tendo-se incluído alguns flashes de outros projetos e/ ou programas, como o Cidadania para Todos, da Prefeitura, que envolvia

várias políticas, buscando apreender as possibilidades que apresentavam enquanto *Loci* Educadores.

Entendendo que precisava se apropriar de ferramentas teóricas e metodológicas, buscou o Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e escolheu como tema para seu estudo a CIDADE: produção da vida e *Locus* Educador para uma nova cidadania, que constitui o presente trabalho.

Ora, o que as cidades têm feito para possibilitar o exercício da autonomia e democratização de acessos, informações, serviços e direitos, da sua população mais vulnerável? Até que ponto a cidade tem oferecido chances para o exercício de uma moralidade que transite da heteronomia a autonomia, da participação, êxito na caminhada, perspectivas alvissareiras pelos sujeitos “aspirantes” de cidadania?

Assim, iniciou o presente estudo, tendo como objetivo investigar espaços de aprendizagem e cidade, não como antagônicos, mas como polos de uma complexidade maior na qual os espaços de aprendizagem permeiam fortemente a urbes em seus movimentos comunitários de participação, em seus espaços de produção e de lazer, que reconfiguram o território urbano esculpindo-lhe a vocação de *locus* educador para uma nova cidadania, uma Cidade Educadora.



Figura 2- Paisagem sociocultural da cidade com inserção da autora
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Dessa forma, este estudo deseja identificar algumas possibilidades que a cidade tem como espaço de processos educativos emancipadores, embora no bojo de incessantes contradições. Assim considera, com Henri Lefebvre (2004), que a cidade pode constituir-se espaço privilegiado de exercício participativo da ação

cidadã transformadora e produtora de novas relações entre os seres humanos e destes com a natureza, posto que, enquanto produção humana, porta a utopia da superação do existente. Isso remete a apropriação de seus espaços educadores para potencializá-los como órteses e próteses educativas.

Pretendeu, assim, rememorar o percurso das tribos às cidades, evidenciando o espaço urbano como habitat do homem sociohistórico, a cidade como espaço de apropriação da herança sociocultural, caracterizando a caminhada do *homo erectus* ao *homo ciberneticus*.

Também objetivou evidenciar desafios para as cidades no desenvolvimento de políticas públicas equalizadoras de oportunidades, caracterizando uma cidade educadora à luz de parâmetros normativos.

Ainda buscou caracterizar o espaço urbano como contexto e texto de produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania, evidenciando a cidade como tecnologia educativa para instrumentalizar o homem frente aos desafios da floresta cultural.

Objetivou especialmente configurar algumas trilhas em São Luís, a partir de alguns projetos de proteção social com cunho eminentemente educativo desenvolvidos em espaços não escolares, que lhe permita empreender um percurso rumo a tornar-se *locus* educador para uma nova cidadania.

Pretendeu ainda caracterizar as possibilidades de construção coletiva de tecnologias educativas estratégicas de desenvolvimento, participação social e cidadania, nas quais direitos humanos, desenvolvimento humano, respeito à diversidade, apropriação da ciência e da tecnologia constituam estratégias de inclusão socioeconômica e histórico-política, cogestadas pelo *homo sapiens* e sua cidade, simultaneamente em papéis de ensinantes e aprendentes.

Considerando como tecnologia todo conhecimento prático ou científico que, aliado à técnica, aperfeiçoa o fazer humano, fica evidente a importância de investigar a cidade enquanto valiosa ferramenta dos processos educativos, pois a cidade demanda hábitos de sociabilidade, destrezas ocupacionais e cidadãs.

Ora, poderá a cidade apropriar-se de sua identidade de *locus* educador, conceber e implementar tecnologias educativas, especialmente vinculadas à política social? Será valioso investigar algumas táticas que podem estar sendo implementadas no espaço da cidade, a partir de setores públicos, organizações não

governamentais, mas que possam estar gerando significativas aprendizagens em domínios que a escolarização não tem acesso.

Será possível confeccionar ‘andaimes’ (VYGOTSKY, 2000) pedagógicos, currículos dialeticamente multiculturais, que gerem aprendizagens de cidadania, de conscientização crítica de direitos e deveres, de mobilização, organização e participação política, com sujeitos citatins em todas as fases da vida? Os cidadãos percebem espaços ensinantes e aprendentes na cidade? Sentem-se pertencentes a ela, engajados em planejar, reivindicar e acompanhar serviços públicos que permitam condições dignas de viver o hoje como dádiva, repensar o ontem como necessário para o aperfeiçoamento do presente e o amanhã como expectativa de ser melhor que o agora.

Será importante, então, apreender algumas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Ibid) das cidades, suas instituições educativas, seus movimentos sociais enquanto tecnologia educativa. Quiçá consiga sugerir ‘zonas andaimarinas’ que demandem apropriações de ferramentas da geopedagogia, potencializadoras de intervenções nos múltiplos e inadiáveis processos que constituem, simultaneamente, chão e estrelas [a] cerca do aprender, com tecnologias de educação que podem ser desenvolvidas no amplo espaço das cidades e suas possibilidades de atuação para com as populações mais vulneráveis.

O presente estudo se constituirá uma pesquisa-ação, buscando a compreensão, interativamente, de práticas sociais, nas quais a identificação de questões coletivas e da forma como os sujeitos as têm percebido podem ser subsidiadas no encontro de alternativas a partir de tecnologias educativas a serem acionadas, no bojo dos projetos sociais, no desenvolvimento da própria pesquisa (THIOLLENT, 2009). Assim, na trajetória de identificar algumas tecnologias sociais desenvolvidas no amplo espaço das cidades, a partir de projetos potencialmente geradores de apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes de convivência, sobrevivência e superação, para os habitantes da cidade envolvidos, este estudo considerará as categorias analíticas **Cidade; Aprendizagem social; Cidade Educadora; Cidadania; Tecnologia Social**.

Cidade é vida, por isso é necessário que, ao participar dela, o *homo citoyen* descubra que viver é compartilhar destinos e que, em busca deles, os caminhos, traçados nas ruas, esquinas, praças, monumentos, lares, escolas, fábricas, igrejas, lojas, delegacias, justiça, mídia, instituições diversas, embora no

patente possam expressar acessos para dignidade, sabedoria e poder, no latente engendram obstáculos para a maior parte da população.

Isso se reflete na complexa espacialidade vertical, que evidencia as seduições, opressões e lutas das construções sociohistóricas com fortes indicadores na espacialidade horizontal (LEFEBVRE,1995), expressando concretamente a coexistência de pluralidades e simultaneidades, de conflitos e contradições.

Acrescente-se os graves problemas ambientais, abastecimento de água, de alimentos, acidentes, drogas, insegurança, tudo exigindo confecção e manejo de bússolas, escudos, espadas, cabanas e linguagens, para que o *homo erectus* possa ser artífice de um imaginário coletivo, em que esteja presente a crença e a certeza de que um outro mundo é possível, posto que a cidade é também cenário de lutas políticas e de movimentos culturais que permitem a participação popular na busca de soluções para seus problemas, permitindo visibilidade a uma intencionalidade pedagógica.

A Revolução Industrial, iniciada em final do século XVIII, transformou as cidades em um poderoso ímã de grandes fluxos migratórios que demandam novas necessidades e políticas públicas. Embora trazendo promessas de progresso, a cidade expulsou os mais pobres para os cortiços e favelas justificando-se enquanto ferramenta de desenvolvimento capitalista em uma democracia liberal baseada no voto.

O século XXI deu lugar a um tempo sem deuses, sem mestres e sem profetas, gerando um grande vazio no qual não há mais modelos e ídolos a serem seguidos ou rejeitados. Eles são apenas consumíveis e, portanto, transitórios. Nesse contexto, a cidade apresenta muitos indicadores de sofrimento do humano que nele habita. São mendigos, pessoas em situação de rua, casas amontoadas em encostas, sob barrancos, em lugares alagados, sobre paus de mangue, e diversos tipos de violência em explosão.

Em qualquer grande cidade brasileira observam-se realidades superpostas que sufocam o humano que nela habita. Ao lado dos recursos digitais de acesso ao conhecimento, a tecnologias de entretenimento, de estética, de saúde, estão analogicamente indicadores de aumento da pobreza, exclusão, desemprego, insegurança, violências, fulgidez da alegria, da convivência, da vida. O que fazer para encontrar/ construir bússolas de dignidade e cidadania?

A atmosfera atual, permeada pelo interesse, pelo dar-se bem a qualquer custo, pelo hedonismo, pelo conforto, pela insegurança, pelo medo, por interesses políticos, econômicos, sociais e religiosos, globaliza tanto tecnologias de última geração como de primitivas violências e rituais de horror, fazendo vítimas e prisioneiros em diversas faces da loucura urbana, com a lógica ilógica da volatilidade, do poder, do dinheiro, das relações, da vida.

Sujeito a incertezas cognitivas e imprevisibilidade aos acontecimentos, o *homo erectus*, que descobriu o fogo, dominou a floresta, percebe-se desprotegido frente às ameaças desse tempo.

O *homo erectus pentasensorial* evolui para o *homo ciberneticus*, multidimensional, no qual interagem intuição, emoções, sentimentos, valores, tecnologias que simultaneamente o libertam e o aprisionam em redes sociais de relacionamento e de tráfico, de produção e de corrupção, de cooperação e de intolerância, de divertimento e de aliciamento para a prostituição, de sequestro e de glamour, de passarela e de *bullying*, de direitos e de desigualdades, provocando sofrimento, transtornos psíquicos e urbanos.



Figura 3- Metáfora da cidade como floresta cultural

Fonte: LIMA, Adriana (2013)

As cidades hoje se apresentam como floresta cultural, com inúmeras possibilidades e perigos, espaço complexo e contraditório, no qual fica visível a divisão e a interação do público e do privado, não só na economia e gestão política, mas até na cultura de massa.

A mecanização e velocidade das comunicações, as relações humanas face a face e ‘face-a-face’¹, a padronização cultural de vestuário, ritmos, modos de fazer, padrões de consumo, comportamentos e valores presenteístas (MAFFESOLI, 2000), têm aproximado os humanos, mas os têm deixado solitários, perplexos frente a tantos estímulos e desejos inacessíveis, e que geram dores e violência.

Será possível à cidade reconhecer e potencializar seus vários mecanismos enquanto agente educador, oferecendo suportes aos *homo erectus* na construção de uma identidade autônoma, criativa, justa, solidária e responsável frente a suas escolhas?

Ora, considerando que a educação refere-se ao “processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética” (DEMO, 1996, p.1), ela não será contida intra-muros escolares, posto que a instrumentalização de um *homo erectus* num *homo ciberneticus* precisa da cidade como tecnologia educativa, potencializando as órteses e próteses que ampliam as capacidades humanas cuja indústria encontra-se em múltiplos e complexos espaços educativos não-escolares (RAMOS, 1998).

O *homo erectus*, aprendiz de humanidade num habitat de multiculturalidade de uma civilização em diversas gradações de inserção social, hábitos, linguagem, informações, consumo, produção, tecnologia, ciências, aprende a ser um *homo ciberneticus*, graças a sua modificabilidade estrutural que lhe permite um pensamento abstrato mais elaborado, lógico, analógico, inferencial e hipotético, estratégico, rico cognitivamente, capaz de se adaptar a realidade e avançar sobre ela, tecendo relações interpessoal, intrapessoal e ecológicas, construindo novas tecnologias de sobreviver, viver e significar a vida.

Como assegurar que esse *homo erectus* empreenda a travessia para o *homo ciberneticus*, apropriando-se de códigos de representação de informações, conhecimentos, tecnologias de uso, criatividade, responsabilidade social, permitindo-se ser também *homo honoris*, valorando dimensões ética, afetivas, generativa, altruísta, ecologicamente sustentável, pois que

a dignidade humana não pode ser obtida no campo da tecnologia onde os homens são tão hábeis. Ela só pode ser conquistada no campo da ética e o progresso ético é medido pelo grau em que nossos atos são pautados pela

¹ Relações através do Facebook

compaixão e pelo amor e não pela cobiça e agressividade (TOYNBEE, 1976, p. 37).

Assim o processo de educação assume relevância, mesmo considerando, sem o dogmatismo althusseriano de aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1992), pois embora a escola, enquanto instituição delegada, possua ritualidades de um cuidado com as gerações mais novas, um currículo formatado dentro dos objetivos dominantes na cultura, não lhe compete a responsabilidade nem possui a capacidade de organizar as aprendizagens humanas, que acontecem por toda a vida, portanto fora dos limites escolares.

Cientistas sociais, planejadores, arquitetos, urbanistas, legisladores, gestores públicos, marqueteiros, financistas, são convocados, mas será que esses “deuses” trarão a solução para toda essa angústia humana, que se expressa também nas diversas manifestações arquitetônicas, relacionais, funcionais e simbólicas da cidade?

Será possível aos próprios sujeitos da cidade se defrontarem com os diversos desafios a serem decifrados, como a fome, a miséria, a violência, a depressão, a deserção, o desemprego, as drogas, a insegurança.... e encaminharemos alternativas de orientação nesse complexo labirinto de seus espaços?

Como então instrumentalizar esses sujeitos a apropriarem-se dos domínios de informações e crescentes habilidades e estratégias cognitivas, nem todas integrantes do currículo oficial das escolas? Então, embora a cidade exija o domínio da cultura letrada e imprescindível da escola como tecnologia educativa de acesso, não basta a escola para assegurar os domínios, habilidades e destrezas necessárias, a própria cidade precisa desenvolver outros *loci* educadores.

Então, como a educação não se restringe à escola e/ou à família, posto que é condição da permanente recriação da própria cultura, da criação da própria pessoa, assegurando, sobre o biológico, o homem cultural, faz-se necessário estudar a cidade enquanto *locus* educador, pois nela o homem nasce, caminha, fala, ouve, vê, mora, “se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pela quais se cria a pessoa” (FREIRE, 1980, p.37).

A cidade, enquanto tecnologia de cidadania, convivência e desenvolvimento, pode tornar-se cidade educadora à medida que instrumentaliza seus habitantes como sujeitos críticos e ativos, capazes de resistir à massificação

que tenta coisificá-los como mercadoria, pois que a cidade é centro de produção de subjetividade, produzida e construída na relação entre sujeitos e entre sujeitos e realidade, devido às memórias, aos projetos e às lutas que têm como palco este espaço cotidiano do urbano.

Os olhares, com os quais a pessoa vê a cidade e o mundo e pelos quais é vista, constituem poderosos auxiliares na construção de um autoconceito. Em uma sociedade desigual e excludente são muitos os impactos que esses olhares provocam na construção da subjetividade, podendo dificultar que a pessoa, não conseguindo compartilhar os sentidos de existência e reconhecer-se como semelhante, perceba linguagens e símbolos limitando suas possibilidades, podendo submeter-se, rebelar-se, apartar-se ou protagonizar outros papéis nos cenários.

Nas cidades, segundo Lefebvre (2004), os espaços constituem *loci* da coexistência de pluralidades e das simultaneidades de padrões, de maneiras de viver a vida urbana, embora também sejam lugares de conflitos, sendo condição, produto e meio para as relações capitalistas com seu caráter de dominação e alienante. Assim os espaços constituem cenários onde são esculpidos vários *scripts* nos quais diversos roteiristas dirigem e personificam papéis.

O individualismo ao invés da cooperação, a aversão ao diferente ao invés do respeito, a indiferença ao invés da solidariedade, são tendências presentes nas cidades como uma nova forma de violência, pois que ocorre um recuo em relação aos que “se mantêm teimosamente Outros” (SENNET, 2012, p.1), que se tornam invisíveis. Será possível gerar expectativas de alterar essas tendências?

Crenças alienadoras e fatalistas ou de crítica, protagonismo e autonomia cidadã foram construídas no bojo de um processo histórico, então importa identificar, com apoio da dialética, quais os cenários da cidade que podem oferecer chances para o exercício da experimentação de papéis na contramão da sociedade burocrática de consumo dirigido (LEFEBVRE, 1991), instrumentalizadores de cidadania, que disseminem valoradamente hábitos de vida em coletividade, que envolvem higiene, alimentação, vestuário, hábitos de saúde, esporte, educação, cuidado com a natureza, conviver com os outros, respeitar o diferente, ampliando horizontes e construindo novos caminhos, além daqueles cotidianos.

As inter-relações nos amplos espaços da cidade, abrangendo as gentes com suas diferenças etárias, de gênero, de status, de trabalho, de moradia, de perspectiva, evidenciam a complexidade horizontal do visível, que indaga sobre a

complexidade vertical (LEFEBVRE,1995). Esta pode desvelar os centros de poder em suas múltiplas dimensões, e entre eles os que engendram mecanismos de alienação, de contenção de autonomia, de autoconceito, de subalternidade, de postergação constante de acessos, a atitudes de participação e construção de sua própria cidade, sempre esculpida enquanto "obra humana coletiva", mesmo de quem não se reconhece na autoria.

Se a cidade será capaz de participar como educadora de um *homo faber* que precisa desvencilhar-se das amarras da acumulação de bens para a fluidez de *homo citoyen*, relacional, cujo capital compreende o perceber-se sujeito crítico e participativo de um mundo, no qual a coparticipação e colaboração e o desenvolvimento sejam chão e estrelas de todos, só se saberá com investimentos e avaliação da ressonância.

A educação, como instrumento para assegurar essa civilização, com toda a herança científica, tecnológica e socioemocional, vai exigir do homem muito mais que a superação de dificuldades imediatas de sobrevivência, constituindo uma aposta na possibilidade de vir a ser feliz no contexto de um mundo civilizado.

Para a presente pesquisa buscou-se convocar várias disciplinas para decodificar o implicado no processo de aprendizagens que ocorrem no amplo espaço das cidades, cujo desvelamento exige o “superar o limite das disciplinas mono-referenciais a fim de ter acesso a uma intelegibilidade mais perfeita dos fenômenos estudados” (COULON, 1995, p. 54).

A apreensão da cidade enquanto produção da vida e dos sujeitos enquanto produtores da cidade, numa relação dialética, em complexas mudanças, possibilita incessantes aproximações da complexidade dessa cidade também como realidade histórica e *locus* educador.

É importante evidenciar a pluralidade da vida social como mediadora de todo entendimento, pois é nela que os sujeitos produzem a si, ao simbólico, ao mundo, aos objetos, a suas ações e suas relações (JOVCHELOVITCH, 2000). É tempo de mergulhar numa realidade sociohistórica construída predominantemente, em seu cotidiano, pelo senso comum, que fornece os mapas das ações e a compreensão da realidade (MORIN, 1999).

Considerando a importância de evidenciar o “lugar entre-saberes” que as abordagens mono-referenciais não conseguem captar, este estudo terá como

suporte metodológico o paradigma emergente, holonômico, da complexidade, tomando emprestado mapas do princípio hologâmico, que

põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está escrito na parte. Assim, cada célula é uma parte de um todo – o organismo global – mas também o todo está na parte: a totalidade do patrimônio genérico está presente em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas (MORIN, 2000, p.94).

A busca do conhecimento precisa despir-se de preconceitos, para ser digno de encontrar o ‘Graal’. Sendo “relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica” (SANTOS, 2001, p. 48).

Segundo Santos, o paradigma dominante entrou em crise a partir de algumas descobertas fundamentais: a Relatividade da Simultaneidade de Einstein, o Princípio da Incerteza de Heisenberg, o Teorema da Incompletude de Gödel e a nova abordagem da complexidade em sistemas dinâmicos não lineares. Faz-se imprescindível então o “conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (Ibid, p. 54). Considerar-se-á que:

[...] cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica (Ibid, p. 48).

Assim, utilizando os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002), com técnicas de observação, questionários e entrevistas semi-estruturadas, busca captar, em uma abordagem qualitativa, pois que é a que melhor atende a situações específicas desse estudo (MINAYO, 1994), o “lado sombra”, como afirma Maffesoli (2000), do universo educador da cidade e do sujeito nele envolvido, decodificando pedagogias utilizadas pela cidade e suas implicações para a vida de seus habitantes.

Considerando que este estudo se determinou a identificar alguns *loci* educadores de São Luís, escolheu-se como linha ângulo de estudo a política municipal de proteção social executada pela Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social (SEMCAS), posto que compreende processos educativos em amplos espaços não escolares, abrangendo pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade, constituindo-se estratégias de uma pedagogia da cidade.

Assim foram escolhidos alguns de seus projetos e/ou serviços de Proteção Social e instrumentalização para a cidadania como os de: Família Empreendedora da Paz; Reciclando Histórias; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); Família Leoa; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV); Centro de Acesso a Tecnologia de Inclusão Social (CATIS); Execução de MSE de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), buscando-se acompanhar o desenvolvimento de algumas tecnologias educativas que constroem em seu bojo.

Para delimitar o estudo da identificação de *loci* educadores, optou-se por fazer o recorte de dois territórios de vulnerabilidade/ proteção social, o do Itaqui-Bacanga, a sudoeste da cidade, abrangendo os bairros Anjo da Guarda, Alto da Esperança, Fumacê, Gancharia, Gapara, Itaqui, Jambeiro, Mauro Fecury, Sá Viana, São Raimundo, Vila Bacanga, Vila Dom Luis, Vila Embratel, Vila Isabel, Vila Ariri, Vila Nova, Vila São Luís, entre outros, no qual moram 11% da população da cidade, e o Território do Sol e Mar, a nordeste, abrangendo, para esse estudo, os bairros Divineia, Sol e Mar, Vila Luizão e parte do Turu, no qual residem 3% da população de São Luís², os primeiros a desenvolverem o Projeto Família Empreendedora da Paz, da linha de Proteção Social, cujas estratégias constituem objeto do presente estudo.

Objetivando captar percepções sobre a cidade, cidade como espaço educativo, cidade como habitat humano, cidade como um enigma a ser desvendado, cidade como produção da vida e *Locus* Educador para uma nova cidadania, foram aplicados questionários com 50 sujeitos e realizadas entrevistas com 4 técnicos, 1 gestora, 1 legislador, 8 pessoas da comunidade.

Pretende-se explorar o significado atribuído as vivências, que estão imbricadas às formulações cognitivas, especialmente as estratégias de entrevistas semi-estruturadas, buscando identificar como e em quais espaços os sujeitos se percebem aprendentes-ensinantes em suas práticas cotidianas, apreendendo as infinitas linguagens que expressam do dizível ao indizível, contribuindo na identificação de práticas e conteúdos educativos desenvolvidos por projetos e instituições não escolares no complexo espaço das cidades, pois para a ciência pós-moderna

² SÃO LUÍS, 2013

o senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante (SANTOS, 2001, p. 55-56).

Como diz Morin (1999), não é possível induzir as qualidades do átomo a partir de suas próprias partículas, mas delas se pode depreender as qualidades do átomo. Assim, esse estudo poderá, ao permitir que as qualidades presentes nos átomos dos muitos processos educacionais, em ocorrência no amplo espaço das cidades, sejam captadas pela poderosa lente com ‘zoom’ que a pesquisa qualitativa utiliza, pôr em evidência as qualidades que foram depreendidas do átomo social, e quiçá permita novas posturas pessoais e políticas dos sistemas envolvidos, de vez que se faz preciso repensar quais as propriedades da cidade, da comunidade, da família, da mídia, que podem ser deduzidas do comportamento dos habitantes e construtores da cidade.

Como Universo Empírico este estudo se debruça sobre alguns territórios de uma Cidade Quatrocentona, reflexo de configuração sociohistórica e legislativa, espacialidade e vocação educadora, sua legislação, projetos e serviços que articulam cidadania e proteção social, inclusão a partir de serviços de empreendedorismo sociocultural, no qual os cidadãos, residentes em diversas espacialidades horizontais e verticais, sejam ouvidos e possam se apropriar das ferramentas que a cultura dispõe para que eles possam ter assegurado caminhos e passos para sua cidadania.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira parte compõe-se da Introdução que contextualiza o tema, justifica sua importância, delineia seus objetivos e metodologia e o interesse da autora pela pesquisa. Na parte seguinte, é tecido um percurso “**Das tribos às cidades: múltiplas aprendizagens em diversas espacialidades do habitar no habitat**”; que tem como subitem “**Do *homo erectus* ao *homo ciberneticus*: avanços e recuos da complexidade vertical da caminhada**”.

A terceira parte “**Cidade e políticas públicas equalizadoras de oportunidades: desafios atuais**” tem como subitem: “**Cidade educadora e produção de nova cidadania: parâmetros normativos**”, que apresenta *flashes* da construção das cidades e as novas exigências do espaço urbano, que resultaram na construção de políticas públicas, novas formas de gestão das cidades e na

concepção de uma cidade educadora, que não concorre com a escola, mas sim a incorpora entre as suas estratégias educativas.

A quarta parte caracteriza o “**Espaço Urbano, produção da vida e Locus Educador para uma nova cidadania**: desafios pedagógicos da floresta cultural”; trazendo como subitem “**A cidade como tecnologia educativa**: uma instrumentalização para a cidadania”, nos quais são refletidos aspectos relevantes de uma pedagogia da cidade, com sugestões de estratégias que possam funcionar como uma musculatura cidadã a ser exercitada pelos habitantes da cidade.

Com o quinto item “**São Luís gestando uma cidade educadora**: algumas trilhas desafiam a tornar possível o percurso”, evidenciam-se, a partir da fala de alguns de seus sujeitos, da observação do desenrolar de alguns projetos e serviços da área de proteção social, e análise de legislações municipais, algumas trilhas de São Luís, que a vocacionam como *Locus Educador* para uma nova cidadania.

Por último, nas **Considerações Finais**, toma-se as análises do *homo erectus-ciberneticus* e suas possibilidades, tendo como mediadores de suas aprendizagens uma cidade educadora, e os desafios exigidos de uma práxis pedagógica que construa uma didática das cidades, contribuindo com outros estudos sobre cidades que possam melhor trabalhar a produção da vida e constituírem-se *Locus Educador* para uma nova cidadania.

2 DAS TRIBOS ÀS CIDADES: múltiplas aprendizagens em diversas espacialidades do habitar no habitat

A cidade é a morada do homem. Sua organização, seus cenários, seus sons, sua história, sua poesia, seus ritmos, falam do homem que lhe habita e também habitam esse homem lhe conferindo a identidade e pertencimento. A cidade retrata a sociedade do tempo histórico em que se insere, posto que é fruto da atividade humana e não de alterações naturais do clima e do meio, como desertos, vales, savanas, florestas... O homem que lhe habita aprende com ela, desde os primeiros espaços, a decifrar a língua, a inserção significada em uma de suas múltiplas realidades de inserção desse habitat, mesmo que em espaços de exclusão.

Analisando a história, verifica-se que o homem sempre esteve reunido em aglomerados, pois prefere estar com os outros para se defender das intempéries da natureza, garantir a sobrevivência e vencer os medos. O meio ambiente do homem é a cidade que vai sendo configurada em cada contexto sociohistórico de acordo com as necessidades e representações que assumem dominância em cada espaço.

Ao longo do tempo as cidades foram se constituindo como espaço rico de relações e interdependência, inclusive facilitando não apenas a aprendizagem de pautas culturais que asseguram a apropriação da herança sociocultural ao homem biológico, mas de sua ação de domínio da natureza física e social, desde o cultivo da terra, cuidado de animais, atividades comerciais, industriais, de serviços, de ciência, religião e poesia.

O meio ambiente do homem está na cidade, cujos oxigenadores e poluentes, configurados em cada contexto sociohistórico, em um processo contínuo, contraditório e multifacetado, permitem diversas gradações de perspectivas e significados de vida a seus habitantes, que se representam e à sua cidade com a dominância de traçados legados/construídos em cada espacialidade horizontal em sua complexidade vertical (LEFEBVRE, 1995).

Analisando as diversas configurações das cidades, Lefebvre criou um eixo gráfico no qual evidencia a Cidade Política, a Cidade Comercial, a Cidade Industrial e a Sociedade Urbana, na qual “explodem as antigas formas urbanas herdadas de transformações descontínuas” (Ibid, p.15).

O processo de hominização ocorreu basicamente a partir do trabalho em comunidade. A caverna e a aldeia foram berço das primeiras comunidades culturais. Nelas o homem iniciava a expansão de suas capacidades valendo-se de outros homens, de mais braços, pernas, olhos e destrezas que os existentes no seu corpo biológico, gerando assim um sentimento de vida em comum, característico da atividade comunitária. Nessas atividades conjuntas a retroalimentação era imediata, à medida que o resultado do trabalho era percebido e celebrado por todos, em um processo de aprendizagem por imitação, participação e celebração de praxias, símbolos e linguagem necessários à sobrevivência e à convivência.

Com a revolução neolítica, o homem passou a ser sedentário buscando fixar-se nos vales de rios, desenvolvendo, com a agricultura, ferramentas e utensílios, criando roupas com fibras vegetais e pelos de animais, e moradias de barro, madeira e pedra, trocando alimentos, diferenciando trabalhos, relações e papéis sociais.

Desse seu modo de dominar o território e modelá-lo às suas necessidades, originam-se as primeiras aldeias e cidades, onde se destacam como mais importantes as da região da Suméria, da Assíria, da Mesopotâmia e do Egito. Esses agrupamentos humanos foram tornando-se complexos em sua organização social, e a educação ocorria basicamente imersa em outras práticas sociais, nas quais regras, saberes, modos de fazer e significados eram incorporados aparentemente de modo espontâneo. Essas cidades organizavam-se em torno de zigurates³, normas, regras sociais e política.

Historicamente, porém, é a *pólis* grega que reconfigura o entendimento de cidade como prática política exercida em conjunto por seus cidadãos, abrangendo a pluralidade humana com espaços de esporte, arte, debate, filosofia, gestão..., com esferas pública e privada. Assim, o termo Cidade, oriundo do latim *civitas*, significa lugar no qual os cidadãos se autogovernam e constroem uma civilização.

Na Antiga Grécia, a Academia de Platão representa um dos esboços da formação escolar que, no incessante processo de transformações da sociedade e da vida, foi se tornando dominante como fenômeno urbano. “A urbe necessitou de peritos na cultura simbólica, necessária para mover-se na emaranhada rede de

³ Templos que pareciam pirâmides terraplanadas, nos quais as divindades se colocavam perto da humanidade

relações burocráticas, e de intercâmbio comercial que ela mesma gerava” (ALVAREZ In COLL, 1996, p. 205).

A queda do Império Romano possibilitou a consolidação do feudalismo e as cidades perderam sua efervescência comercial, estética, política, esportiva e bélica, tornando-se

[...] um lugar de produção e de trocas em que se mesclam o artesanato e o comércio alimentados por uma economia monetária [...] os prazeres, os da festa, os dos diálogos na rua, nas tabernas, nas escolas, nas igrejas e mesmo nos cemitérios (CARRANO, 2003, p.49).

O castelo fortificado⁴, cercado de muralhas e fossos, torna-se o centro do poder, servindo de abrigo e proteção. A muralha era um símbolo de poder e riqueza. Neles, a nobreza recebia uma instrução diferente, religiosa e militar. Era enfatizada a formação de guerreiros e cavaleiros. Dessa época, os valores coragem e lealdade eram forjados pela cultura junto com os escudos, elmos, espadas e brasões. Nessa atmosfera surgiu o teatro nas praças públicas sobre os cavaletes e os tablados dos saltimbancos, resultando na ideia de que a praça pública é o lugar do riso enquanto o mosteiro é o lugar do pranto. A economia burguesa passou a realizar suas trocas sob domínio público, espaço no qual também se realizavam as festas e os torneios.

O mercantilismo, no qual seus agentes dominavam a leitura, a escrita e o cálculo e, devido às suas viagens, desenvolviam profundo conhecimento de vários povos, terminou desestabilizando o feudalismo e fortalecendo as cidades. Nelas as escolas começaram a ter importante papel na configuração de um processo que metamorfoseou também as formas de apropriação dos conhecimentos dando origem às primeiras universidades.

Nesse contexto social, político, religioso, pós-renascentista, com maior poderio da burguesia, religião e monarquia, as flandes, centros de comércio e comunicação com vários mundos, vêem o senso estético invadir as construções com o estilo gótico, e as capelas serem substituídas pelas catedrais.

A comunicação passa a contar com a prensa móvel que possibilitou maior quantidade de livros e de saber em circulação, solapando a estrutura social rígida e disseminando costumes, sentimentos, desejos. O tempo passou a ser medido com precisão a partir do relógio mecânico, e a hora, inicialmente disciplinando o tempo para orar, passa a controlar a força de trabalho e demais relações sociais

⁴ Um château-fort

produzindo alterações no espaço urbano. A bússola, o astrolábio e as caravelas abrem amplas fronteiras além-mar para novas urbes.

No século XVII, a vida social, com suas festas, torneios, danças e jogos, passa a ser privatizada, as construções, antes sem divisórias, passam gradualmente a dividir seus espaços destinados a dormir, com camas fixas e cortinas.

Ao final do século XVIII, com as mudanças na economia e estilos de vida, desencadeados com Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, que se expandiu para toda a Europa, a América Anglo-saxônica, a América Latina e os Estados Unidos, novas expectativas e necessidades vão gerando demandas aos governantes e modificações no habitar que, embora fortalecendo a cidade, trazendo comodidades e promessas de progresso, acirra as desigualdades, a competitividade, o individualismo, a violência, e outros desafios hodiernos.

A cidade, sufocada por tantas contradições, buscando normalizar costumes, assegurar salubridade dos espaços e prevenir doenças, deu espaço para o movimento higienista, que se materializou inclusive com exclusão habitacional e social e implantação de modelos urbanizadores, sufocando os habitantes submetidos às regras da urbanização higienizadora.

Para Foucault (2001), as doenças, a ociosidade e a indisciplina mereceram atenção da cidade, então ferramenta para o desenvolvimento capitalista, com instituições de controle e ocultamento de loucos, rebeldes, mendigos, criando as *Workhouses*, nas quais esses imprestáveis para o convívio social tinham sua força de trabalho apropriada na condição de escravos.

Diversos fatores vão interferindo na transformação do padrão de organização social. As relações familiares, a sexualidade, o afeto, a construção social da infância, os cuidados da prole por diferentes classes, o papel masculino, os papéis da mulher e responsabilidades da mãe, os padrões de gênero, a educação escolar com foco na aprendizagem da disciplina e bons costumes, foram variando de acordo com as flutuações socioeconômicas e interesses da história.

O século XIX foi palco da gestação também de espaços públicos democráticos, com disseminação de movimentos de caráter político-social, contra a escravidão, contra a monarquia, contra a igreja, com ideais de individualismo e de liberdade, com democracia liberal baseada no voto.

No século XX, correspondendo às expectativas do capital, ressurgem no espaço urbano novos castelos fortificados, indicadores de uma atmosfera de

individualismo, de atomização social, da recusa temerosa de espaços públicos, do medo do outro e da violência... Esses castelos são residências com ameias e torres, observatórios móveis e outros equipamentos que objetivam assegurar proteção a esse habitante solitário. A academia, o cinema, o banco e até muitos trabalhos são apropriados pelas residências.

A ideia de cidadania, na forma como foi concebida na Revolução Francesa, de entender que o outro é alguém que compartilha os mesmos direitos e perspectivas, vai lentamente sendo reconfigurada, pois

...os homens passaram a crer que eram os autores de seu próprio caráter, [...] Gradualmente, essa força perigosa, misteriosa, que era o eu, passou a definir as relações sociais. Tornou-se um princípio social. Nesse ponto, o terreno público de significação impessoal e de ação impessoal começou a diminuir. A sociedade em que vivemos hoje está sobrecarregada pela crença de que as significações sociais são geradas pelos sentimentos de seres humanos individuais. Essa transformação camuflou duas áreas da vida social. Uma é o âmbito do poder, a outra é o âmbito do aglomerado em que vivemos (SENNETT apud CARRANO, 2003, p.80).

Se antigamente a cidade se constituía de inúmeros espaços ensinantes e aprendentes, no decorrer do processo histórico eles foram se diferenciando em espaços específicos para a aprendizagem de algumas artes, ciência e ofícios, embrião de um poder de alguns sacerdotes, escribas, legisladores, magos, feiticeiros e professores.

O habitat humano sofreu grandes revoluções no que se refere aos cenários e processos de criação-educação. Um saber que antes fora comum, foi sendo apropriado e aprisionado por sistemas de educação. Gradualmente, o ensino vai se apartando das demais práticas sociais e assumindo uma especificidade, atribuindo-se poderes para conferir habilidades, competências, possibilidades, poderes.

A escola, como tecnologia urbana-industrial, tornou-se, pelo menos em lei, obrigatória e gratuita na maioria dos países ocidentais a partir da II Guerra Mundial. Nesse contexto, o processo educativo passa a ser de responsabilidade da família e da escola, excluindo-se a comunidade de seu papel educador.

A escola vai assumindo dominância no processo, e o currículo pré-formatado com conteúdos e critérios dominantes se coloca como condição de acesso a espaços de cidadania e dignidade, ou de justificativa de desigualdades, para os que não se submeteram a seus ritos e/ ou não conseguiram êxito em seus

labirintos de um mundo próprio com metas, limitações, realizações e decepções, às vezes desconectadas dos demais espaços de vida em sociedade.

O espaço urbano atual, ao tempo que restringe a área que mediatiza as relações da criança com o meio social a sua casa, escola e veículo de transporte particular e/ou coletivo, aprofunda uma comunicação individualista com os conhecimentos científicos e tecnológicos que incorporam signos de status e poder.

A atual sociedade apresenta diversas matizes de capital cultural (BOURDIEU, 1998), convivendo simultaneamente em proximidade física e distância de status e poder. Não são as idades, raças, vestes que os distanciam. As maiores distâncias estão no que dispõem para enfrentar a floresta cultural, domínio de informações, habilidades, possibilidades. Prioriza-se a atividade individual ampliada e mediatizada por tecnologias de última geração cujo resultado nem sempre é palpável e desejado pelos demais pares.

A cidade não é apenas um espaço de moradia e trânsito para o trabalho, a escola, o lazer, o hospital, etc. Ela não apenas possui equipamentos urbanos. Ela constitui um construto humano com inúmeras potencialidades não exploradas e entre elas a sua vocação educadora. É nela que os homens se relacionam, aprendem as diversas formas da linguagem, e precisam aprender a decodificar seus signos, ritos, mitos, assumir a sua vocação de educadora.

Nas cidades novos hábitos de saúde, esporte, educação e outros são implantados, refuncionalizando os espaços públicos como praças, vias, terminais de ônibus, calçadas, parques e outros. Nelas, a cidadania é constantemente ressignificada e seus habitantes passam a ser sujeitos que demandam uma pedagogia urbana, a ser construída e exercitada coletivamente.

Se na concepção dos ideais da França Revolucionária, a cidadania representava o direito de ser igual, hoje o capitalismo quer ressignificá-la como direito ao consumo. Ao considerar a cidadania como "direito a ter direitos", na qual se funda a igualdade, da esfera privada, na qual a cidade permite que os homens busquem satisfazer às suas necessidades, e na pública que constitui ideologicamente espaço de igualdade, Arendt (1997) ressalta o direito à informação como condição essencial para a manutenção de um espaço público democrático, o que pode remeter hoje para construção de *loci* educadores.

Nessa nova urbes são muitos os labirintos que se interpõem entre o sujeito e seus direitos, exigindo instrumentalização crítica e emancipatória que

possibilite construir e utilizar ‘novelos’ para orientação no emaranhado labirinto da complexa (in)civilidade urbana.

O desafio que se configura é o processo de aprendizagem necessário para que cada cidadão possa se apropriar de sua cidade, utilizar, compartilhar seus espaços, requer

[...] a educatividade da cidade, quer dizer, seu potencial educativo, é um dos aspectos menos estudados da vida urbana. Sabemos que a aglomeração e a densidade são fatores constitutivos da cidade, que essa concentração é fonte de diversidades e de interação, e que a interação com os demais cidadãos e com a paisagem urbana é fonte de aprendizagem (COLOMER apud BRARDA, 2004, p.31).

A cidade desenvolve o potencial de seu *Locus* Educador à medida que aproveita as histórias, heranças e memórias do seu povo como conteúdos curriculares significativos que vão instrumentalizar seus cidadãos a saber que “andar uma cidade é desandá-la, construí-la e voltar a construir, olhá-la até que descubra seus mistérios, até perceber suas dimensões” (RODRIGUES apud BRARDA, 2004, p.30).

Nessa cidade, então educadora, o habitat constitui novos cenários educativos nos quais se desenvolvem atividades culturais, políticas e pedagógicas, que todos podem participar como atores ensinantes e aprendentes.

Os processos de ensino-aprendizagem em espaços educadores multiplicam saberes e identificam cada participante como sujeito da sua história. Então

[...] é necessário também aprender dos outros e com os outros, horizontalmente, a nos superar a nós mesmos e a nossas experiências. Daí o compromisso e o eterno compartilhar. E a vontade de fazer, de tornar possível a alegria de criar. A energia criadora desenvolve-se fazendo, e fazendo juntos (SOUZA In GADOTTI, 2004, p.87- 88).

Em uma cidade educadora o sentimento de comunidade e o compartilhamento, não só de espaços, mas de crenças e ações, devem ser fortalecidos, por isso ela precisa apostar na participação e na gestão compartilhada.

O homem tem toda uma história filogenética e ontogenética representada na cidade, e precisa caracterizar criticamente se o espaço em que vive é compatível às suas necessidades e desejos, à produção da vida construída por tantas gerações que lhe antecederam. Dessa forma precisa refletir criticamente sobre que atitudes, crenças, experiências e perspectivas se lhe desenham nesse habitar, enquanto

apropriação humana do espaço, posto que sob as relações contraditórias que constituem a complexidade horizontal e vertical, o capitalismo tende a transformar o espaço num produto, reduzindo o habitante a mero comprador de espaço (LEFEBVRE, 1995).

Apesar disso e por isso, esse habitante em seu habitar pode engendrar das raízes e das novas perspectivas, espaço de fazer do “passado não só a promessa de sobreviver, mas, ainda, a de renascer sob novas formas” (FURTER, 1973, p.28), exigindo que a cidade constitua-se um ambiente pedagógico em que se realizem as aprendizagens que asseguram ao homem a apropriação da sua herança cultural para esse mundo simultaneamente digital e presencial.

2.1 Do *homo erectus* ao *homo ciberneticus*: avanços e recuos na complexidade vertical da caminhada

O filhote humano, ao adquirir habilidades e destrezas para acompanhar a velocidade dos passos do restante do clã em busca de alimento e abrigo, de um motivo para lutar, acasalar, procriar, envelhecer, vai construindo uma individualidade de *homo erectus* que demoraria para assumir contornos nítidos na cultura.

Desprotegidos pela ausência de garras e couraças para se defender de outros animais, e ainda desprovidos de um saber necessário que facilitasse um agir em conjunto de modo articulado, os pequenos seres humanos atravessaram longos períodos da vida convivendo com iguais no interior de grupos que foram se tornando complexos à medida que construíram garras e couraças culturais. De bandos errantes, hordas, famílias, parentelas, clãs se organizaram em aldeias e tribos que lhes ensinaram a criar, reproduzir e compartilhar uma natureza simbólica tipicamente humana pela qual desenvolveram funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2000), mediadas por instrumentos e signos.

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção da própria vida material [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades. [...] A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que diariamente renovam a sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar (MARX; ENGELS apud SOUZA, 2004, p.171).

Quem diria que aquele *homo erectus*, que buscava construir condições para se entender com o seu companheiro de caça, pudesse desenvolver habilidades de um *homo ciberneticus*, com capacidade de utilizar tantas linguagens e de se entender ou desentender até em comunicações virtuais com outros humanos completamente fora do seu campo visual? Que cuidados se fazem urgente para que esse *homo ciberneticus* se aproprie dos sentidos da vida, do trabalho, do lazer, da educação, da saúde, da moradia, do amor, da transcendência, de modo a que possa reconhecer como semelhante um outro humano, independente de suas crenças, vestimentas, linguagem e outros signos de pertencimento?

O *homo erectus* não é só um ser biológico que adquire capacidades e destrezas específicas da cultura na qual se insere e interfere. Seus espaços são construídos historicamente e culturalmente, fazendo-o parecer com características particulares em cada momento da história. Foi assim que nas organizações primitivas, a partir de um rito de iniciação, a criança dava lugar a um adulto com os mesmos direitos dos demais. Foi assim na *pólis* espartana, em que os jovens eram educados para rígida disciplina, desenvolvimento corporal-cinestésico e habilidades guerreiras, e na ateniense em que desenvolviam o senso estético, a oratória e ética política. Nesse ambiente, o *homo citoyen* e sua cidade possuem íntima relação, tanto que, ao caracterizar um, se advinha da outra, num processo em que a educação se fazia capaz de propiciar civilidades, aprendizagem da vida, autonomia, beleza física e sensualidade.

Na Idade Média, a cultura ensinava a ser escudeiro, antes de ser cavaleiro, e a colocar a honra como valioso bem maior até que a própria vida colocada em risco nas cruzadas, nos duelos e como mártires defendendo a sua fé.

Durante a Renascença, as cidades utilizavam os mestres, os sábios e os navegadores na disputa do apreço das novas gerações, então requisitadas para participar de grandes empreitadas, como a busca do 'Gaal', precisando desenvolver virtudes morais e patrióticas.

As corporações de ofício e as escolas vão ganhando status ao lado de outras organizações no âmbito da religião, da política e da arte. Desse tempo, algumas fraternidades medievais buscam fórmulas para o prolongamento da vida ou o segredo da eterna juventude.

O colégio gradualmente ajudou a consolidar o sentimento de infância como fase frágil, que precisava de cuidados moralizadores, forjada para o bem e para a virtude.

No século XVIII, os *homos citoyens* são chamados a derrotar o '*Ancien Régime*⁵' francês e, incongruentemente, em nome da liberdade, fraternidade e igualdade, aprisionam e matam os que pensavam diferente. Como para difundir a nova ideologia, para ser apropriada por todos, a educação se fazia indispensável, surgiu a '*École de Mars*⁶', destinada a jovens de 16 e 17 anos oriundos das províncias, que junto as estratégias militares, eram doutrinados no amor à pátria e nos valores contra a tirania.

Com o advento industrial na Europa, houve um distanciamento entre classes sociais. Os jovens das famílias burguesas afastam-se do meio de trabalho e, para estes, a universidade funcionava como mais tempo de escolarização serial e regular, para depois sucederem os pais no trabalho, enquanto os outros aprendiam desde cedo ofícios e ingressavam em trabalhos menos valorizados.

No século XIX, na Alemanha, foram criadas sociedades ginásticas que preparavam os jovens das universidades europeias para resistirem ao domínio napoleônico.

No burburinho desse século, surgem os defensores da liberdade contra a tirania, os revolucionários, os delinquentes, os boêmios, os radicais políticos e também algumas gangues que, com suas ações, sacodem a estabilidade daquelas sociedades.

A pobreza perde a dimensão mística e vai sendo associada a desordem e perigo. As massas passam a ser vistas, então, como algo a ser controlado, surgindo os primeiros reformatórios e escolas disciplinares. Pouco depois a instrução passou a ser obrigatória, pelo menos nos textos legais, assumindo-se como senha de acesso o trabalho e a ascensão social.

O século XX, em seu início, ainda torna patente a ética espartana com os valores heroicos que caracterizaram a atitude dos filhos das elites nos campos de batalha da I Grande Guerra Mundial. Após a outra guerra e as demais que se seguiram, a honra e o heroísmo, que às vezes cobrava a vida, foram se diluindo,

⁵ Antigo Regime

⁶ Escola de formação militar e cívica, que servia aos objetivos revolucionários.

ocorrendo um maior desligamento dos valores coletivos e um comportamento frequentemente contraditório, que ora se opõe, ora é cúmplice do capitalismo.

As novas gerações, mais vulneráveis às manipulações do capital, são instigadas para desvalorizar valores da família, embora dela dependam financeiramente numa moratória de responsabilidades e trabalho constantemente postergados. O tribalismo, o imediatismo, o consumismo, modismos da música, linguagem, vestes trazem novos ídolos valorados pela aparência, glamour, mídia. O esporte e o lazer passam a ocupar grandes áreas de interesse e, posteriormente, profissionalizam-se. Os estádios oferecem grandes espetáculos, mas entre as torcidas vai surgindo um sentimento de antagonismo que explode em atitudes de extrema violência. A moda, a música e a dança passam a representar uma forma de ser própria da globalização e indústria cultural.

[...] vemos que o ambiente tem uma função: a de criar um corpo coletivo, de modelar um *ethos*... Esse fenômeno espantoso que é a moda, que nasce da necessidade de se singularizar, mas que não pode existir a não ser secretando a imitação mais banal. A moda no trajar, na ideologia ou no linguajar etc traduz bem estar 'inflação do sentimento', suscitada pela atmosfera ambiente (MAFFESOLI, 2000, p.68).

A escola desvaloriza a arte do domínio corporal e destaca a supremacia das habilidades intelectuais. Não há mais mestres e deuses, nem causas que valham a pena perseguir, salvo as particulares.

Na segunda metade do século XX muitos jovens protagonizam movimentos contra a ditadura, em oposição ao capitalismo. Surgem guerras urbanas justificadas como políticas, que depois assumem variadas motivações. Outros jovens advogam o retorno à vida simples dos campos, na qual o dinheiro não move o mundo, cantam a paz, passam a viver em bandos, são os hippies, que divulgam liberdade sexual, igualdade entre sexos e uso de drogas.

[...] esta penetração vinda de fora torna a juventude especialmente apta a solidarizar-se com movimentos sociais mais dinâmicos que, por razões bem diferentes das suas, estão insatisfeitos com o estado de coisas existente. A mocidade ainda não tem interesses adquiridos, quer no senso econômico, quer em função de hábitos e valorizações, ao passo que a maioria dos adultos sérios já os têm. Esta é a explicação do fato peculiar de que em sua adolescência e no prolongamento desta, tantas pessoas são ardorosos revolucionários ou reformadores enquanto muito comumente elas mesmas, logo que se instalam num emprego e constituem família, passam para a defensiva e intercedem em favor do status quo (MANNHEIM apud CARRANO, 2003, p.111).

As grandes ideologias, que marcaram fronteiras entre as nações, sucumbiram no final do século XX, deixando como herança um grande vazio. A aura desse século XXI, de grandes agrupamentos fugidios como novos tribalismos, “é precedida pelas noções de comunidade emocional, de potência e de sociabilidade que a fundamentam. E é seguida pelas de policulturalismo e de proximidade que são suas consequências” (MAFFESOLI, 2000, p.10).

A cidade é espaço social de práticas educativas, de aprendizagem de saberes, mensagens, estilos, fantasias e sentidos culturais da cidade. A indústria cultural, utilizando-se da mídia, tem apresentado juventude como sinônimo de barbaridade, com comportamentos nos quais é evidenciada como mercadoria que funciona conforme a lógica de consumo.

Maffesoli analisa que “a circulação da palavra, circulação dos bens, circulação do sexo, aí temos três eixos antropológicos em torno dos quais se articula geralmente, a vida social” (Ibid, p.29).

Considerando esses três eixos antropológicos, a cidade, como cenário, pode educar para o desenvolvimento ético-político, ensinar valores, sentidos à vida, trabalhar coletivamente, respeitar os outros, combater preconceitos e estereótipos, criar cooperação e solidariedade e utilizar-se da inovação tecnológica com a qual ultrapassarão as gerações mais velhas. Para Maffesoli, “é um imaginário vivido em comum que se inauguram as histórias humanas” (2000, p.116).

A cidade hoje exige o domínio da cultura letrada e criou a escola como tecnologia educativa. Porém,

[...] nunca antes o mundo foi tão injusto na repartição do pão e dos peixes, mas o sistema que rege o mundo, e que agora é poderosamente chamado de economia de mercado, mergulha cada dia num banho de impunidade. O código moral deste fim de século não condena a injustiça, mas o fracasso (GALEANO apud BRARDA, 2004, p.83).

A cidade é centro de produção de subjetividade, produzida e construída na relação entre sujeitos e entre sujeitos e realidade, devido às memórias, projetos e lutas que têm como palco este espaço. A identidade envolve escolhas fundamentais e faz a ponte entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre os mundos público e privado (CASSAB, 2001).

A civilização vive hoje uma explosão de informações, de consumo, de produção, de tecnologia, de ciências. Isso exige que o *homo erectus* empreenda uma modificabilidade estrutural num *homo ciberneticus*, capaz de um pensamento

abstrato mais elaborado, lógico, analógico, digital, inferencial, hipotético, estratégico, rico cognitivamente, que se adapte à realidade e avance sobre ela, construindo novas tecnologias de viver e significar a vida.

O *homo erectus*, que presculta o habitat em busca de horizontes, ainda se faz presente no *homo ciberneticus*. Seus instrumentos e significados são qualitativamente incomparáveis. Suas roupas reais e simbólicas, que o fazem transitar em outros habitats citatinos e virtuais, tornam-lhe uma espécie muito mais complexa, cujo desafio de sobreviver e ser feliz, apesar de toda a tecnologia a seu dispor, encontra-se talvez em grau semelhante de incerteza.

3 CIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS EQUALIZADORAS DE OPORTUNIDADES: desafios atuais

Política é toda ação em prol do bem comum. A política pública pode ser entendida como uma estratégia democrática que resulta de um certo modo da sociedade política e da sociedade civil conceber, organizar e administrar as ações e programas relacionadas aos direitos do cidadão e cidadã. A gestão participativa permite que todos e cada um tenha não só vez, mas voz. Dessa forma passa a se constituir espaço de interlocução na garantia de acesso a bens e serviços, tidos como direito, e não como favor.

Políticas públicas possuem dimensão ético-social, ao trabalhar a oferta de serviços e o assegurar de direitos a espaços de dignidade e cidadania. Elas se desenvolvem nas cidades, espaço privilegiado do habitar, cujo habitat tem se apresentado como uma ‘floresta cultural’, comportando múltiplas contradições no assegurar de direitos, desigualdades e equidade, apartações e inclusões, mas que tem a ética e os direitos humanos, a democracia e a gestão política participativa, a comunicação e a informação, como desafios cotidianos de sobrevivência.

Ora, como práxis social, as políticas públicas devem ser equalizadoras de oportunidade instrumentalizando desigualmente os desiguais (SANTOS,1996), sendo proativas, preventivas, emancipatórias e não tutelares. Ainda precisam estar atentas para os sintomas que associam minorias e grupos discriminados a riscos, e não se contentarem na normalização em leis e em programas teoricamente justificados, mas que, por estreita vinculação à cultura dominante, ficam incapazes de operar ao menos como mapa em um contexto da diversidade cultural que permeia os diversos territórios das cidades de nosso país.

Comportando passos e olhares de seus habitantes de todas as idades e diversos lugares de pertencimento, a cidade precisa ser um *locus* privilegiado de operacionalização de políticas de acesso ao conhecimento, ao usufruto de direitos, a participação crítica e solidária e a chances democráticas de existir e apropriar-se de sentidos para a vida. Para assegurar o respeito à diversidade, compromissos com direitos humanos, democracia, intergeracionalidade, autonomia e autodeterminação dos sujeitos, catalizando a implementação dos sonhos coletivos de paz, justiça, trabalho, dignidade, participação social e política, proporcionando autoestima e

geração de capacidades humanas, a cidade precisa apropriar-se como tecnologia educativa, pois ela não se esgota na criação de construtos arquitetônicos, vias e instâncias administrativas de políticas, serviços, segurança e justiça.

A cidade é construto sociohistórico e cultural, que engendra as formas, acessos, qualidade e extensão dos serviços públicos, portanto precisa se colocar como sócia de um projeto maior de cidadania, posto que sozinha não conseguirá alterar os condicionantes que têm marginalizado, cada vez mais, enormes segmentos da população.

Importante então que os habitantes das cidades, cujo burburinho lhe confere vida, sejam considerados em suas peculiaridades de classe, gênero, etnia, localização rural, urbana, periférica, e percebidos enquanto capazes de propor solução para as questões que lhes dizem respeito, com ativa participação também nos espaços de definição e implementação de serviços e políticas públicas.

Considerando com Gramsci (1991) que política é uma filosofia em ação, as políticas públicas precisam ser entendidas como o modo pelo qual a sociedade analisa e reflete sobre a eficácia de suas instituições, bem como elege e prioriza programas de ações governamentais, abarcando um

conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos. Essas decisões e ações envolvem a atividade política compreendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e se destinam à solução pacífica de conflitos relacionados com bens públicos (RUA apud LEÓN, 2003, p.78).

O urbano é um espaço político (LEFEBVRE, 2004), enquanto espaço possível da liberdade. A cidade é a matriz do *logos*, como é a matriz do *ethos*. Produziu as condições tanto para a vida saudável, quanto para a vida justa. Matriz das melhores virtudes, da *phronesis*, a cidade é também possibilitadora da *poiesis*, da criação técnica e artística, como, também, sempre conheceu a *hybris*, a violência.

A cidade é a projeção da sociedade em seus vários tempos sobre um espaço, no qual se reproduzem e são ameaçadas todas as relações sociais (LEFEBVRE apud MACHADO, 2012). O urbano é a promessa de superações da divisão social do trabalho, é a abertura para a desalienação. Nele fica possível a sociedade humana habilitar-se para a eticização do conjunto das relações sociais; para a criação de uma formação econômico-social espacial baseada na liberdade e na solidariedade.

O contexto que tenta naturalizar um individualismo crescente, fazendo acreditar que o se dar bem a qualquer custo é meta de democracia, exige a publicidade em outros *outdoors* na grande lousa da cidade que permitam aprendizagens de pautas de sujeitos críticos e participativos, protagonistas de uma cidadania fundante de uma sociedade que reescreva solidariedade, paz e justiça, como moedas intercambiantes da construção de uma nova sociedade, na qual as bússolas sejam magnetizadas pela compaixão e amor, e não pela cobiça e agressividade (SENNET, 2012).

Considerando que o homem em busca de sua identidade empreende processos de múltiplas identificações (SANTOS, 1996), importa mapear as vitrines da cidade para identificar as múltiplas imagens que seduzem para transformá-lo no *homo consumus*, presa fácil dos tentáculos da indústria cultural. Por isso, é importante compreender quais os 'modelos' que a cultura coloca ao seu entorno que o façam desejar valores de amor, beleza, poder, riqueza, ciência e religião, como diz Spranger (1970) e, a partir deles, estabelecer um plano de vida.

Uma relação urbana envolve diversos atores protagonistas de muitas histórias, porém para o capitalismo o que mais interessa são as relações do *homo consumus*, convencido a desejar ser ou ter, transformar relações em trocas, em comércio, em ambição egoísta, nas quais os mapas de tesouro estão repletos de pistas como 'seja feliz, custe o que custar!'; 'vença!'; 'batalhe!'; 'conquiste teu espaço!'; 'só para você!'; Desse modo, o *homo prosaicus e poeticus* vai sendo convertido no *homo consumus*, numa ética que promete ao contrário do que tem oferecido, resultando em solidão, depressão, frustrações, deserções, injustiças, violência e desamor, gerando um movimento de desumanidade e incivilidade.

No entanto, para os utopistas visionários, os *homos poeticus*, os *homos pedagogicus*, a cidade pode instrumentalizar para uma ética diferente, uma convivência pacífica e saudável, não xenofóbica, a partir de políticas cogestadas intergeracionalmente implementadas. Para isso, os habitantes da cidade precisam ser ensinantes e aprendentes de roteiristas e atores sociais a fim de aperfeiçoar seus ideais e pertencer à coletividade, cimentando uma cidade educadora que comporta a construção de laços comunitários e redes sociais, imantando seus espaços como *loci* educadores.

Num contexto de uma cidade educadora, a sociedade civil organizada, parceira do Estado, senta paritariamente para discutir políticas que tenham a cidade

como espaço privilegiado, articuladas com as demais políticas sociais de garantia de direitos e proteção, de modo a conquistar metas e estratégias que melhor alicerces a cidadania.

A cidade educadora tem o desafio de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, que ajam de maneira participativa e transformadora em relação à sociedade e que conheçam e valorizem sua história e as memórias de seu povo, pessoas, famílias e comunidade, que vislumbrem perspectivas alvissareiras em seu percurso como sujeito histórico, invistam em alvos compartilhados e solidariamente buscados, mesmo que na contramão dos projetos capitalistas hegemônicos.

Ampliação de horizontes, conhecimento de novos caminhos, aceitação do diferente, interação com os outros, defesa de interesses coletivos, generosidade, solidariedade, aposta no outro e na vida são lições inadiáveis do currículo de um *Locus* Educador para uma nova cidadania, uma Cidade Educadora, posto que a cidade não é apenas uma projeção da sociedade sobre um espaço, englobando o aspecto da vida social de cada lugar, mas também no plano da representação abstrata, sendo que nada impede que o espaço concebido absorva o espaço das representações - vivido (Lefebvre, 2004).

Assim, a análise do espaço urbano remete à produção do espaço no processo de reprodução social, como *locus* de coexistência da pluralidade e das simultaneidades de padrões, de maneiras de viver a vida urbana, também de lugar dos conflitos e contradições, constituindo-se um campo de possibilidades posto que não existe uma imutabilidade entre as dimensões espaciais e sim uma dialética na qual o espaço concebido e o espaço vivido se materializa no momento que as temporalidades e as espacialidades ligadas à irreducibilidade do uso se fazem presente na apropriação da cidade.

A cidade é composta por microcidades, pois cada parte que a forma tem sua singularidade.

[...] Cidade Educadora é o despertar permanente das subjetividades concretas que não mais se contentam em permanecer restrita aos seus momentos individuais, e gradativamente percebem os vínculos e relações que ligam os seus aqui e agora com uma consciência coletiva, com a representação que a cidade cotidianamente depreende e constrói de si e para si (VILAR In TOLEDO, 2004, p.74).

O planejamento de uma cidade educadora passa por definir responsabilidades daquilo que é do plano individual com o que é do plano coletivo, ou seja, qual a parte de cada um dentro do todo para que as mudanças sejam efetivadas visto que o espaço local e global se inter relacionam (TURCK In TOLEDO, 2004, p.120-121).

A cidade cercada por brigas de gangues, drogas, assaltos, violência doméstica ensina violência e exclusão social. Por isso são inadiáveis as estratégias políticas construtoras do que de melhor for capaz de comportar a humanidade, produção da vida e *Locus* Educador para uma nova cidadania, pois

A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante da justiça social. Por isso não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas (FREIRE apud SOUZA, 2004, p.64).

A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Resiste antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares exceto naqueles em que ocorreram efetivamente. É este o realismo utópico que preside as iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda a parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente (SANTOS apud SOUZA, 2004, p.67).

Uma cidade educadora instrumentaliza para a prática da liberdade, mesmo em um mundo concentrador e excludente, assegurando espaços e oportunidades para o desenvolvimento de solidariedade e cidadania apesar da atmosfera individualista; promovendo relações dialógicas e democráticas entre cidadãos, desenvolvendo consciências pluralistas, defensoras da paz e de direitos.

Importante que sejam intensificadas a descentralização do poder e vivenciada uma gestão participativa, na qual diversos atores parceiros, lideranças comunitárias, religiosas, estudantis, de Organizações não Governamentais (ONG's), empresas, envolvam todos, famílias e cidadãos de todas as idades na construção de uma nova e desejada teia cidadã.

[...] o espaço, como as outras instancias sociais, tende a reproduzir-se, uma reprodução ampliada, que acentua os seus traços já dominantes. A estrutura espacial, isto é, o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. E como as outras instancias, o espaço embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia que se manifesta por meio de leis próprias específicas de sua própria evolução (SANTOS, 1986, 145).

Na Cidade Educadora, seus habitantes percebem-se na responsabilidade de educadores e, como a melhor aula é a atitude, estarão atentos para não discriminar, prejudicar, mas sim respeitar e construir a partir da diversidade uma realidade mais coletiva, posto que a atmosfera da Cidade Educadora exercita a inclusão social, a não apartação, o empreendedorismo da própria vida.

Os processos educadores precisam potencializar a todos os sujeitos que habitam seus espaços, autonomia e oportunidades para administração do tempo, currículos subsunçores (AUSUBEL apud MOREIRA, 2011) para atitudes e domínios de liderança, organização grupal e comunitária, prevenção de acidentes no trânsito, habilitação para autonomia, trabalho como intervenção na realidade, lazer como um lúdico de qualidade de vida, possibilitando capacidades de, solidariamente, intervirem no presente com uma visão histórico-crítica, projetarem metas de sucesso, cidadania e paz, do direito de ter direitos (ARENDT, 1997), de territórios livres de violências, exploração, drogas, escravidão, solidão, analfabetismo político e digital, apatia, fatalismo e outros males.

Que esses *Locis* Educadores desenhem e implementem exercícios de construção de identidades coletivas cujo potencial emancipatório decorra das próprias relações contraditórias que engendram o urbano como segunda pele.

3.1 Cidade educadora e produção de nova cidadania: parâmetros normativos

A economia, a cultura, a política, a ciência, a educação, a moda, as artes, a religião vão tecendo as matizes que singularizam cada cidade. Assim, em 1990, no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, foi lançada a Carta das Cidades Educadoras que contém o perfil de educação das cidades bem como seus princípios e objetivos, de modo a ultrapassar as barreiras da escola e educar por meio da cidade. No documento marco da construção de uma nova concepção de cidade, a Carta das Cidades Educadoras, fica estabelecido:

A cidade só será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, quando assumir a intencionalidade e a responsabilidade cujo objetivo seja a formação e o

desenvolvimento de todos os seus habitantes. (apud GADOTTI, 2004, p.146)

A partir da Carta das Cidades Educadoras⁷, foi sentida a necessidade de criar uma Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)⁸, com força para defender em rede internacional a cidade como espaço de educação intercultural, intergeracional e de múltiplos saberes.

Barcelona criou conselhos e plataformas para que a gestão da cidade contasse com a participação ativa dos cidadãos, instituindo dois conselhos: o conselho diretivo e o assessor, sendo que o primeiro é formado pelas administrações e constitui-se o órgão de direção e o segundo é formado por pessoas de diferentes instituições de cunho educativo.

O movimento de cidades educadoras foi se consolidando na Europa e, posteriormente, no Mercado Comum do Sul (Mercosul) - com a Rede de Cidades Educadoras que integram o Mercosul (Mercocidades)⁹, a partir de 1995 - associando todas as cidades que cumpram, compartilhem e dialoguem ideias que as tornem ambientes educadores. A AICE congrega 250 cidades educadoras no mundo, dentre as quais é possível evidenciar: Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MS), Caxias do Sul (RS), Pilar (PB), Alvorada (RS) e Campo Novo do Parecis (MT). Todas compartilham propósitos e políticas visando garantir

a satisfação das necessidades das crianças e jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão de sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de Cidade que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de escutar (GADOTTI, 2005, p.5-6).

A cidade de Porto Alegre aderiu às políticas de cidades educadoras trabalhando também por um Orçamento Participativo, através do qual passou de uma prática de cidade educativa à dinâmica da cidade educadora. Todos os conselhos municipais discutem e deliberam propostas para aperfeiçoar a cidade.

⁷ ANEXO A

⁸ ANEXO B

⁹ ANEXO C

Porto Alegre educa não apenas na escola, mas também nas discussões de Orçamento Participativo, nos esportes e nas manifestações culturais, constituindo-se em uma cidade educadora.

Entre outros programas desenvolvidos em Porto Alegre, dentro da temática de cidade educadora, destacam-se: o Programa Gota d'água; os Caminhos do Lixo; Projeto Arroio não é Valão; o Programa Guaíba Vive; Educação para os direitos humanos; o Projeto Educação para o Trabalho e Cidadania; Saúde pública; Ações de inclusão social e resgate da cidadania; o Programa de Atenção à juventude; o Projeto Galpão; o Programa de Execução de MSE; o Projeto Graxaim; Espaço Aberto Terceira Idade; Em cada campo uma escolinha; Olho da Rua; Oficinas de Arte; A Música no Araújo Vianna; e Boca-de-lobo limpa.

Também existem monitores que realizam recreação com crianças em idade até 6 anos em praças e parques, políticas públicas que pregam um olhar ecológico sobre o mundo, telecentros comunitários que incluem digitalmente os cidadãos, ensinam-lhes tecnologias de informação e comunicação, e o Grupo de Trabalho de Leitura da Cidade de Porto Alegre.

Montevidéu é também uma cidade educadora que cria espaços de cultura democráticos, através do qual promove o respeito à diversidade. Nela, destacam-se: a Filarmônica Municipal; a Banda Sinfônica; o Teatro; a Escola de Música; o Grupo de Educação Ambiental; o Instituto de Estudos Municipais, Museus e Casa de Cultura; o Centro de Educação Inicial; os Convênios educativo-laborais; e as Comissões da Mulher, Infância, Juventude, Adultos, Idosos, de Gestão Social para Portadores de Deficiência e de Esporte como alguns de seus espaços educativos.

A cidade educadora de Montevidéu propõe o contato dos cidadãos com músicos populares, assegurando um resgate da memória cultural de um povo, além da participação da comunidade em um projeto que contribui para construção de ambientes educativos que promovem autoestima, socialização, identidade e pertencimento. Desse modo desenvolve oficinas de canto coletivo e oficinas de Murga¹⁰.

No Brasil, a Lei 10.527, de 10 de julho de 2001 dispõe sobre o Estatuto da Cidade, buscando melhor ordenar o meio urbano que concentra mais de 80% da

¹⁰ Expressão artística popular, musical e teatral, típica do Carnaval, na qual ocorre a competição que avaliam letras, vestimentas, entre outras. São espaços onde os jovens podem falar sobre o que pensam, suas angústias, problemas e soluções, e produzem roupas, maquiagens e música de forma particular

população, colocando parâmetros para a política de desenvolvimento urbano, como infra-estrutura urbana, transporte, serviços públicos, trabalho e lazer. Ele prevê proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico. Reconhece a necessidade de participação direta do cidadão, instrumentalizando-o com audiências públicas, plebiscitos, referendos, estudos de impacto de vizinhança e Orçamento Participativo.

A cidade deve proporcionar desenvolvimento econômico, social e humano equilibradamente, a fim de redirecionar recursos de forma justa e democrática. Assegurar moradia, transporte público, saneamento, cultura, lazer, segurança, educação, saúde são funções sociais da sociedade que proporcionam formação de cidades sustentáveis.

Entre outras leis que dizem respeito às cidades e que podem colaborar na construção de uma cidade educadora, tem-se:

- a) Lei Federal 5917/73 - Dispõe sobre Política Nacional de Transporte;
- b) Projeto de Lei 02763/00 - Dispõe sobre Política Nacional de Saneamento, seus instrumentos e dá outras providências;
- c) Projeto de Lei 00203/91 - Dispõe sobre o acondicionamento, a coleta, o tratamento, o transporte e a destinação dos resíduos de serviços de saúde;
- d) Lei Federal 9433/97 - Política Nacional de Recursos Hídricos;
- e) Lei Federal 6938/81 - Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação;
- f) Lei Federal 2712/00 - Política Nacional de Meio Ambiente que revoga alguns artigos da Lei Federal 6938/81;
- g) Resolução CONAMA nº 4, de 18/09/85 - transformação de Reservas Ecológicas, Formações Florísticas e Áreas de Preservação Permanente do art.18 Lei 6983/81;
- h) Resolução CONAMA nº 004 de 18/06/87 - Diversas unidades de conservação como sítios ecológicos de relevância cultural;
- i) Resolução CONAMA nº 4 de 31/03/93 - Zoneamento e proteção de formações nativas de restingas;
- j) Resolução CONAMA nº 10 de 14/12/88 – Áreas de Proteção Ambiental (APAS);

k) Resolução CONAMA nº 11, de 03/12/87 - Categorias de Unidades de Conservação;

l) Resolução CONAMA, nº 13, de 06/12/90 - Dispõe sobre Proteção dos Ecossistemas do entorno das Unidades de Conservação;

m) Decreto nº 99274/90 - regulamenta a Lei 6902/81 e 6938/81 e criação de Estação Ecológica e de Áreas de Proteção Ambiental (APAS).

Em relação a leis municipais que podem favorecer o desenvolvimento de políticas necessárias à implantação de uma cidade educadora, este estudo, investigou, nas Leis de São Luís, as que desenham, com suas normas, estratégias de tecnologia educadora.

Faz-se mister ressaltar que São Luís dispõe de inúmeras legislações, oriundas do Executivo e do Legislativo, que precisam ser melhor apropriadas para terem o seu potencial pedagógico concretizado.

As normas podem funcionar como leitos de correntes inquietas que buscam fertilizar os vales à medida que avançam para o mar. Essas cartas, princípios e legislações precisam se tornar ferramentas que ampliem as capacidades das cidades, transformando-as em cidades educadoras.

4 ESPAÇO URBANO, PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR PARA UMA NOVA CIDADANIA: desafios pedagógicos da floresta cultural

As esfinges gregas, postadas frente às cidades com o desafio enigmático ‘decifra-me ou te devoro’, fazem-se ainda presentes em diversas configurações nas atuais cidades, deixando amedrontados, atônitos ou desafiados novos sujeitos de vários contextos materiais de existência.

As esfinges urbanas e a floresta cultural de hoje apresentam desafios com grau de complexidade crescente, especialmente para os mais vulneráveis, os que não internalizaram ainda as armaduras do pensamento formal, crítico, capaz de decodificar as lógicas camufladas ou estampadas em uma sociedade liberal-capitalista.

Faz-se necessário instrumentalizar esse ser citatino a resolver os novos enigmas que se interpõem entre seus direitos e deveres de habitar a cidade, construir e usufruir de seus espaços arquitetônicos e simbólicos, compartilhar civilização, informação, ciência, paz, democracia, justiça, serviços de diversas políticas. Os citatinos

....sabem que as novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como a globalização, que é basicamente um projeto político de mundialização do mercado, vieram para ficar. Adivinham também que terão de conviver com os mecanismos cruelmente competitivos dessa configuração da economia de mercado e suas tendências excludentes. Não há a vista nenhuma alternativa completamente distinta. Ajudá-los a preparar-se para atuar num mundo com este feitio, e manter viva, ao mesmo tempo e a todo transe, a sensibilidade e solidariedade, eis o que deveria ser a meta maior da educação hoje (ASSMANN; SUNG apud SILVA, 2004, p.155)

A aldeia global quer sufocar a cidade de ter suas identidades, singulares, pois a mídia impõe homogeneidade para uma cidade de atrativos e serviços, de necessidades e desejos. Para mediar a existência da cidade como produto sociohistórico particular daquela localidade, faz-se necessário processos de resistência à globalização neoliberal, integrando-se essa mundialização no que for imprescindível, mas preservando a sua história, e nisso a cidade enquanto *Locus* Educador, pode contribuir imunizando os sujeitos a desumana massificação, a coisificação, a manipulação.

A cidade constitui uma tecnologia educadora e comporta em si várias outras tecnologias educadoras. Assim, espaços com calçadas para pedestres, pistas

para ciclistas, faixas de pedestres, ruas, escadarias, áreas verdes, monumentos, praças, contêiner para lixo, placas indicativas e sinalizadoras, paradas de ônibus, templos, escolas, hospitais, delegacias, *lan houses*, banheiros públicos, condomínios e shoppings, ginásios e quadras, tudo exige processos ensinantes e aprendentes no currículo da cidade.

[...] O próprio espaço urbano se redesenha: antigos bairros são reinventados em sua ocupação, as ruas se enchem de ambulantes, mendigos, vendedores itinerantes, pequenos golpistas, criança de rua, todos com estratégias próprias de sobreviver que incluem um conhecimento sofisticado dos próprios recursos técnicos da cidade (PAOLI; ALMEIDA apud CASSAB, 2001, p. 35).

Faz-se necessário educar o espaço urbano para a participação responsável do cidadão na gestão de sua comunidade. Ruas e praças, arquitetura, arte, economia, religião, paisagem tornam-se importantes recursos pedagógicos de uma cidade educadora, a resgatar, contar e refazer sua história e cultura. Nas simples denominações das ruas e praças com nomes da fauna e flora, de estados e países, de grandes heróis e mártires a religiosos, professores, líderes, cientistas e/ou pessoas que dedicaram suas vidas ao que acreditavam, existem muitas lições para os passantes de hoje.

Algumas (ruas) dão para malandras, outras para austeras; umas são pretensiosas, outras riem aos transeuntes e o destino as conduz como conduz o homem, misteriosamente, fazendo-as nascer sob uma boa estrela ou sob um signo mau, dando-lhes glórias e sofrimentos, matando-as ao cabo de um certo tempo. Oh! Sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem história, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, spleenéticas, snobs, ruas aristocráticas, ruas amorosas [...] (RIO apud CARRANO, 2003, p.34).

Ruas, praças, parques, enquanto espaços de convivência, de atividades lúdicas, informativas, carecem ressignificação, pois muitas tendem a ser representadas no imaginário como espaços de perigo, de acidentes ou de assaltos.

O espaço da cidade ensina limites, proporciona possibilidades e proteção, encontros, solidariedade, 'mercadorias' ao alcance de todos. A sociedade do controle, do 'big brother', tem levado a experiências interessantes como de foto sensores, câmaras de segurança e até de cadastro dos usuários de seus serviços, como o Cadastro Único dos Programas Sociais, comportando informações que possibilitam a caracterização desse cidadão e seus movimentos, podendo auxiliar

decisões políticas quanto ao planejamento, implementação e acompanhamento de serviços públicos.

À medida que a cidade utiliza linguagens significativas para dialogar com a diversidade cultural que lhe constitui, vai se constituindo educadora, desenvolvendo algumas matizes curriculares.

Essas matizes curriculares de uma cidade educadora incluem sujeitos e serviços de diversas políticas, em seus diversos espaços para atividades de socialização, desenvolvimento da sensibilidade estética e ecológica, integração intergeracional e expressão emocional, etc. Também possuem como diretrizes o incentivo e organização de atividades de lazer, esporte, arte, proteção social, de exercício do raciocínio lógico, do sentido de companheirismo, da ajuda mútua, o reconhecimento de limites e a determinação, a previsão de papéis e a responsabilização pelas consequências das escolhas.

Um espaço urbano produtor da vida, *locus* para uma nova cidadania, ao organizar pedagogicamente com seus habitantes dos seus diferentes territórios espaços de aprendizagem, não desconhece as outras inúmeras possibilidades criadas pelo acaso, mas que identificadas podem ser potencializadas e catalisar importantes interfaces com o planejado.

A cidade é do seu habitante. Ele a configura com seus passos e vozes. Ela pode ser seu eco, possibilitando escutar-se e encontrar-se na espacialidade de suas ruas e rotas, no cotidiano de seus afazeres. É possível compreendê-la como um espelho no qual estão refletidos sonhos, desilusões, esforços, ações, permitindo aperfeiçoamento de um agir coletivo.

Entre tantos desafios esse *Locus* Educador deve criar espaço de reflexão sobre suas práticas, coordenar projetos que integrem educação formal e não formal a fim de propiciar o desenvolvimento de conhecimentos sobre diversos cotidianos que espelhem de fato um estado de direito, de democracia, uma cultura de paz e direitos humanos, socialização e pertencimentos significativos, domínios de um humano que habita seu espaço, sabedor que sua cidade pode ser definida

... não como realidade acabada, situada, em relação à realidade atual, de maneira recuada no tempo, mas, ao contrário, como horizonte, como virtualidade iluminadora. (LEFEBVRE, 2004, p. 28)

O homem primitivo descobriu o fogo e com ele preparou alimentos, espantou a caça e a escuridão, e obrigou os metais a se curvarem a seus desejos.

O homem urbano redescobriu a cidade enquanto *Locus* Educador, e pode apropriar-se dela para enfrentar os desafios dessa nova floresta cultural.

4.1 A cidade como tecnologia educativa: uma instrumentalização para a cidadania

A tecnologia envolve todo conhecimento prático ou científico que, aliados à técnica, aperfeiçoa o fazer humano. Assim, a escola constitui uma tecnologia da sociedade a qual está delegada a tarefa de sistematicamente assegurar a apropriação de conhecimentos, comportamentos, hábitos de sociabilidade, destrezas ocupacionais e cidadãs.

Ora, a cidade também constitui uma tecnologia social. Ela possui uma memória cultural que pode ser conhecida por meio da leitura crítica e reflexiva da realidade e pode torna-se educadora à medida que instrumentalize seus habitantes como sujeitos críticos e ativos, capazes de resistir à massificação que tenta coisificá-los como mercadoria.

Considerando que a educação refere-se ao “processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética” (DEMO, 1996, p.1), convém analisar que a civilização vive hoje uma explosão de informações, consumo, produção, tecnologia, ciências, que exige de um aprendiz de humanidade, como o *homo erectus*, uma modificabilidade estrutural (FEUERSTEIN apud FONSECA, 1998) que o torne um *homo ciberneticus*, capaz de estabelecer relações intra e interpessoal, construindo novas tecnologias de viver e significar a vida.

As cidades hoje se apresentam como espaço complexo e contraditório, com a divisão e a interação entre o público e o privado, com a mecanização e a velocidade das comunicações e das relações humanas, com a padronização cultural típica de uma cultura de massa, com a multidão solitária nos grandes centros, com os graves problemas ambientais e com o drama da violência.

Torna-se inadiável, então, a descoberta e implementação de serviços e políticas, que façam frente aos desafios desse tempo, e entre elas a instrumentalização das cidades enquanto tecnologia educadora, despertando e catalizando suas potencialidades de serem artífices de um imaginário coletivo, que

comporte a predominância da crença e dos caminhos e táticas para que um outro mundo seja possível, pois, segundo Calvino,

[...] a cidade não conta seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito no ângulo das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras [...] (1972, p. 7).

Assim, a cidade precisa gestar um presente estrategicamente educador, transformando seus cenários de lutas políticas e de movimentos culturais, que permitem a participação popular na busca de soluções para seus problemas, em *loci* educadores com uma intencionalidade pedagógica a ser apropriada pelos diversos sujeitos que oxigenam a corrente sanguínea das cidades, realimentando seus territórios e sistemas.

Historicamente a educação estava intimamente imbricada nas práticas sociais, nas quais se internalizavam valores e instrumentos de trabalho. Aprendia-se com a experiência, relacionando-se o saber, a vida e o trabalho. Na Idade Média, a escola era destinada às elites. Com o desenvolvimento industrial, a burguesia investiu na escola para assegurar todas as aprendizagens necessárias para participar do mundo do trabalho, surgindo, então, uma dualidade de redes escolares: uma para pobres e outra para ricos (BAUDELOT; ESTABLET apud SAVIANI, 1999). Tendo assumido de forma principal e dominante a educação, a escola passa a ser considerada como um direito de todo cidadão e um dever do Estado, surgindo daí as organizações dos sistemas nacionais de ensino, para garantir o acesso à cultura letrada.

Nos últimos anos do século XX surgiram também no Brasil as escolas cidadãs, valorizando a pluralidade de experiências, o resgate às raízes populares, a participação, a democracia e a dialogicidade.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. [...] A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE apud CABEZUDO, 2004, p.123).

Porém, não é apenas a escola que constitui tecnologia educativa. Muitos movimentos sociais, como sindicatos, associações, igrejas, desempenham papel

pedagógico relevante no espaço das cidades, constituindo-se em um verdadeiro movimento político e educativo cujo projeto é mudar as atuais relações humanas, sociais e ambientais.

A Cidade Educadora não se restringe apenas a oferecer seus espaços para atividades extra muro escolar. Ela não somente permite ser utilizada pedagogicamente, como constrói uma nova tecnologia em que ela própria se torna pedagógica. Desse modo precisa envolver múltiplos agentes executivos, legisladores, planejadores, arquitetos, urbanistas, paisagistas, engenheiros, empresários, líderes comunitários, pais, professores, trabalhadores, estudantes para, com ela, deliberar as melhores estratégias que assegurem a todos, por toda a vida, em níveis variados de interesse e capital cultural, as melhores e enriquecedoras experiências de aprendizagem. Porém

[...] a educação [...] é um elemento estratégico para a existência e o bom funcionamento de nossa sociedade e [...] isso nos obriga a desenvolver um novo discurso sobre a educação o que nos leva a pensar e, conseqüentemente, a repensar a relação entre educação e as cidades, entre a escola e o território (VINTRÓ In GÓMEZ-GRANELL, 2003, p.37-38).

A partir de um projeto político pedagógico, novos *Locis* Educadores permearão as cidades, oportunizando que seus habitantes participem, planejem, projetem e planifiquem uma práxis pedagógica que atenda às suas necessidades, promovendo o aprendizado de novas linguagens, a convivência com a diversidade, o repúdio à discriminação, aos estereótipos, aos estigmas e aos preconceitos e apropriações de experiências que desenvolvam o cognitivo e o emocional.

A cidade educativa é um emaranhado de instituições e de lugares educativos. Os nós mais estáveis e óbvios dessa trama são constituídos por instituições formais de educação (escolas, universidades, etc.). Porém, coexistem com elas, por um lado, todo o conjunto de intervenções educativas não formais (organizadas a partir de objetos explícitos de formação ou ensino, mas fora do sistema do ensino regulamentar: educação no tempo livre, auto-escolas etc.), e, por outro lado, o difuso e penetrante conjunto de vivências educativas informais (espetáculos, propaganda, relações de amizade etc.). Quem sabe o meio urbano seja precisamente o melhor exemplo das constantes interações entre esses modos de educação (TRILLA BERNET apud BRARDA, 2004, p.35).

Todo cidadão tem direito a uma cidade que precisa ter intencionalidade pedagógica, incrementando a participação de todos, de modo que

[...] as ações coletivas não se esgotam na defesa de interesses objetivos, elas supõem um processo de construção do ator coletivo, no campo da constituição simbólica (do eu, do indivíduo e da experiência). Assim, a

participação e a organização supõem, necessariamente, a identidade coletiva (MELUCCI apud VIANNA, 2004, p.31).

Os espaços pedagógicos das cidades, ao desenvolverem atividades culturais, políticas e pedagógicas, multiplicam saberes, ressignificam subjetividades e possibilitam maior participação do cidadão como sujeito da história.

A cidade educadora é o despertar permanente das subjetividades concretas que não mais contentam-se em permanecer restritas aos seus momentos individuais, e gradativamente percebem os vínculos e relações que ligam o seu aqui e agora com uma consciência coletiva, com a representação que a cidade cotidianamente depreende e constrói de si e para si (VILAR In TOLETO, 2004, p.74).

A cidade educadora, apesar de ter sua própria personalidade, de localizar-se em determinada região e país, tecendo sua história com o seu entorno, deve exercitar uma responsabilidade planetária, valorizar os espaços de sociabilidade e formação subjetiva, em que, cuidando do local, contribua para a preservação não só da ecologia enquanto natureza, mas da ecologia cultural em suas melhores primaveras éticas com as flores da autonomia, autoestima, compartilhamento de vidas e justiça social. A promoção de sociedades sustentáveis e a preservação do meio ambiente humano exigem uma ecopedagogia, ou seja, uma consciência ecológica do verde cultural, do imenso pulmão que respira humanidade.

O planejamento de uma cidade educadora passa por definir responsabilidades daquilo que é o plano individual com o que é do plano coletivo, ou seja, qual a parte de cada um dentro do todo para que as mudanças sejam efetivadas (TURCK In TOLEDO, 2004, p. 120-121).

O mundo moderno construiu a urbanidade civilizada que precisa corresponder a alguns parâmetros mundiais para a avaliação da qualidade de vida humana e, entre eles, a inclusão crescente de todos os habitantes ao modelo urbano compreendido como fonte e condição ideal de conforto, felicidade e prosperidade. “A cidade educadora como possibilidade é, portanto, uma utopia a ser reanimada, porque mais uma vez nos remete aos sonhos coletivos de uma vida feliz, sustentável e solidária neste planeta” (MOLL In TOLEDO, 2004, p.46).

A educação, como instrumento para assegurar essa civilização, com toda a herança científica, tecnológica e socioemocional, vai exigir do homem muito mais que a superação de dificuldades imediatas de sobrevivência, constituindo uma aposta na possibilidade de vir a ser feliz no contexto de um mundo civilizado.

O herdado compreende os âmbitos mais diversos da experiência constituída em saber codificado: a ciência, a tecnologia, o conhecimento social, as artes, a literatura, etc. Em todos eles, refletem-se as lutas da humanidade para dominar o mundo, para melhorá-lo, para vivê-lo de maneiras diferentes. Nesses saberes, também se encontram os instrumentos e as imagens que denunciam os erros cometidos, as injustiças e as necessidades insatisfeitas. Uma seleção adequada de tudo isso preenche-nos o programa de uma ilustração ponderada para continuar reflexivamente e refazer o progresso, que deve ser material e espiritual, instrumental e moral (SACRISTÁN, 2000, p.49).

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei Federal n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação é o processo formativo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Desse modo, embora para muitos, falar em educação é estar falando em escolas, a educação transcende os limites da escola, pois que a teia cultural não se aparta da vida.

Se estivessem claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE apud GADOTTI, 2005, p.2).

As cidades falam, abraçam, produzem, abrigam, divertem e, por tudo isso, educam. Elas são um livro vivo com lições cotidianas de bravura, astúcia e táticas, de múltiplos códigos de orientação espacial e ética. Elas são uma imagem em movimento com representações da vida real ou imaginária, uma nova mídia a ser apropriada no que tem de mais pedagógico, a informação, a comunicação e a crítica. Por esses motivos, as cidades como tecnologia humana de última geração, não podem deixar de constituir-se também numa tecnologia educativa, um *Locus* Educador.

5 SÃO LUÍS GESTANDO UMA CIDADE EDUCADORA: algumas trilhas desafiam a tornar possível o percurso

Cognominada de ‘Atenas Brasileira’, nascida com vocação de fortaleza, idealizada como ‘Portal do Eldorado’, São Luís é uma cidade rica em belezas naturais e tradições culturais construídas ao longo de quatro séculos de história.

A São Luís nascida francesa, orgulha-se de uma história na qual muitas etnias disputaram e bricolaram seu território, trazendo para a cidade uma rica multiculturalidade. A São Luís negra e índia se embala sob o som, ritmo, movimento e cores de danças, músicas e lendas. A São Luís mestiça com ruas e ladeiras que são da Alegria, do Sol, das Hortas, dos Afogados, da Paz, da Inveja, das Flores, do Alecrim; com seu carnaval com blocos organizados, tribos, escolas de samba; com seu São João festeiro, com Bumba-boi, Tambor de Crioula, Cacuriá, Dança do Coco, Quadrilha, constrói um caleidoscópio de cenários que podem ser *loci* educadores (RAMOS, 1998).

A São Luís das festas religiosas de Nossa Senhora da Conceição, de São Benedito, do Divino Espírito Santo; a São Luís da Revolução de Bequimão, da Invasão Holandesa, da Balaiada, dos Soldados da Liberdade, das passeatas contra a ditadura, dos movimentos reivindicatórios diversos que atravessam suas ruas; a São Luís de Ana Jansen, de túneis subterrâneos, de serpentes encantadas e do milagre de Guaxenduba, oferece muitos conteúdos para serem formatados em múltiplas lições de um currículo não escolar de múltiplas aprendizagens.

A São Luís Ilha do Amor, a São Luís Ilha Rebelde, repleta de poesias que disseminam a estruturação e desenvolvimento do pensamento simbólico e talvez, por isso, crítico, fazendo-a posicionar-se de modo autônomo frente a muitas propostas sedutoras, constitui um livro polivalente a ser apropriado por seus habitantes.

A São Luís com sua culinária portuguesa, africana e indígena, com cuxá, vatapá, caruru, frutos do mar, farinha d’água, doces de bacuri, buriti, juçara e cupuaçu, com as cachaças da terra como a Tiquira e a Catuaba; a São Luís de vários ritmos e, entre eles, o reggae, que a fizeram conhecida como ‘Jamaica Brasileira’; a São Luís com suas fontes e mirantes, seus sobradões coloniais, suas porta-janela, suas ruas de escadarias, seus becos; a São Luís com suas praias e

seu porto do Itaqui, com seus shoppings, cinemas, com seu Centro de Produção Artesanal e com as feiras da cidade, constituiu *locus* para uma nova cidadania.

A São Luís, ainda ‘Atenas Brasileira’, orgulha-se de um tempo em que no Largo do Carmo, na Praça do Panteon, no Casino, na Praça Antônio Lobo, na parada do bonde, nas livrarias, na porta do Liceu se respirava poesia e política (RAMOS, 1998).

A São Luís, com seus brasões, com estrelas que brilharam no cenário nacional, que recebeu em 1997 o codinome de Patrimônio da Humanidade, por sua arquitetura colonial; em 2009 o título de Capital Brasileira da Cultura; em 2012 de Capital Americana da Cultura, sendo cognominada também de Ilha do Amor e Jamaica Brasileira, precisa partir para conquistar outra condecoração importante, que é a de Cidade Educadora. Porém, para isso, precisa desenvolver uma política pública que a faça capaz de transformar-se em uma tecnologia de humanização e sociabilidade dos sujeitos que nela habitam e lhe dão vida, maior patrimônio da cidade educadora.

Com uma população de mais de um milhão de habitantes¹¹, o que representa 19,40% da população do Estado da qual é capital e a coloca como a 15ª maior do Brasil em população, São Luís situa-se a oeste da ilha que partilha com mais três cidades, a saber, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa, ocupando 834.785km² e com uma densidade populacional de 1.215 hab/km² (IBGE, Censo 2010).

Tendo sido palco de uma complexa aceleração urbana, que a faz contar hoje com um quantitativo nove vezes maior de habitantes do que possuía em 1950¹², distribuídos desigualmente em seu território, com esvaziamento da zona rural e concentração urbana, incluindo bairros iniciados espontaneamente, distanciados geográfica e/ou socioculturalmente, com traçado aleatório das ruas, adensamento populacional, infraestrutura precária, serviços públicos inexistentes ou insuficientes, com o Índice de GINI¹³ de 62,66 (ODM, 2013), o que também evidencia a necessidade de *loci* educadores que ofereçam suporte ao desenvolvimento de habilidades de organização e participação que promovam resistência a processos de apartação e fatalismo, contribuindo para configurar na

¹¹ Hoje sua população é de 1.014.837 habitantes (IBGE, Censo 2010)

¹² Em 1950 sua população era de 119.785 habitantes

¹³ Demonstra as desigualdades, numa escala de zero a um, sendo zero a maior igualdade e um a maior desigualdade.

prática, relações de cidadania, de acesso e convivência segundo o direito a ter direitos (ARENDT, 1997). Esse crescimento populacional pode ser visualizado no Gráfico a seguir

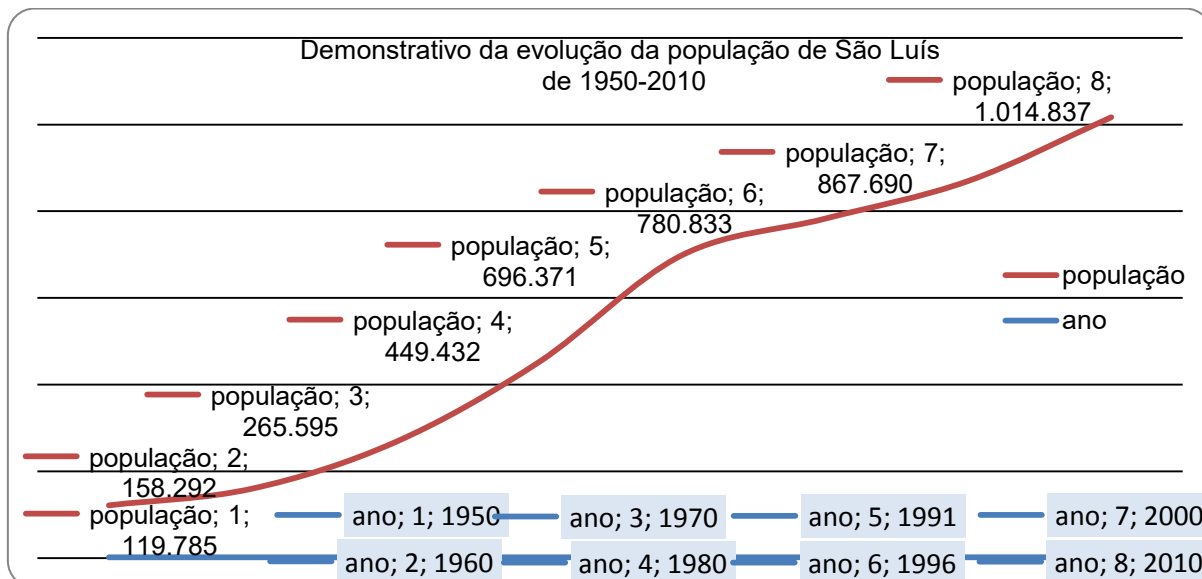


Gráfico 1- Demonstrativo da evolução da população de São Luís de 1950-2010
Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Investigando-se a pirâmide etária dessa população (IBGE, Censo 2010), 34% de crianças e adolescentes, 23% de jovens, 36% de adultos, 6% de idosos jovens e 1% de idosos (conforme Gráfico a seguir), percebe-se possíveis grandes demandas para *loci* educadores, principalmente pelos que já não se encontram nas escolas, e apenas podem ser alcançados por campanhas, mobilizações sociais, educação continuada, ações comunitárias e projetos diversos a eles destinados.

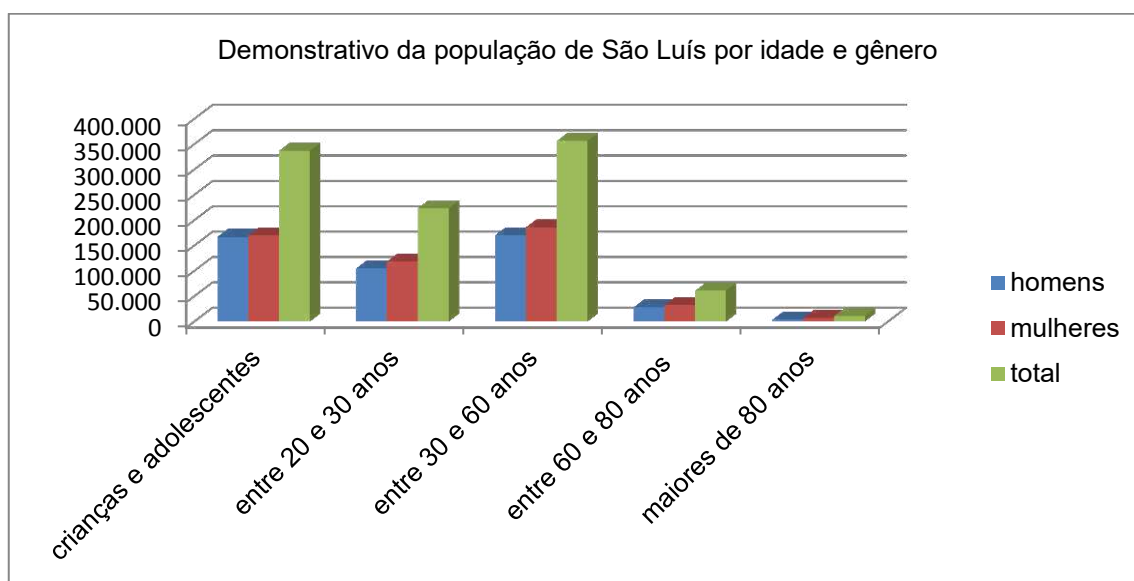


Gráfico 2- Demonstrativo da população de São Luís por idade e gênero
Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Ao levar em consideração a questão de gênero, fica visível a prevalência de 53% de mulheres, distribuídas equilibradamente em cada faixa etária, com exceção da faixa de maiores de 80 anos, na qual as mulheres se apresentam com 66%. Esse fato sugere pautas curriculares para *loci* educadores que permitam ao homem aprendizagens de estilos de vida que lhe possibilitem conquistar também essa maior longevidade.

São Luís vive um trânsito intenso em algumas áreas, especialmente nos horários de pique, com alguns pontos mais vulneráveis, nos quais acontecem acidentes com diversos tons de gravidade, fazendo vítimas entre pedestres, ciclistas, passageiros e motoristas de automóveis e motos, demandando uma política urbana de tráfego e trânsito que seja aprendida pelo cidadão que trafega e transita pelas ruas da cidade.

Entre tantas variáveis que se precipitam gerando desafios à política de trânsito está a ampliação do número de veículos, cuja frota duplicou nos últimos seis anos (IBGE, 2013), gerando, com demandas de expansão viária, também educação para o trânsito, que constitui pauta para *loci* educadores no espaço da cidade. O Gráfico a seguir demonstra essa ampliação da frota.

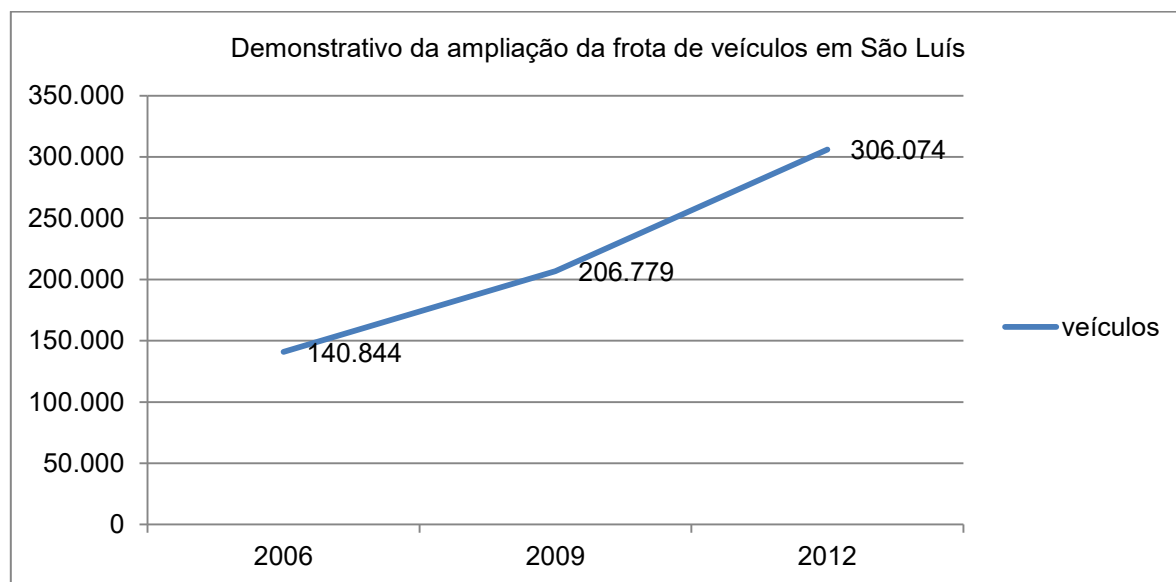


Gráfico 3- Demonstrativo da ampliação da frota de veículos em São Luís
Fonte: IBGE (2013)

Nos últimos quatro anos, com as campanhas educativas de âmbito local, estadual e nacional, aliadas a tecnologias que permitem fotografar infrações e a consequente penalização, São Luís vem baixando os indicadores de vítimas fatais

no trânsito, de 29,68 em 2009 para 9,05 em 2011¹⁴, o que pode indicar a força das tecnologias educadoras nos amplos espaços das cidades.

Em relação à educação formal, São Luís apresenta uma predominância de matrículas em rede pública no Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo 71% e 82% respectivamente. As matrículas de Educação Infantil demonstram uma lógica inversa, posto que 62% encontram-se na rede particular.

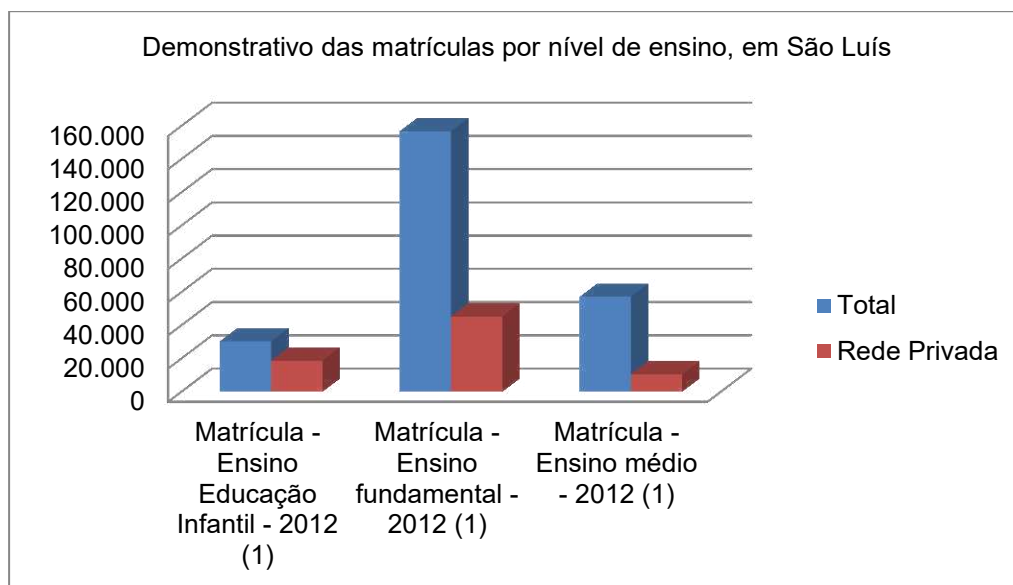


Gráfico 4- Demonstrativo das matrículas por nível de ensino em São Luís
Fonte: IBGE (2013)

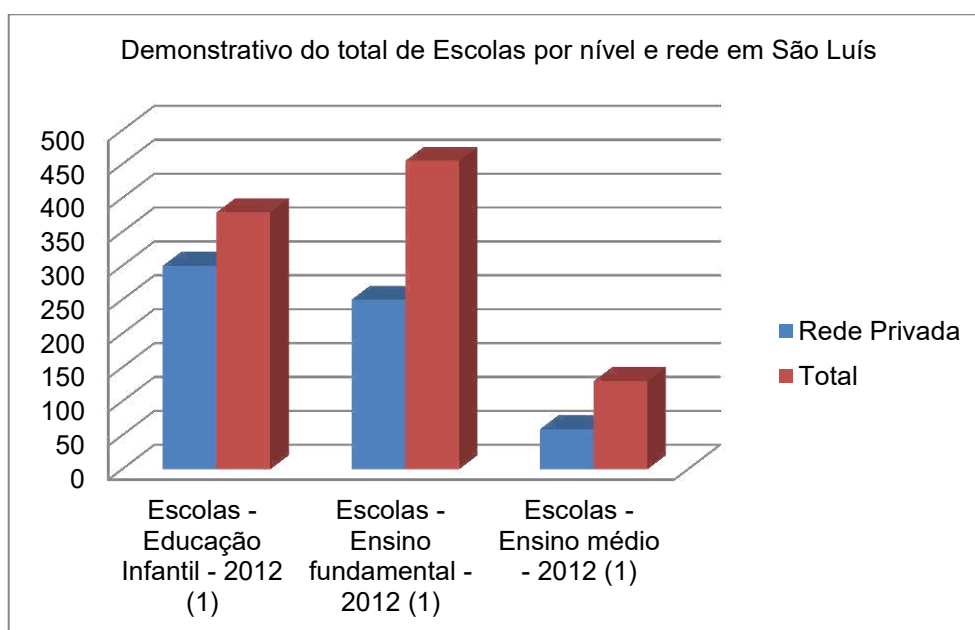


Gráfico 5- Demonstrativo do total de escolas por nível e rede em São Luís
Fonte: IBGE (2013)

¹⁴ Observatório Social. Indicadores Sociais de São Luís (ICE, 2012)

Os dados em relação à qualidade da educação pública municipal, avaliados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme o Gráfico a seguir, indicam que São Luís precisa empreender maiores esforços, posto que o índice não tem correspondido a crescente melhoria prevista.

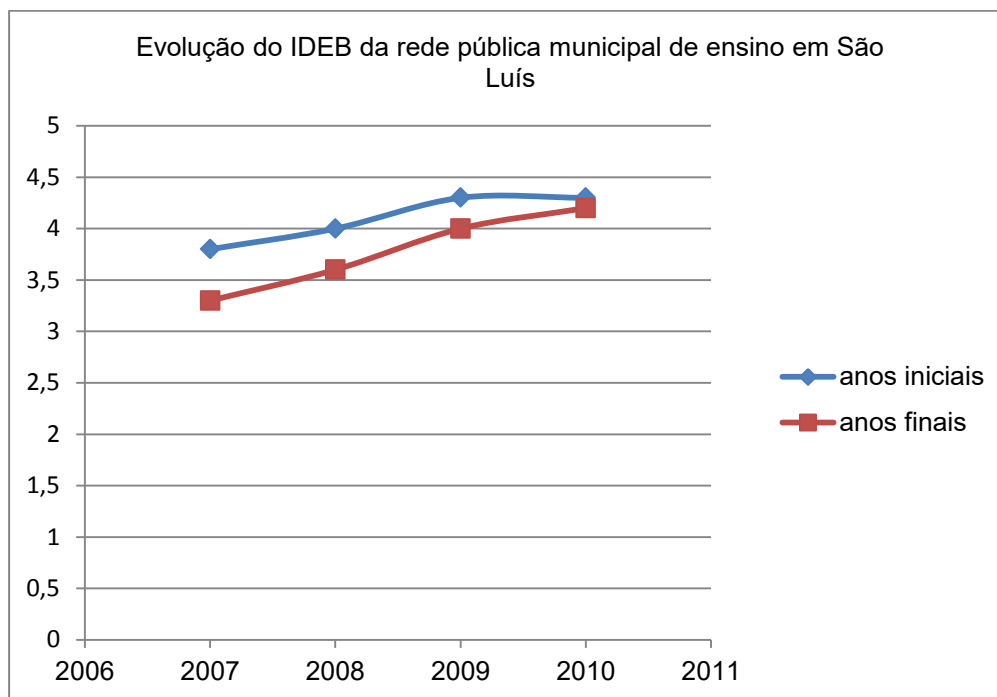


Gráfico 6- Evolução do IDEB da rede pública municipal de ensino em São Luís
Fonte: IBGE (2013)

Com um PIB de 17.987.323,00, o 28º das cidades brasileiras, São Luís apresenta indicadores de desenvolvimento humano alto comparado ao do Maranhão. Embora com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - 0,778¹⁵ - e maior Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM) - 0,748¹⁶ - entre os municípios maranhenses, possui cerca de 140.000 famílias no perfil do Cadastro Único (CadÚnico) dos programas sociais, ou seja, com renda familiar *per capita* até ½ salário mínimo (BRASIL, 2011), e quase 20.000 domicílios com quatro ou mais moradores por dormitório¹⁷. Assim enfrenta inadiáveis desafios em áreas como habitação, trânsito e transporte, educação, acessibilidade, saúde, saneamento, assistência social, esporte e lazer, segurança e outros. A taxa de violência de 50,16 a coloca entre as 20 mais violentas do Brasil.

¹⁵ IMESC, 2008

¹⁶ IMESC, 2008

¹⁷ IBGE, Censo Demográfico, 2010

Em relação ao índice de trabalho formal, segundo o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC, 2008), São Luís passou do 34º para o 28º lugar entre as cidades brasileiras.

Em relação a proteção à vida, cuidados com a saúde de crianças e adolescentes, São Luís tem conseguido melhorias nos indicadores da saúde, reduzindo a desnutrição entre crianças, cuja taxa passou de 1,34 em 2007 para 0,77 em 2011¹⁸, ampliando o aleitamento materno exclusivo até os 4 meses, passando de 77,73 em 2007 para 79,01 em 2011¹⁹ e reduzindo a mortalidade infantil conforme Gráfico a seguir.

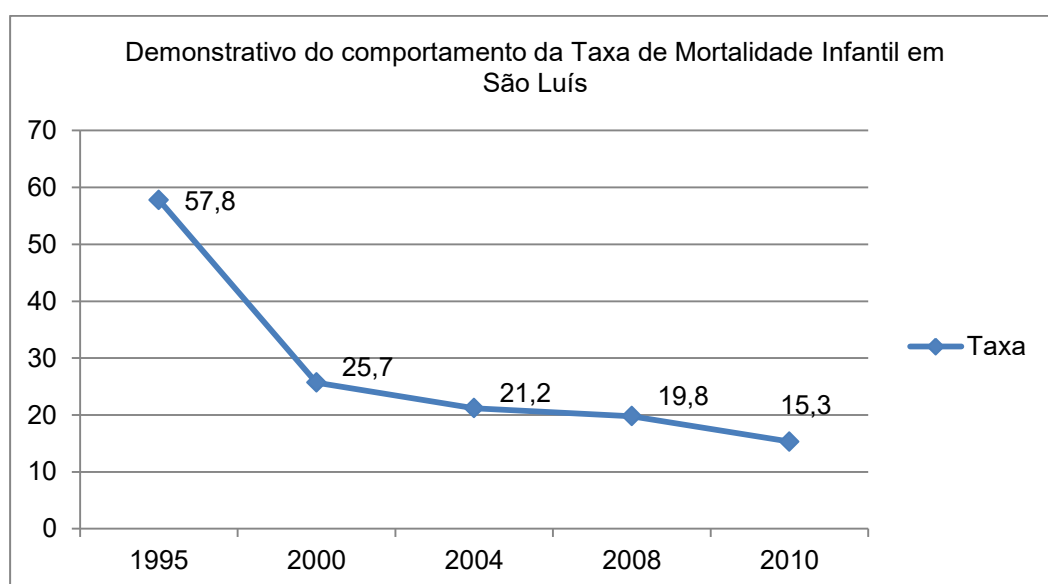


Gráfico 7- Demonstrativo do comportamento da Taxa de Mortalidade Infantil em São Luís
Fonte: Portal ODM (2012)

Em relação à vacinação, o quantitativo de crianças com as vacinas em dia aumentou, talvez devido à condicionalidade imposta pelo Programa Bolsa Família, influenciando na redução da mortalidade infantil, sendo que, em 2008, 94,43% das crianças menores de 1 ano estavam com a carteira de vacinação em dia²⁰.

Pelos indicadores do Censo de 2010 (IBGE, 2010), embora São Luís tenha 91,2% dos domicílios cobertos com coleta de lixo, 76,4% dos domicílios com abastecimento de água por rede pública e 66,5% das residências com esgotamento sanitário, e a totalidade das casas com consumo de energia, ainda são muitas as metas desses serviços a serem conquistadas.

¹⁸ Linha de Base UNICEF, 2012

¹⁹ Linha de Base UNICEF, 2012

²⁰ PORTAL ODM, 2012

São Luís possui alguns equipamentos sociais que auxiliam a organizar e qualificar o espaço urbano, como praças, escolas, postos de saúde, CRAS, paradas de ônibus, feiras e mercados, cinemas, shoppings, hotéis, supermercado, postos de correios, lotéricas, caixas eletrônicos e outros. Tudo isso reflete a imperiosa necessidade de São Luís atender demandas específicas de seus habitantes a partir de serviços e políticas públicas de educação, saúde, lazer, habitação, o que remete também a importância de dinamizar o potencial de seus *loci* educadores.

Os desafios de hoje são outros. Consciente dos diversos processos que lhe configuraram como cidade Patrimônio da Humanidade²¹, com a sabedoria de seus 400 anos, precisa urgenciar medidas que tenham sua gente, como maior patrimônio. Desse modo, São Luís defronta-se com o desafio de gestação de uma cidade que privilegie seus espaços arquitetônicos, temporais e simbólicos na construção de oportunidades para que seus cidadãos tornem-se simultaneamente aprendizes e mestres de muitos *loci* educadores.

O presente estudo delimitou dois territórios de vulnerabilidade/ proteção social com questões de exploração sexual infanto-juvenil, famílias residentes em áreas de risco e vivendo abaixo da linha da pobreza; famílias em situação de insegurança alimentar; desemprego, vínculos rompidos pela violência doméstica; convivência direta e indireta com pessoas usuárias de substâncias psicoativas; índice elevado de familiares que usufruem da renda do Idoso²²; desinformação; analfabetismo²³ e outros indicadores que demandem desenvolvimento de domínios que permitam acesso e trânsito em espaços de cidadania, que podem ser aprendidos a partir de *loci* educadores.

Assim tomou-se o ângulo de delimitar o olhar ao acompanhamento de alguns projetos e/ou serviços de Proteção Social e instrumentalização para a cidadania, desenvolvidos na cidade a partir da SEMCAS, escolhendo-se os territórios do Itaqui-Bacanga e o do Sol e Mar, palco dos primeiros encontros de um desses projetos, o de Família Empreendedora da Paz.

No Itaqui-Bacanga, a sudoeste do núcleo central da cidade, que se delimita com a baía de São Marcos possuindo os terminais portuários do Porto do Itaqui, da Ponta da Madeira e de 'Ferryboat' da Ponta da Espera, cuja

²¹ Título concedido pela UNESCO, em 1997

²² Dados obtidos do Relatório de Gestão da SEMCAS, quadriênio 2009-2012 (SÃO LUÍS, 2012)

²³ IBGE, Censo Demográfico, 2010

ocupação/expansão se deu a partir de 1970 com a construção da Barragem do Bacanga, moram 11% da população da cidade, dos quais 5% são analfabetos (SÃO LUÍS, 2013), e o Sol e Mar, a nordeste do núcleo central, fruto de ocupação nos últimos 20 anos, que para esse estudo incorpora parte da população da Divineia, da Vila Luizão e do Turu, abrangendo 3% da população de São Luís, sendo que 3% dessa estão como analfabetos (Ibid). Em ambos existe uma rede de serviços socioassistenciais, que pode ser potencializada em sua vocação de *loci* educadores.

Dessa forma este estudo, que se determinou a identificar alguns *loci* educadores de São Luís, tomou como foco o acompanhamento do desenvolvimento de algumas tecnologias educativas, a partir de alguns Projetos de Proteção Social (SÃO LUÍS, 2009, 2010, 2011, 2012), com foco centralizado no projeto Família Empreendedora da Paz, no Reciclando Histórias, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), na Execução de MSE de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC). No decorrer da pesquisa, foram-se tomando flashes também de outros projetos sociais que contém em si um relevante potencial de *locus* educador, como Família Leoa, Centro de Acesso a Tecnologia de Inclusão Social (CATIS), Guardiães de Vidas, Instrumentalizando os Guardadores Autônomos de Veículos Automotores e Informante Anfitrião.

O Projeto Família Empreendedora da Paz, realizado pela Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social em parceria com o Instituto Águia, em 2011 e 2012, com apoio da Pastoral Familiar das Igrejas Católicas e Evangélicas, nos territórios de vulnerabilidade social abrangidos pelos 20 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), de São Luís, teve como objetivo instrumentalizar as famílias para enfrentar os desafios da contemporaneidade, seja na educação dos filhos, seja no relacionamento entre os parceiros, seja no relacionamento com membros em situação difícil (uso de drogas, transtornos, doenças severas), seja como Multiplicadora Empreendedora da Paz, de direitos humanos – direitos familiares.



Figura 4- Banner do Projeto Família Empreendedora da Paz
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Assim foram realizados macroencontros de famílias, nos quais as crianças participavam de atividades específicas, como brinquedoteca, sessões de filmes, torneios, e os adultos de uma palestra desencadeadora de reflexões, seguida de oficinas com temas específicos, e de apresentações das conclusões dos grupos através de jograis, sociodramas, paródias, cartazes, etc., sempre no intuito de fortalecer a capacidade protetiva do núcleo familiar, possibilitando aos participantes um melhor conhecimento e leitura de si, de sua realidade familiar, do contexto do mundo, desenvolvendo habilidades de interação, de intervenção e escolhas, de planejamento, ação e perspectivas de vida.



Figura 5- Atividades do Projeto Família Empreendedora da Paz
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Esse Projeto se insere como tecnologia educativa no amplo espaço da cidade, abrangendo técnicos, famílias da Pastoral Familiar, lideranças e famílias da comunidade, crianças e adolescentes, e teve desdobramentos em 7 encontros mensais e uma atividade de culminância em cada território, realizados em sequência para fortalecer a capacidade protetiva e os vínculos familiares.

No encontro do Itaqui-Bacanga, realizado em setembro de 2011, que reuniu cerca de 500 pessoas, foi possível a esta pesquisadora, também enquanto da Pastoral Familiar, assumir a coordenação da Oficina 2, cujo tema foi Família, escola de vida: aprendizagem essenciais sobre seu cuidado. Nessa Oficina, com 30 participantes, a partir de uma história cotidiana, foram desencadeadas reflexões sobre situações parecidas e relatadas experiências, fortalecendo algumas estratégias de enfrentamento de desafios no cuidado da gestão da vida e da família, desencadeando significativas aprendizagens desse Projeto que funciona como *locus* educador. O grupo, após o almoço, apresentou suas conclusões em plenário e pôde também conhecer o trabalho dos outros grupos.

No encontro realizado em outubro de 2011, no Sol e Mar, também essa pesquisadora participou como coordenadora de Oficina 8, cujo tema foi O compromisso dos pais enquanto cônjuges: cuidados do casal como unidade empreendedora da paz e da felicidade. Também a dinâmica partiu de pequeno relato de fato vinculado ao tema, que provocou troca de experiências, reflexões e deliberações sobre algumas estratégias frente a situações do cotidiano. As conclusões foram apresentadas no plenário, e todos conheceram as experiências dos outros grupos, exercitando papéis ensinantes e aprendentes, trilhas para *locus* educador para uma nova cidadania.



Figura 6- Atividades do Projeto Família Empreendedora da Paz
Fonte: LIMA, Adriana. (2011)

Após os encontros, buscando captar a visão dos participantes sobre sua cidade e seus poderes, alguns participantes foram convidados para responder os questionários, de modo que eles se dispuseram a permanecer mais alguns minutos e consentiram em participar da pesquisa. Alguns técnicos e comunitários também foram convidados para serem entrevistados, buscando identificar como eles vêem sua cidade, se há facilidade de localização e movimentação em seu espaço, quais equipamentos urbanos próximos e serviços públicos são acessados, quais situações de risco e ameaça de direitos e questões de sobrevivência e cuidado com a família, participação e cidadania percebem no entorno.

Esse Projeto de Família Empreendedora da Paz desenvolveu outras táticas de encontro dos cidadãos para instrumentalizá-los no cuidado de si mesmo e no fortalecimento de atitudes pacificadoras, contra a violência intrafamiliar e contra o abuso e a exploração sexual. Dessa forma foram realizadas, em complementaridade ao Projeto Família Empreendedora da Paz, outras atividades objetivando difundir

atitudes protetivas a crianças e adolescentes, como dois PITs STOP²⁴: um que teve como mote o Dia Municipal de Conscientização Contra a Violência a Criança e Adolescente²⁵, 29 de março, dia em que a criança Isabela Nardoni foi atirada da janela de seu apartamento em São Paulo; e o outro referente ao Dia Nacional contra o Abuso e a Violência Sexual a Crianças e Adolescentes, que é 18 de maio.

Assim, esse PIT STOP abordou motoristas, passageiros e transeuntes em três locais, como a rotatória da Forquilha, o semáforo em frente a UFMA - Bacanga e o em frente ao Tropical Shopping Center. Neles, técnicos, educadores sociais, conselheiros tutelares e sociedade civil distribuíram panfletos para sensibilizar, mobilizar e responsabilizar a sociedade contra a violência intrafamiliar e informar sobre como denunciar situações que exijam intervenção.



Figura 7- Pit Stop sobre Dia Municipal de conscientização contra a violência doméstica e do Dia Nacional contra o Abuso e Exploração Sexual
Fonte: LIMA, Frederico. (2011)

Outra atividade estratégica foi o “Seminário: Violência Intrafamiliar contra Crianças e Adolescentes: Seja Guardiã dessas Vidas”, realizado em maio de 2012, no Auditório da Procuradoria Geral de Justiça, em duas etapas, com cerca de 150 participantes em cada, tendo como público profissionais da educação e da saúde, com foco nos professores de Educação Infantil (primeira etapa) e com professores do Ensino Fundamental (segunda etapa).

Esses Seminários despertaram a mobilização dos profissionais para a indignação e ação frente a diversas situações de violência intrafamiliar, informando alguns indícios dessa violência e os locais e telefones que acionam ajuda, constituindo-se, portanto, em estratégia educadora de assegurar de direitos e

²⁴ Estratégia de abordagem de motoristas, passageiros e transeuntes para informar e sensibilizar sobre algum tema.

²⁵ Lei n. 5.194/09

cidadania, embora a partir de profissionais da escola, mas abrangendo rede de proteção extra-muros da escola.

Outra estratégia educativa foi o Projeto: “De arma na mão, nem de Brincadeira”, que envolveu a mobilização de crianças e adolescentes de escolas públicas e do PETI, a partir de ações conjuntas da SEMCAS, do 24º Batalhão de Caçadores (24º BC) e da SEMED. Esse Projeto também envolveu adolescentes do Projovem para debater o tema, com o slogan: desarme a mão e o coração, e a paz reinará em sua vida.

Pelas características do envolvimento, incentivando crianças a trocarem armas de brinquedo por revistinha e ECA em Quadrinhos, pela observação de atividades no 24º BC onde os soldados e oficiais deram depoimento sobre o não uso de armas, certamente se constituiu uma importante pauta curricular de produção da vida e *locus* educador para uma nova cidadania.



Figura 8- Atividades do Projeto: De arma na mão, nem de brincadeira
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Outro Projeto estratégico desenvolvido no âmbito da Proteção Social, a partir da SEMCAS, foi o Família Leoa, com atividades lúdicas, artísticas, palestras e oficinas com famílias e suas crianças menores de 6 anos, para fortalecer o riso, o sonho, o aconchego. Nesses encontros o lúdico era estratégia para resgate/construção dos melhores sentimentos e aprendizagens de cuidados, tendo entre outras temáticas oficinas e rodas de conversas sobre o Brincar em família; Oficinas de confecção de brinquedos; Oficinas de preparação de materiais decorativos para quarto de bebê e outros.



Figura 9- Atividades do Projeto: Família Leoa
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Observando a cidade como moradia, na forma literal do termo, foi acompanhado por essa pesquisadora o mapeamento e contagem da população em situação de rua, e o início do Projeto Reciclando Histórias. Esse Projeto convidava para participar de Oficinas de Reciclagem de papel, garrafas pet e papelão, realizadas inicialmente no espaço das ruas, para onde eram levadas mesas, cadeiras, material a ser transformado, lanche e almoço.



Figura 10- Atividades do Projeto: Reciclando Histórias
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Os sujeitos participantes tinham, entre outros, o desafio de se concentrar, descobrir-se como capazes de confeccionar artefatos com materiais que aparentemente não possuíam valor, e principalmente refletir sobre suas histórias, tão marcadas por dores, desencontros, frustrações, discriminações, preconceitos e se reconhecerem como sujeitos de direitos, direitos a viver na cidade, não só a sua margem, mas redirecionar sua história para espaços de dignidade e cidadania.

A solenidade de entrega de certificados aos participantes das primeiras oficinas ocorreu no Coreto da Praça Benedito Leite. Antes eles passaram por oficina de higiene com direito a corte de cabelo, banho de chuveiro e roupa nova. Eles demonstraram alegria, principalmente porque a equipe buscou localizar algum familiar e convidar, para mostrar que eles estavam abraçando novas perspectivas de 'Reciclar' também suas histórias.

Gradualmente essas oficinas continuaram a ser realizadas no Centro de Referência Especializado para Pessoas em Situação de Rua (CREAS-Pop) do Centro e depois no da COHAB-Forquilha, e os produtos confeccionados a partir da reciclagem, divulgados e vendidos em feiras organizadas pela SEMCAS. O trabalho de reinserção familiar continuou. Alguns retornaram à família ou deixaram as ruas, ou ficando na Casa da Acolhida Transitória, em situação de aluguel social, sendo acompanhado também pelo Centro de Apoio Psicossocial (CAPS), ou indo para Fazendas de recuperação de usuários de drogas.



Figura 11- Atividades do Projeto: Reciclando Histórias
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Para algumas dessas pessoas em situação de rua, o apoio e envolvimento nas oficinas, o trabalho de busca e reconstrução de vínculos familiares, o acesso a documentação, encaminhamentos para tratamento de saúde, apoio com “Kit de Sobrevivência”²⁶ e ou “Kit Moradia”²⁷, inclusão transitória em “aluguel social”, e no Minha Casa Minha Vida, embora com avanços e recuos, fica possível desenvolver autoestima e confiança em suas possibilidades, retornar a convivência familiar e/ou comunitária, conseguir um trabalho, retomar a vida fora das ruas, o que também demanda contínuas oportunidades de aprendizagens e apoios de *loci* educadores.

Ainda em relação às pessoas que desenvolvem nas ruas suas estratégias de sobrevivência, essa pesquisadora acompanhou o Projeto desenvolvido em conjunto pela SEMCAS, Secretaria de Segurança Pública do Maranhão (SSPMA), Superintendência Regional do Trabalho (SRT), Sindicato dos Guardadores de Carro, para legalização dos trabalhadores, capacitação e organização da categoria. Cerca

²⁶ Insumos para venda de água, bombom, refrigerante, etc.

²⁷ Cama, colchão, fogão 2 bocas e botijão, conjunto de mesa e cadeiras de plástico

de 400 Guardadores de carro participaram de capacitação, tiveram toda a documentação regularizada, registraram-se no Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e receberam fardamento e diretrizes para o trabalho.

Essa estratégia de organização e capacitação dos guardadores de carro, inclusive com Portaria conjunta com definição de suas responsabilidades e direitos, certamente se inscreve como estratégia de um *locus* educador para uma nova cidadania.



Figura 12- Atividades do Projeto: Organização de Guardadores Autônomos de Veículos Automotores
Fonte: LIMA, Frederico (2011)

Em relação ao enfrentamento da pobreza extrema, prevenção e erradicação do trabalho infantil, entre tantas ações observadas, merece destaque a parceria da SEMCAS com a Central de Abastecimento do Maranhão (CEASA), resultando dessa parceria a instalação de um polo do PETI na CEASA e a retirada do lixão estacionário no qual pessoas de várias idades catavam verduras e frutas apodrecidas.



Figura 13- Atividades do Busca Ativa para identificação de situações de risco e outras estratégias de sobrevivência nas ruas
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Considerando o PETI, essa pesquisadora participou de várias atividades, desde abordagem social de rua de crianças e adolescentes em estratégias de sobrevivência, até de atividades do SCFV, como Gincana, Feira de Exposição Infância Sem Trabalho, Mostra de Arte, Capacitação de Educadores Sociais.



Figura 14- Atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) com crianças
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Em relação à diversidade e à qualidade estratégica das atividades educativas desenvolvidas nos coletivos de crianças e adolescentes retirados do trabalho infantil, e realizadas no contra-turno escolar, essa pesquisadora participou da capacitação para técnicos e educadores sociais do SCFV²⁸, oferecendo suporte para planejamento, desenvolvimento e avaliação de estratégias de aprendizagem de conteúdos não escolares, do aprender a ser, a conhecer, a fazer, a conviver, com suporte para desenvolvimento da linguagem, fluência verbal, criatividade, raciocínio lógico, habilidades motoras, rítmicas, motoras, etc.

Em relação ao SCFV com adolescentes, o Projovem, essa pesquisadora acompanhou as atividades relativas ao Dia e Semana Municipal do Adolescente, que fortaleceram o protagonismo juvenil, a liderança, a resiliência, a reflexão sobre metas e escolhas, o respeito à diversidade, a abertura para criação de oportunidades de lazer, respeito à natureza, exercício de hábitos e atitudes saudáveis frente à vida, todas pautas curriculares de *locus* educadores para uma nova cidadania.



Figura 15- Atividades do Dia Municipal do Adolescente como estratégia do SCFV com adolescentes
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

²⁸ BRASIL, 2009

Em relação ao SCFV com idosos, o Serviço Idoso em Movimento (SIM), essa pesquisadora acompanhou as atividades relativas ao Dia e Semana Municipal do Idoso em 2011 e 2012, observando o protagonismo do idoso, seu sentimento de produtividade, intergeracionalidade, convivência em atividades educativas, artesanais, artísticas, esportivas, com organização e apresentações do grupo “Miracá”, de dança e teatro, e até a edição de um livro de receitas com os que participaram da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta em parceria com a SEMED.

As atividades desse SCFV também precisam ser expandidas para fortalecer a aceitação pelo idoso de suas potencialidades e limites, o sentimento de pertença e valorização social, a acessibilidade a direitos, como, por exemplo, o de aprender a ler, a manusear computador, a fazer caminhadas, a cuidar da saúde, a ter acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), se estiver nos critérios, a fazer artesanato também para melhorar a renda, etc. Portanto essas atividades podem ser apropriadas como *locus* educador de uma nova cidadania.



Figura 16- Atividades do Dia e Semana Municipal do Idoso como estratégia do SCFV com Idosos

Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Importante refletir que essas atividades de convivência e fortalecimento de vínculos, embora significativas para os que delas participam, carecem de suportes para crescente qualificação de seus operadores, construção de estratégias metodológicas, estruturação e ambientação de espaços, articulação com redes de escolarização, saúde, esporte, cultura, meio ambiente e outros, para se construir *loci* educadores para uma nova cidadania, com visibilidade e poder de atração de todos que dele possam se beneficiar.

Ainda com os adolescentes, idosos e pessoas com deficiência, acompanhei o Projeto Informante Anfitrião, desenvolvido em parceria da SEMCAS

com a Secretaria Municipal de Turismo (SEMTUR). Esse grupo compõe-se de adolescentes em sua maioria, de idosos e de pessoas com deficiência, que participam de um treinamento inicial e de outros mensais, e que tem a responsabilidade de prestar informações a turistas, sobre a cidade, sua história, seus espaços de lazer, sua culinária, seu folclore, sua gente. Esses informantes recebem bolsa mensal de $\frac{1}{2}$ salário mínimo e participam de uma capacitação continuada.



Figura 17- Atividades do Projeto Informante Anfitrião
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Também merece destaque o Projeto Guardiões de Vidas, desenvolvido junto a adolescentes que foram capacitados para atuar junto a Defesa Civil e junto a proteção social básica, podendo ser multiplicadores de atitudes de respeito à vida, prevenção a drogas, respeito à diversidade, cuidado com os mais frágeis, respeito à natureza, respeito a regras do trânsito, etc. Esses Guardiões de Vidas recebem uma bolsa no valor de $\frac{1}{3}$ do salário mínimo.



Figura 18- Atividades do Projeto Guardiões de Vidas
Fonte: LIMA, Frederico (2011)

Esses projetos de Informante Anfitrião e de Guardiões de Vidas constituem tecnologia social de uma cidade educadora, à medida que possibilitam desenvolvimento de capacidades de liderança, resiliência, autoconfiança, autoestima, exercício de direitos e deveres, e precisam ser entendidos como embrião dessa tecnologia a ser elaborada sistematicamente e disseminada para outros grupos.

Ainda objetivando acompanhar estratégias para facilitar a alfabetização digital de jovens de todas as idades, essa pesquisadora participou de reuniões com lideranças e alunos de cursos de inclusão digital em alguns dos 140 CATIS implantados em 2011 e 2012 nos diversos bairros de São Luís, a partir de convênio com o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação. Em cada CATIS a comunidade tem a oportunidade de aprender a manusear computadores e acessar a internet, uma alfabetização digital e tecnológica indispensável para a inclusão cidadã, acesso a informação e a emprego, aperfeiçoamento profissional e interação com a sociedade tecnológica e comunicacional. Esse projeto contempla o pagamento de cursos até o início de 2013, porém se faz necessário que o município consiga apoio ou assuma a continuidade de suporte para instrutores para oficinas e cursos.



Figura 19- Atividades dos Centros de Acesso a Tecnologia de Inclusão Social (CATIS)
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Em relação ao serviço de execução de MSE, essa pesquisadora acompanhou e contribuiu na capacitação de técnicos e orientadores sociais dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) para que o serviço de execução de MSE de LA e de PSC fosse descentralizado, e passasse a ser realizado nos territórios de residência dos adolescentes, portanto com maior possibilidade de êxito.

Também contribuiu em outros momentos de capacitação e da produção de artigos sobre adolescentes em situação de risco, e até na organização da publicação de um manual intitulado Medidas Socioeducativas: GPS- Guia de Proteção Social/ Guia Psicopedagógico de Proteção.



Figura 20- Atividades da Capacitação de técnicos e orientadores sociais de MSE

Em relação a estratégias de geração de ambientes de proteção ao adolescente e jovem, prevenindo reincidências em ato infracional, fica nítido que a execução dessa MSE de Liberdade Assistida (LA) ou de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), para lograr êxito, precisa de múltiplos espaços educadores, e a urgência de fortalecer e construir *loci* educadores com pautas curriculares atrativas e geradoras de autonomia e resiliência também para esses jovens tidos como mais difíceis.

Algumas festividades populares se constituem forte ZDP de sociabilidade, como Carnaval, Páscoa, São João, Natal, Dia da Mulher, Dia do Trabalho, Dia das Mães, Dia dos Pais, Semana da Família, Dia e Semana da Pessoa com Deficiência, Aniversário da Cidade, Dia e Semana da Criança, do Idoso, do Adolescente, Semana de Alimentação Saudável, de Prevenção a Drogas, de Prevenção ao Câncer, de Prevenção a Doenças Ocupacionais, do Jovem Empreendedor, etc. Assim, entre outras estratégias desenvolvidas pela proteção social, esses movimentos que envolvem famílias e indivíduos podem ser estratégias para ampliar os *loci* educadores para uma nova cidadania.



Figura 21- Atividades que se constituem ZDP para tecnologias de *loci* educadores
Fonte: LIMA, Adriana (2011)

Outra tecnologia de *locus* educador para uma nova cidadania realizada na

cidade, acompanhado pela pesquisadora, foi o de Cidadania para Todos, realizado na área Turu/Sol e Mar em agosto de 2011, e na área Anjo da Guarda em novembro de 2011. Nesse Programa coordenado pela Prefeitura, as secretarias disponibilizavam diversas oficinas em áreas de saúde, proteção social, esporte e lazer, artesanato, biblioteca, brinquedoteca, beleza, culinária, trânsito, além de mesas de diálogo entre as secretarias municipais e lideranças comunitárias para discutir, *in loco*, as ações do governo municipal e a participação da população em cada comunidade da capital maranhense. Esse programa constituiu estratégia de mobilização e participação da comunidade, mas gerou grandes expectativas, nem sempre atendidas.

Além da identificação desses projetos e serviços como tecnologias sociais da cidade, considerada espaço de produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania, o presente estudo buscou também apreender como as pessoas vêem sua cidade, de como se percebem em relação à orientação em seu espaço, que desafios percebem, quais equipamentos urbanos próximos conhecem, como se relacionam com serviços públicos, situações de risco e ameaça de direitos, questões de sobrevivência e cuidado com a família, participação e cidadania, etc, a partir de dados coletados nos questionários, aplicados a 50 sujeitos, escolhidos aleatoriamente entre participantes do projeto Família Empreendedora da Paz e moradores de dois territórios, o Itaqui-Bacanga e Turu /Sol e Mar, 25 questionários por território, que estão demonstrados em Gráficos que integram esse trabalho.

Assim, conforme o que os sujeitos informaram, a cidade é vista com muitas histórias a serem aprendidas, com lendas, tradições, festejos e culinária típica, conforme demonstra o Gráfico a seguir:

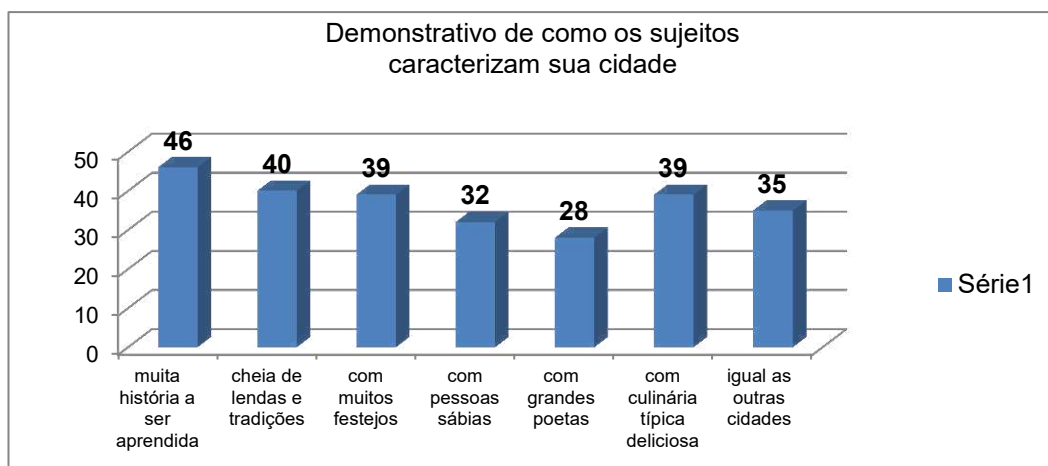


Gráfico 8- Demonstrativo de como os sujeitos caracterizam sua cidade
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Considerando que a cidade cresceu velozmente nos últimos 40 anos, quase triplicando sua população, com o surgimento de muitos bairros, novas linhas de ônibus, e que também muitas pessoas vieram do interior e de outros estados para aqui virem residir, foi perguntado se consideram São Luís uma cidade fácil de se orientar. Os dados indicam que 58% a consideram fácil de se orientar, e 42% a consideram confusa, conforme o Gráfico a seguir. Esses dados desafiam a cidade a desenvolver pautas curriculares que façam seus habitantes conhecerem mais seus intrincados caminhos espaciais e simbólicos, se sintam seguros de transitar nela e de projetar metas concretizáveis.

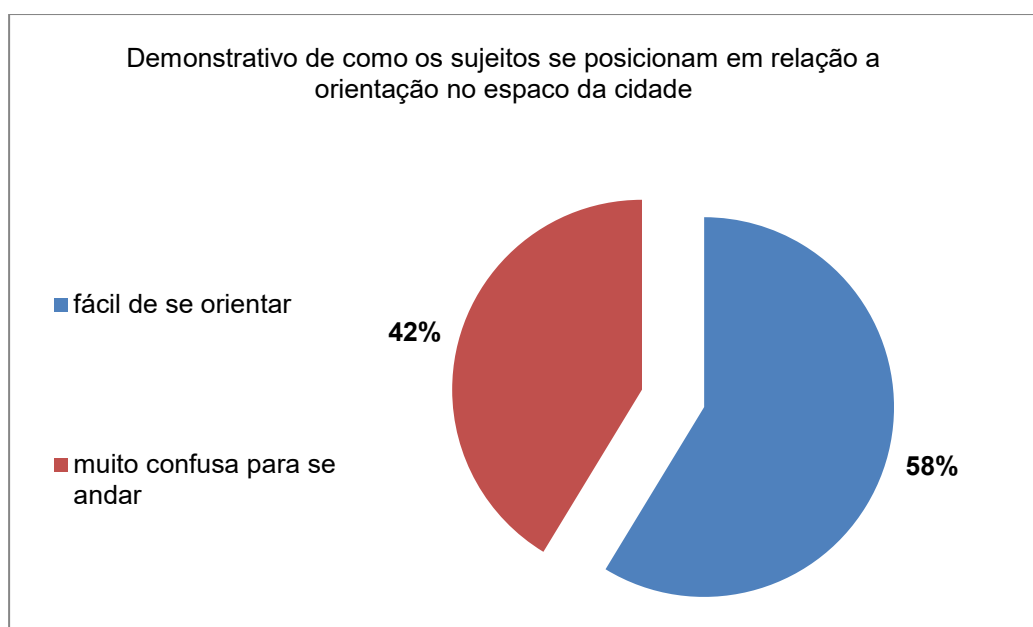


Gráfico 9- Demonstrativo de como os sujeitos se posicionam em relação a orientação no espaço da cidade
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Em relação a algumas questões que desafiam a cidade, consideradas como problemas a serem enfrentados, os entrevistados destacaram desigualdades, desemprego, suporte de saúde, segurança e urbanização, conforme demonstra o Gráfico a seguir. Esse filtro, que destaca os problemas considerados centrais, demonstra que se faz urgente a inclusão de pautas curriculares de *locus* educador, capazes de estimular a organização comunitária, o acesso a informações, a canais de participação e reivindicação.

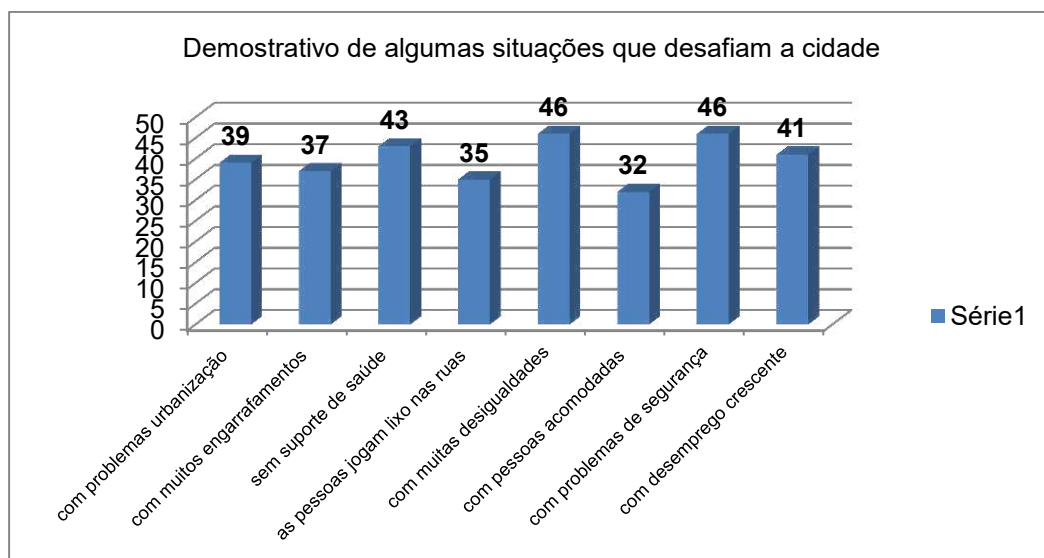


Gráfico 10- Demonstrativo de algumas situações que desafiam a cidade
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Em relação à ideia dos habitantes sobre quantos compartilham a sua cidade, observa-se que a maioria dos questionados chegou perto do que a estatística afirma, conforme Gráfico a seguir, indicando que algumas informações, veiculadas pela cidade, conseguem alcançar um público sedento de conhecimentos sobre sua cidade e sua gente e que esses canais de interação, nos quais transitam tantas informações, podem ser apropriados como *loci* educadores trazendo conteúdos de entretenimento, cidadania, destrezas ocupacionais, convivência pacífica, participação, visão crítica, artes, etc.

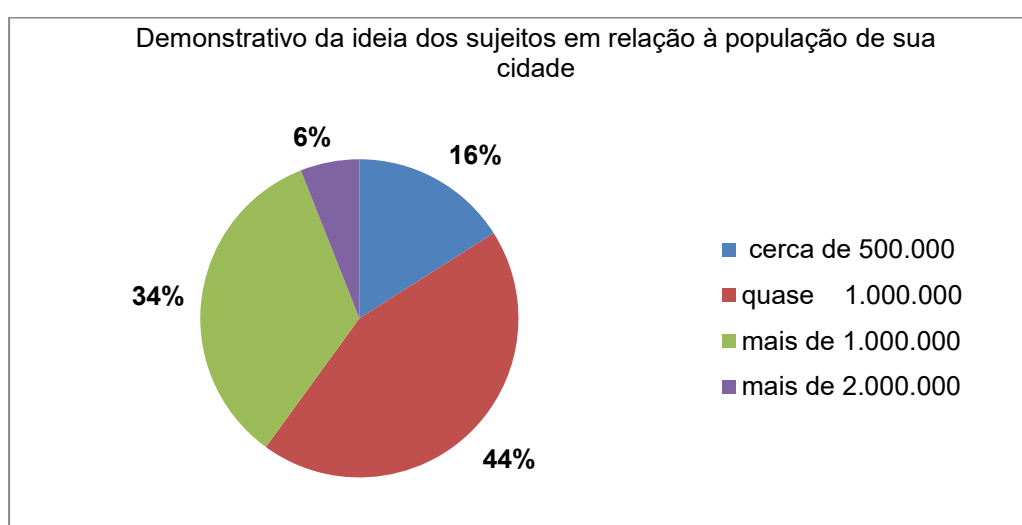


Gráfico 11- Demonstrativo da ideia dos sujeitos em relação à população de sua cidade
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Considerando que se faz importante saber se o cidadão conhece alguns equipamentos públicos que prestam serviços, como escola, posto de saúde, hospital, igreja, CRAS, Conselho Tutelar, quadra, caixa eletrônico, lotérica, posto dos Correios, até como forma de se localizar em relação a eles caso venha a precisar de seus serviços, buscar de direitos e/ou de orientar alguém, pauta curricular de *loci* educadores, foi possível observar que alguns desses equipamentos são mais conhecidos que outros e/ou existem ou não no raio de proximidade do sujeito. Essa desinformação, que aparta parte da população de núcleos de serviços, pode ser minimizada com currículos e estratégias de aprendizagem em espaços não escolares.

Assim, a escola, a igreja, o posto de saúde, a lotérica, estão entre os mais citados pelos pesquisados, conforme demonstra o Gráfico a seguir.

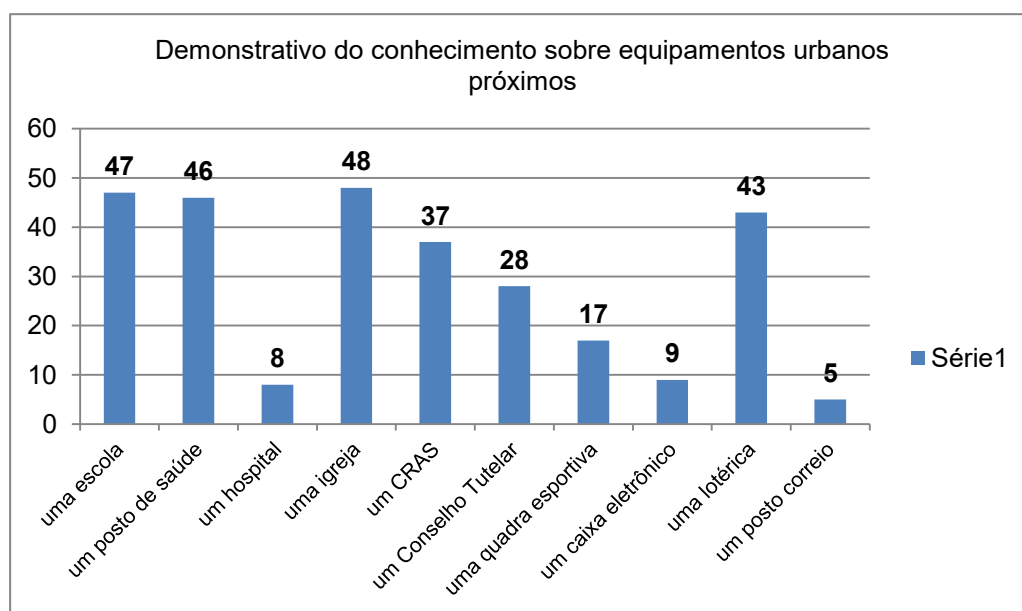


Gráfico 12- Demonstrativo do conhecimento sobre equipamentos urbanos próximos
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Da mesma forma, em relação ao que o sujeito informou sobre locais de acesso a outros importantes serviços existentes em seu bairro, como parada de ônibus, posto policial ou delegacia, associação comunitária, agência de emprego, cursos profissionalizantes, curso de informática, ponto de acesso a cultura, bares e restaurantes, pousadas e hotéis, as informações coletadas colocam diferentemente os sujeitos em relação ao conhecimento desses equipamentos sociais e/ou serviços.

Nesse item, bares e restaurantes, associação comunitária, parada de ônibus, posto policial ou delegacia foram os mais citados. Destaca-se também o

conhecimento desses sujeitos em relação ao CATIS, que constitui um espaço estratégico para aprendizagens de informática, senha de acesso para inclusão social. O Gráfico a seguir demonstra o conhecimento desses sujeitos em relação a esses equipamentos urbanos.

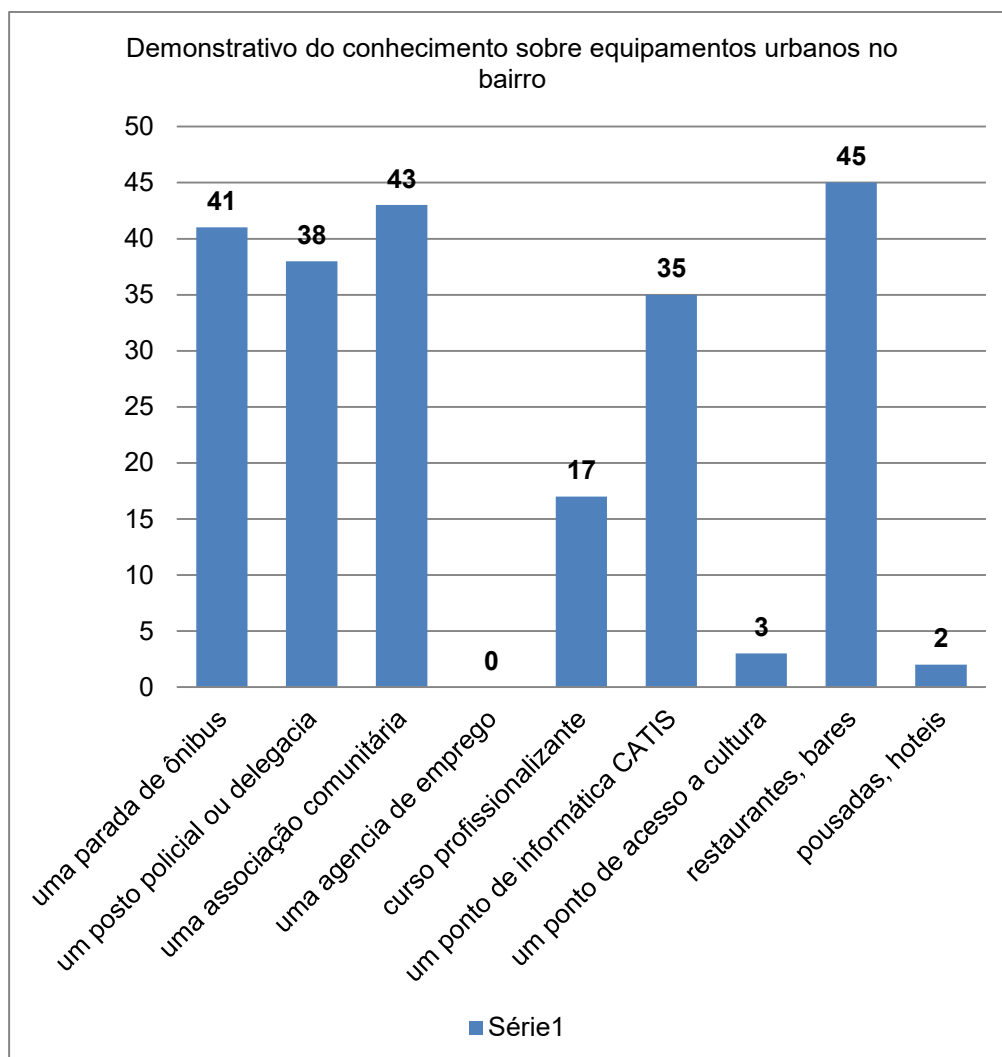


Gráfico 13- Demonstrativo do conhecimento sobre equipamentos urbanos no bairro
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Ao buscar identificar como os sujeitos se vêem em relação ao domínio de alguns desafios frente a situações corriqueiras do dia a dia, como prestar um socorro a alguém, utilizar um caixa eletrônico, utilizar um computador, conseguir vaga em escola, as respostas indicam o domínio da ação referente encontrar vaga em escola, utilizar caixa eletrônico pela maioria dos pesquisados, domínios certamente aprendidos em espaços da cidade.

Entretanto, em relação ao domínio de alguns desafios mais complexos, como saber como agir para prestar socorro a alguém acidentado, responderam que sabem quem sabe, o que pode indicar a presença de alguém no seu círculo de relações que tenha esse domínio ou uma transferência de poderes para outros em questões que envolvem maior responsabilidade e/ ou cuidado com a vida. Em relação a respostas que referem dificuldades ou desconhecimento, a maioria fala sobre o manuseio do computador, tecnologia requerida na atualidade como senha de acesso a informação instantânea, a trabalho, a lazer. O Gráfico a seguir demonstra esses resultados.

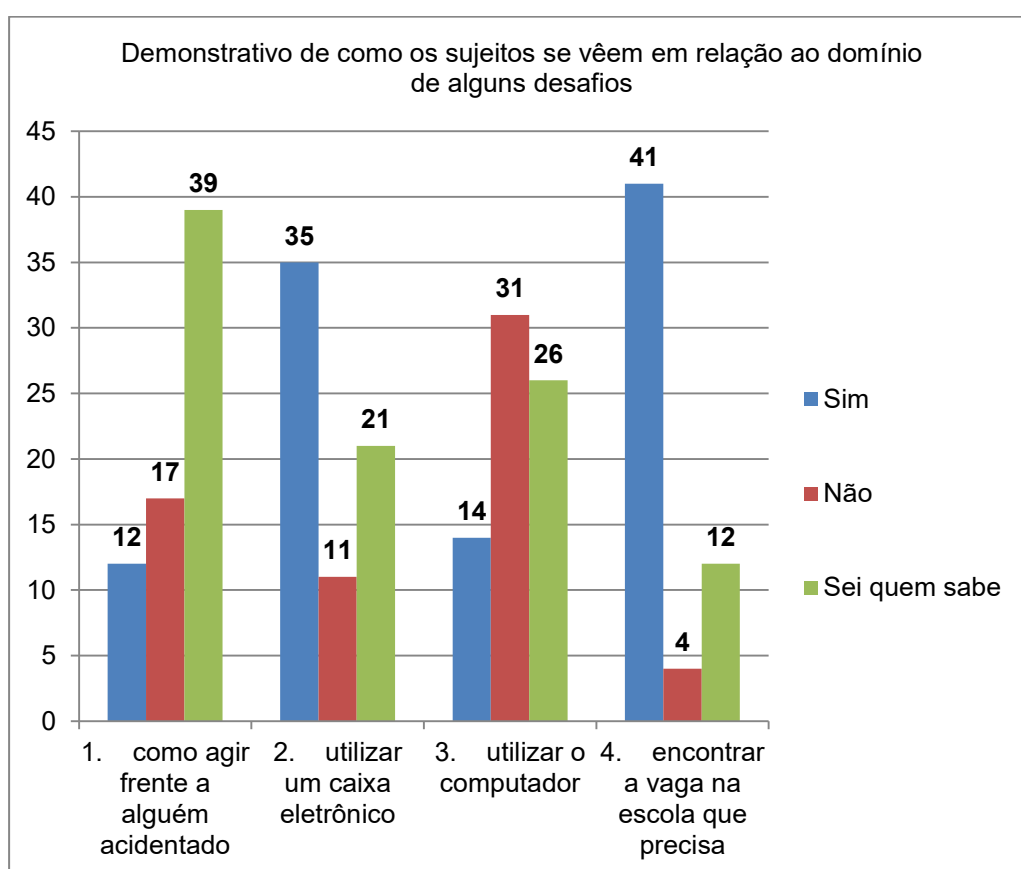


Gráfico 14- Demonstrativo de como os sujeitos se vêem em relação ao domínio de alguns desafios

Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Em relação a como os cidadãos acreditam saber se posicionar frente a situações que demandam pronta intervenção, como as que envolvem desde situações de pobreza até situações de violência, ficou percebido, pelas respostas dos sujeitos, que a maioria diz não saber como agir. Essa realidade demanda lições de *loci* educadores, com temas transversais que ensaiem significativas

aprendizagens de conhecimentos, habilidades e atitudes, os CHAs (PERRENOUD, 2000), ensinadas pela cidade. No Gráfico abaixo a demonstração desses posicionamentos.

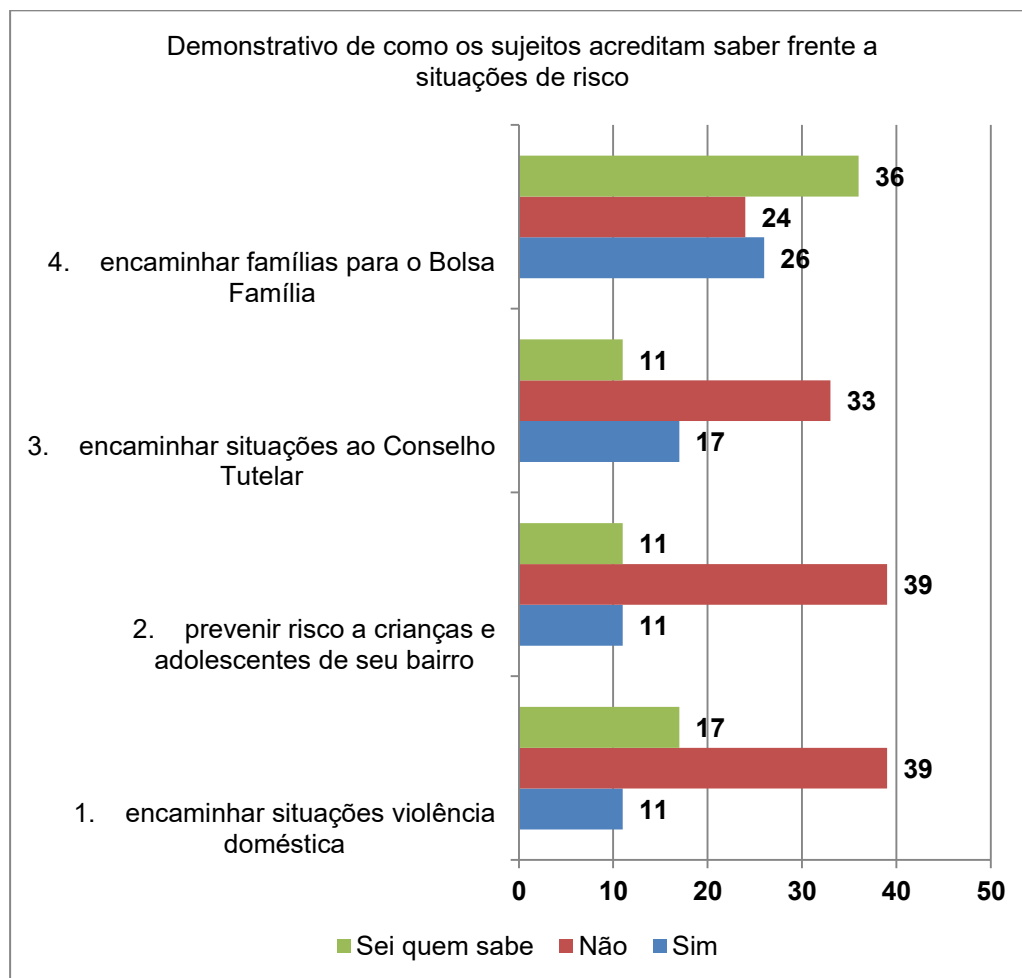


Gráfico 15- Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente a situações de risco.

Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Em relação a estratégias de localização espacial, de deslocamento para bairros distantes, de chegar a sua casa por outros caminhos, tomar o ônibus, atravessar uma rua com trânsito intenso, a maioria informou que sabe. Porém, esses domínios precisam ser apropriados por todos, o que não acontece, conforme demonstra o Gráfico a seguir, indicando necessidade de *loci* educadores que trabalhem essas habilidades.

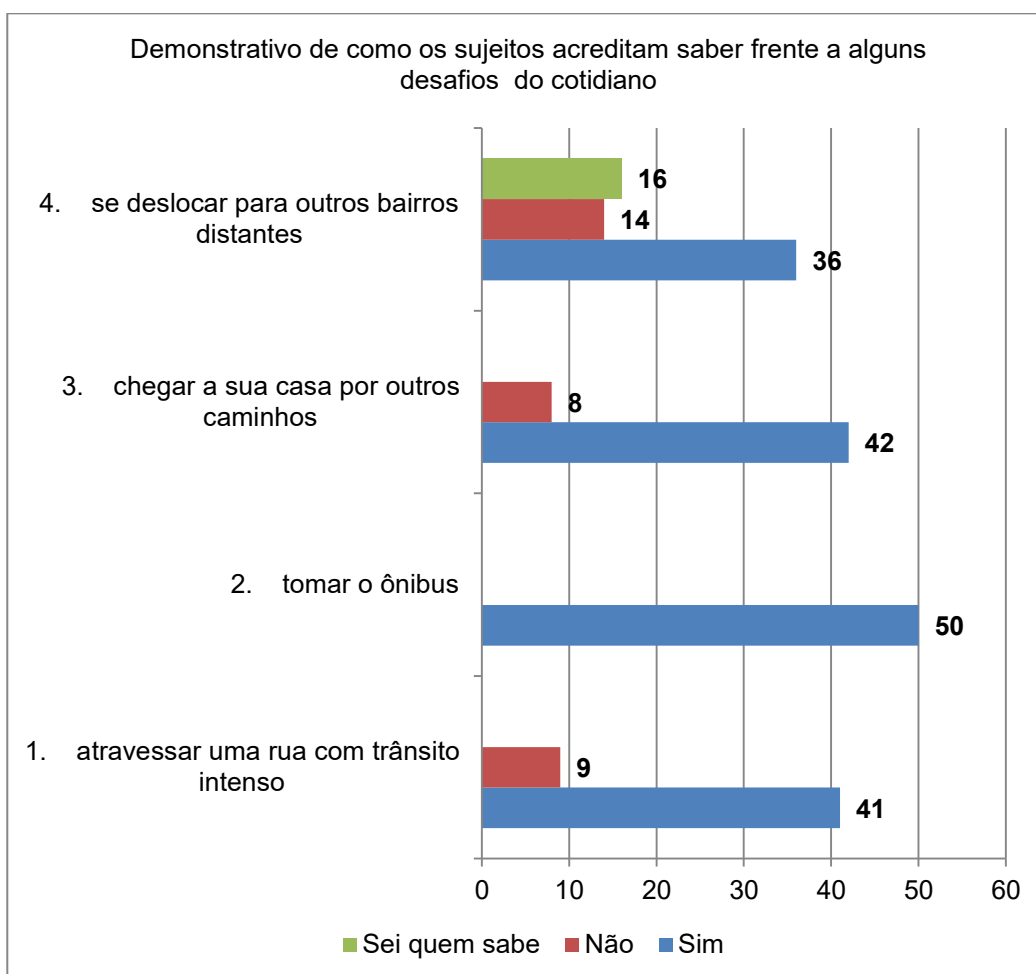


Gráfico 16- Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente a alguns desafios do cotidiano

Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Em relação a como os cidadãos se posicionam frente a problemas da rua e vizinhança, como situações de Defesa Civil, Segurança, abastecimento de água, lixo, som alto, e outros, os sujeitos informaram, em sua maioria, que não sabem como encaminhar melhorias para a feira, resolução de problemas de lixo, de segurança, de abastecimento d'água, drenagem, iluminação, som alto na rua, conforme demonstra o Gráfico a seguir, o que também demanda pautas curriculares a serem desenvolvidas por *loci* educadores.

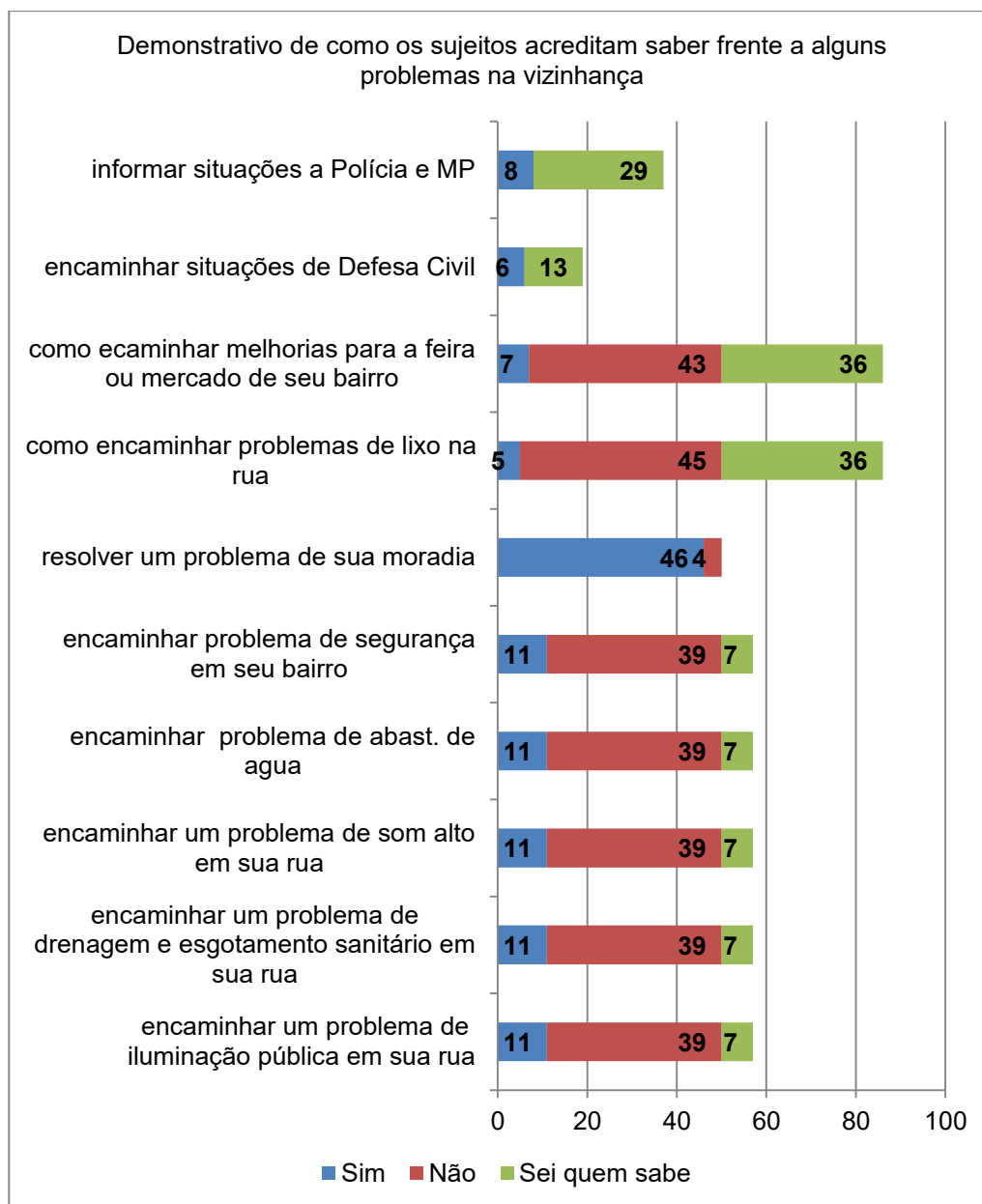


Gráfico 17- Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente a alguns problemas na vizinhança
 Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Em relação a autonomia e iniciativa do cidadão frente a organização de espaços de lazer, cuidados da família, garantia de sobrevivência e encontro de oportunidade de emprego, o Gráfico demonstra a fragilidade de posicionamento, que poderia ter melhor desempenho com contribuições de aprendizagens a partir de *loci* educadores.

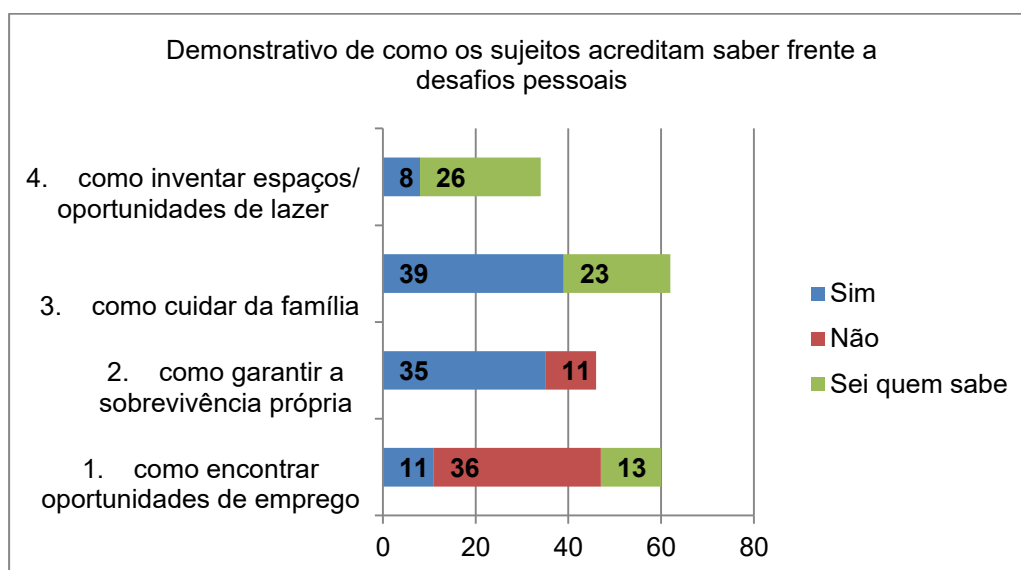


Gráfico 18- Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente a desafios pessoais
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Em relação a uma postura mais participativa e crítica dos acontecimentos e noticiários, e ainda consciência política de eleger e acompanhar seus representantes, embora no bojo de incessantes contradições, os cidadãos acreditam, em sua maioria, que sabem, conforme apresenta o Gráfico abaixo.

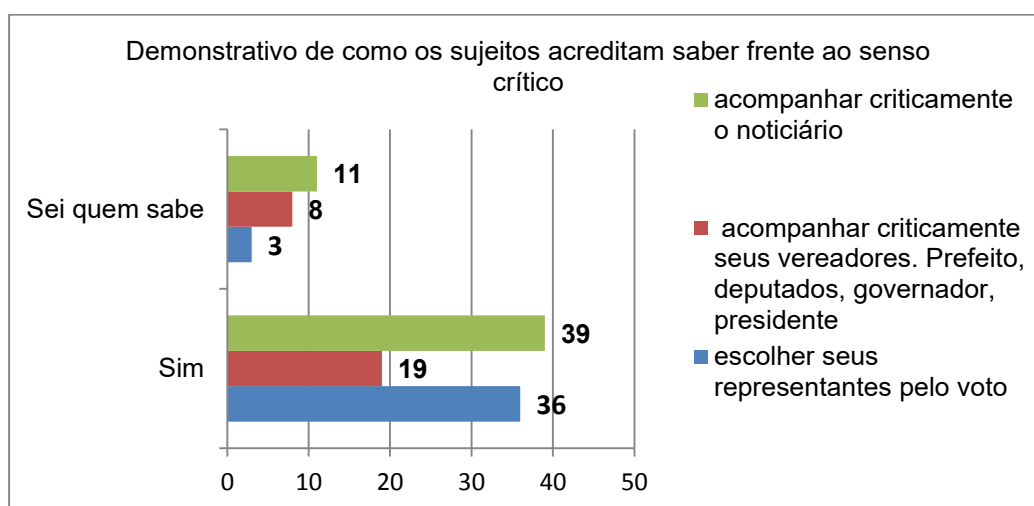


Gráfico 19- Demonstrativo de como os sujeitos acreditam saber frente ao senso crítico
Fonte: LIMA, Adriana (2013)

Muitos sujeitos parecem compreender sua cidade com os mesmos olhos ávidos de aprender para melhor se situar em seu espaço, o que remete a importância de melhor caracterização dos *loci* educadores para que São Luís

potencialize suas ZDPs (VYGOTSKY, 2000) de *locus* educador para uma nova cidadania.

O presente estudo, buscando apreender melhor o que as pessoas percebem da cidade como espaço educativo, entrevistou ainda 12 pessoas, sendo 8 membros da comunidade e 4 técnicos que trabalham em serviços e projetos de proteção social. Assim foram ouvidos 4 homens e 8 mulheres, com idades variadas que abrangiam 1 adolescente com menos de 18 anos, 6 pessoas entre 18 e 36 anos, 5 entre 27 e 60 anos. As pessoas da comunidade tinham variadas profissões, sendo 1 manicure, 3 estudantes, 2 vendedores ambulantes e 1 funcionário público e 1 eletricitista. Os técnicos tinham formação na área social, sendo 2 pedagogos, 1 psicólogo e 1 assistente social.

Quando perguntado as pessoas da comunidade sobre o que a cidade lhes ensinou, as respostas convergiram para conhecer os lugares, tomar o ônibus, conviver, sobreviver; a perceber as desigualdades, as diferenças sociais, a compreensão que “cada um depende de cada um, a cidade ajeita pra fazer girar a vida” (R.S., 52 anos).

Sobre a mesma pergunta os técnicos responderam que aprenderam a conhecer seus espaços, a se relacionar com eles, a saber como se posicionar em cada um deles, a conhecer a diversidade cultural, escolher a profissão para contribuir nela, a ser feliz.

Quando perguntado o que você gostaria de aprender na cidade, as pessoas da comunidade responderam que gostariam de saber como se livrar do impensado no ônibus, de encontrar trabalho com bom salário, de ter melhores condições de vida, esgoto, água e rua sem buraco, “de como oferecer aos seus filhos educação, saúde e moradia dignas” (J.P., 35 anos).

Os técnicos disseram que gostariam de aprender na cidade a lógica de seu crescimento e organização, a conhecer mais sobre os nomes das ruas, a construir um mundo mais humano, a como intervir para uma cidade na qual seus filhos e netos viverão.

Sobre se acreditam ser possível aprender a construir espaços ensinantes e aprendentes na comunidade, todos responderam que sim, e fizeram relação com o Projeto Família Empreendedora da Paz, como de ricas aprendizagens para suas vidas, a partir das oficinas, palestras, brincadeiras, apresentações.

Os técnicos disseram que “Sim e é preciso construir sempre mais e mais, pois esses espaços proporcionam muitas aprendizagens” (M.G.), “Aqui temos uma prova, de um momento mágico de interação com a comunidade e de troca de aprendizagem recíproca” (C.M.), “Bastam atitudes simples, mas contínuas e intencionais, como essa” (N. R.), “A comunidade e o poder público, quando aliados, podem proporcionar juntos muitos espaços repletos de boas aprendizagens” (T.C.).

Em relação a se conhecem algum projeto que desenvolve aprendizagens importantes em espaços não escolares, 5 pessoas da comunidade e todos os técnicos citaram o Família Empreendedora da Paz, o PETI e o Projovem.

Quando perguntado sobre estratégias que poderiam ser utilizadas para selecionar conteúdos e pautas curriculares de um ambiente tão diversificado como a cidade, 5 comunitários tiveram dificuldade em responder, os 3 restantes sugeriram conteúdos como não jogar lixo na rua, não brigar com vizinho, “incluir sempre coisas boas, como nesse da Família, pois a gente precisa descontraí, cantar, dançar, brincar, isso a gente faz aqui com vocês e fica mais maneiro pra levar a vida” (B.S., 36 anos).

Os técnicos sugeriram campanhas educativas de conscientização sobre reciclagem, cidadania, lixo, classificação de lixo..., mensagens espalhadas na cidade de boas vindas, bons fluidos, proativas, de melhor relacionamento interpessoal e intrapessoal. Falaram que o Projeto Família Empreendedora da Paz constitui importante estratégia, pois comporta conteúdos sobre família, *bullying*, escola, relação pais e filhos, diálogo, motivação e empreendedorismo da vida pessoal e familiar.

Buscando captar também a percepção da Gestora Municipal, no período 2009/2012, de Proteção Social sobre seu entendimento sobre *loci* educadores, foi realizada uma entrevista, e frente à questão sobre que projetos existem na área de proteção social que podem se constituir embrião de tecnologia de cidade enquanto *locus* educador, ela respondeu que a promoção de proteção social passa pelo assegurar de suportes internos de autonomia, que envolvem a apropriação de conhecimentos e habilidades cognitivas de resiliência, análise de contexto, escolha de alternativas, que passam por valiosas tecnologias de *loci* educadores da cidade, entre os quais alguns desenvolvidos por projetos de proteção social.

Em relação a qual o significado de *loci* educadores para o enfrentamento dos desafios de nosso tempo, ela disse que a escola constitui uma poderosa

tecnologia para instrumentalizar o homem no enfrentamento desses desafios, porém não é bastante, posto que esses desafios estão presentes por toda a vida e para todas as pessoas, portanto se faz necessário outros espaços e tecnologias ensinantes e aprendentes, que aconteçam na escola sem muros que é a cidade.

Perguntado como o cidadão pode participar da construção/implementação de *loci* educadores e quais os profissionais e as ciências que podem contribuir para a construção deles nos amplos espaços das cidades, ela comentou que muitos desses espaços acontecem naturalmente, porém outros são ou podem ser organizados a partir de deliberações da sociedade civil e/ou do poder público, com projetos e serviços de várias políticas, que envolvem profissionais de diversas áreas.

Ela exemplificou que diversas políticas têm desenvolvido *loci* educadores, como a estratégia de Equipes de Saúde da Família, campanhas de prevenção de acidentes no trânsito, de alimentação saudável, de educação ambiental, de convivência e fortalecimento de vínculos, e outros. Ressaltou que a política de Assistência Social trabalha com diversas tecnologias educadoras, como os serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, que envolvem grupos com vulnerabilidade específicas, como crianças de zero a 6 anos, de 6 a 14 anos, adolescentes de 15 a 17 anos, idosos. Comentou que o próprio Bolsa Família tem um mote de *locus* educador à medida que busca sensibilizar para um novo olhar que direciona a colocar os filhos na escola, a levar para vacinar, a fazer a gestante realizar o acompanhamento pré-natal. Ressaltou o Projeto Família Empreendedora da Paz, como um *locus* educador que envolve a comunidade, a Pastoral Familiar, as equipes dos CRAS e dos CREAS, que tem instrumentalizado muitas famílias na gestão do cuidado de si e das relações, capacitando-as a desenvolverem domínios de empreendedoras da paz. Refletiu que esses projetos precisam ultrapassar a característica de projetos, passando a se constituírem serviços, que assumam caráter de continuidade.

A partir da compreensão da Gestora, pode-se inferir que os projetos de Proteção Social, embora constituam embriões de *loci* educadores, precisam ter um peso político para conquistar maior visibilidade e interagirem com as outras políticas sociais construindo tecnologias efetivas na transformação de espaços comunitários em *loci* educadores produtores de vida e de uma nova cidadania. Dessa forma, é possível perceber algumas trilhas abertas nessa grande floresta cultural, mas que

potencialmente iluminam os passos de São Luís na fabricação de espaços educadores não escolares, capazes de alcançar um público que há muito deixou a escola ou que dela foi excluído, e semeando desafios e modos de enfrentamento a partir de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) a serem incluídos nas pautas curriculares de *loci* educadores em São Luís.

Foi realizada uma entrevista com um Vereador de São Luís, o que tem maior número de mandatos, e teve a iniciativa de muitas leis que podem instrumentalizar São Luís como *locus* educador para uma nova cidadania. Ele informou sobre o Orçamento Participativo que funciona em São Luís desde 1997, e que passou a ser recomendado nacionalmente apenas com o Estatuto das Cidades, em 2001. Falou das audiências públicas realizadas na Câmara Municipal sobre várias temáticas, como transporte, acessibilidade, habitação, educação, saúde e outras, que constituem aulas de cidadania. Destacou que as sinalizações nas ruas, as rampas, as preservações das praças e do sítio histórico, além da expansão das escolas que também possuem rampas de acesso e estratégias pedagógicas inclusivas, estão sendo conquistas de uma cidade que se percebe como potencialmente educadora.

O vereador considerou o papel dos movimentos sociais e das legislações que geraram os conselhos em que sociedade civil e política possuem representações paritárias. Enumerou algumas leis municipais (SÃO LUÍS, 1992, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000, 2001, 2006, 2010), oriundas de projetos de sua autoria, que podem estar ajudando na construção de uma cidade educadora. Entre elas, citou: PSIU²⁹; de remoção de barreiras arquitetônicas na cidade³⁰; CAPALEV³¹; Notificação compulsória em caso de abuso sexual e maus tratos a crianças e adolescentes³²; a Semana Municipal da Família³³, que envolve o dia 12 de agosto, em homenagem a padre Mohana, o “Apóstolo da Família”.

O vereador ressaltou também as leis de Proibição do termo “boa aparência”; nos anúncios de recrutamento e seleção de pessoal³⁴; Semana de

²⁹ Programa Sistemático de Informação Útil, que veicule informações de interesse do cidadão fazendo-se estratégico para uma cidade educadora (Lei 3.472/96)

³⁰ Lei 3.971/01

³¹ Campanha Anual de Prevenção a Acidentes no Lar, na Escola e na Vizinhança, "CAPALEV" (Lei 3.901/00)

³² Lei 3620/97

³³ Lei 3538/96

³⁴ Lei 3.625/97

orientação e prevenção da gravidez na adolescência³⁵; Programa de assistência à família e saúde reprodutiva³⁶; a Semana e o Dia Municipal do Adolescente³⁷; a Semana Municipal do Idoso³⁸.

Citou ainda a Semana de prevenção ao câncer³⁹, Programa municipal de prevenção ao câncer de mama e ginecológico⁴⁰, ao câncer de pele⁴¹, ao câncer de próstata⁴²; afixação de orientação sobre o DPVAT⁴³ em estabelecimento de prestação de serviços de saúde, públicos ou privados, e funerárias; obrigatoriedade de determinados estabelecimentos afixarem o número telefônico da Vara da Infância e do Centro de Proteção à Criança e Adolescente (CPCA)⁴⁴ e do Disque Denúncia⁴⁵, para denúncias de exploração, abuso e violências sexuais e outras; de reserva de vagas prioritária para idosos nos estacionamentos⁴⁶ públicos e privados.

Enfatizou ainda leis (SÃO LUÍS, 1998, 2002, 2003, 2004, 2005, 2009, 2012), também de sua iniciativa, que estabelecem para São Luís programas municipais de prevenção ao uso de substâncias psicoativas⁴⁷; de atendimento não asilar ao idoso⁴⁸; da Família Guardiã⁴⁹ e Família Cidadã⁵⁰; da Semana Municipal de Prevenção e Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis - DSTs/ Aids. (1º semana de dezembro)⁵¹; da Semana Municipal de Prevenção ao HPV - Papilo Vírus Humano (2ª semana de setembro)⁵²; de instalação de equipamentos sensor de metais às casas noturnas, locais de espetáculos, bingos e estabelecimentos

³⁵ Institui a 2ª semana de novembro como semana de orientação a prevenção da gravidez na adolescência (Lei 4.597/06)

³⁶ Lei 3553/96

³⁷ Leis 3.197/92 e 5.292/10 (que envolve o dia 29 de setembro)

³⁸ Lei 3.395/95 (que envolve o dia 27 de setembro)

³⁹ Lei 3.440/96 (2ª semana de setembro)

⁴⁰ Lei 3.447/96

⁴¹ Lei 3.865/99

⁴² Lei 3.457/96

⁴³ Dispõe sobre afixação de orientação sobre o DPVAT (seguro obrigatório de danos causados por veículos automotores de via terrestre) em estabelecimento de prestação de serviços de saúde públicos ou privados e em funerárias, objetivando orientar pessoas e famílias vítimas de acidentes sobre caminhos a buscar direitos (Lei 4.581/06)

⁴⁴ Lei 4.543/05

⁴⁵ Lei 5.599/12 e Lei 5.600/12

⁴⁶ Lei 100/02

⁴⁷ Institui a Semana Municipal Anti-Drogas - envolve o dia 19 de junho (Lei 4.507/05)

⁴⁸ Lei 087/02

⁴⁹ Proporciona convivência familiar à criança e ao adolescente afastados temporariamente da família natural por ordem judicial (Leis 4.325/04 e 5.609/12)

⁵⁰ Assegura as famílias na linha de pobreza as condições mínimas a manutenção das crianças e dos adolescentes no contexto familiar e na escola (Lei 068/02)

⁵¹ Lei 3.705/98

⁵² Lei 4.504/05

similares, para prevenir situações de conflito envolvendo armas⁵³; de Paz na Cidade⁵⁴; de Educação para o trânsito⁵⁵; de Educação para valorização da saúde e da vida⁵⁶; prevenção e controle do colesterol⁵⁷; de controle de qualidade dos gêneros alimentícios comercializados em São Luís⁵⁸; da obrigatoriedade de instalação de caixas de correspondência na parede externa das residências nas quais o morador possuir cachorros, de modo a prevenir acidentes com o carteiro⁵⁹; da obrigatoriedade de disponibilizar cadeiras de rodas nos aeroportos, casas de espetáculos, clubes, academias, escolas e outros estabelecimentos que circulem mais de cem pessoas por dia⁶⁰, e tantas outras.

Essas legislações constituem instrumentos jurídicos que podem ancorar pautas curriculares para *loci* educadores, mas, para isso, precisam ser difundidas e apropriadas pelos moradores da cidade; pelos servidores públicos das diversas políticas, que têm serviços convocados por essas legislações; pelo Ministério Público, que tem o poder de cobrar o cumprimento de leis; por *loci* educadores, que, com essas legislações, traçam estratégias envolvendo a inter-setorialidade, a mídia e a participação popular, dinamizando tecnologias educadoras, instrumentalizadoras da cidadania.

⁵³ Lei 4.322 /04

⁵⁴ Programa paz na cidade, a ser desenvolvido no município a partir do fortalecimento de vínculos comunitários e pacíficos (Lei 071/02)

⁵⁵ Dispõe sobre a instalação do programa municipal preventivo de acidentes de trânsito (Lei 3.972/01)

⁵⁶ Lei 4.028/02

⁵⁷ Lei 4.585/06

⁵⁸ Lei 3.634/97

⁵⁹ Lei 4.184/03

⁶⁰ Lei 5.076/09

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade constrói-se com as experiências de diversas gerações que se relacionam em micro espaços planetários chamados cidades. Nelas se processam os marcos fundamentais do existir humano, num complexo e incessante processo de múltiplas aprendizagens que geram tecnologias de informação e conhecimentos científicos.

Dessa forma a cidade, independente de qualquer tipificação de grandeza, é fruto de um processo civilizatório e constitui espaço educativo mediador de toda prática social. A cidade, clandestinamente, com o cimento da memória, retém para si as marcas de cada pegada desse seu habitante que lhe dá vida. Pode-se dizer que o oxigênio da cidade é produto do burburinho das pessoas que a constroem no processo de apropriação de sua herança humana, ou seja, como parte do metabolismo da cidade com vocação educadora.

Como esse processo de criações culturais, muitas vezes a cidade se apresenta estranha, inacessível e amedrontadora para esse homem, tal como a floresta. Faz-se urgente, então, um processo de educação mais envolvente e dinâmico, não mais contemplado apenas com a transmissão de conteúdos específicos delegados à escola.

A velocidade das mudanças exige um participante ágil, flexível, capaz de utilizar os recursos da tecnologia e não ser por eles manobrado. Por isso a proposta de dinamizar *loci* educadores para uma nova cidadania constitui uma política estratégica para aqueles que têm compromisso com a vida e os rumos da civilização.

Tendo-se a cidade como tecnologia educativa é possível trabalhar processos de aprendizagem diferenciados que atendam às necessidades de toda a população contemplando as pluralidades de realidades e necessidades, propiciando o acesso à informação, à alfabetização para manejo da leitura e da escrita, da informática e das relações interpessoais. A cidade enquanto *locus* educador pode otimizar o potencial cognitivo e emocional de seus constituintes de todas as idades, sedentos por apropriarem-se dos mapas de orientação no encontro de seus 'tesouros'.

Sabendo que o pensamento cognitivo compõe-se de percepção, imagem, simbolização e conceituação, é preciso que esses *loci* educadores sejam também deliberadamente planejados, propiciando a atenção seletiva, a memória, a reconstrução de diferentes roteiros, a visão crítica da experiência vivida, que possam ser expressos e compartilhados por imagens e/ou verbalmente.

Considerando-se que ensinar vem do latim *insignare*, marcar com um sinal, os *homos ciberneticus* são desafiados a construir significados num universo plural de aprendizagens no amplo espaço das cidades, que é uma possibilidade, “uma utopia a ser reanimada, porque mais uma vez nos remete aos sonhos coletivos de uma vida feliz, sustentável e solidária neste planeta” (MOLL In TOLEDO, 2004, p.46)

Tomando-se por referência as contribuições de Vygotsky (2000), é possível compreender a cidade como uma grande ZDP, repleta de espaços que podem ser mediadores de aprendizagens, desenvolvendo o nível de desenvolvimento potencial (prospectivo), no qual através da mediação apropria-se de níveis crescentes de resolução de problemas e compreensão do mundo.

Ao considerar-se a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) de Feuerstein⁶¹ (apud FONSECA, 1998), que toma o homem como ser modificável, percebe-se que, se o homem é mutante, a sociedade também o é, sendo importante então investir em uma educação crítica e instrumentadora desse ser histórico, convocando-se para isso mediadores racionais e afetivos, que possam avaliar o contexto histórico na singularidade de cada situação e construir/ utilizar os ‘andaimes’ para que ocorra

uma mudança permanente, contínua, sistemática, quantitativa, consistente, intrínseca, flexível, adaptável e disponível; um processamento de informação, processos de *input* (orientação espacial, referências, conceitos temporais), elaboração (acerca da realidade) e *output* (comunicação, projetar relações, expressão, comportamento), aprendizagem e adaptação; e uma sistemática e multicomponencial, como percepção, atenção, memória, planificação, controle, expressão e autoplástica, autopoética e autoperpétua. (FONSECA, 1998, p.44)

Ao acompanhar o desenvolvimento de algumas tecnologias educadoras utilizadas a partir de projetos de proteção social, e captar impressões individuais de comunitários e técnicos envolvidos participantes dos projetos em dois territórios,

⁶¹ Educador irsaelense

através de questionários e entrevistas, este estudo mapeou algumas trilhas que os vocacionam como *loci* educadores, ao demandar diversos domínios a serem apropriados pelos sujeitos que lhes habitam, cujos processos de aprendizagem podem derivar de pautas curriculares desenvolvidas em amplos espaços da cidade, com tecnologias construídas na práxis (FREIRE, 1980), com a participação de ensinantes e aprendentes compreendendo processos educativos em amplos espaços não escolares, abrangendo pessoas e famílias, que formatem átomos de cidade como *locus* educador para uma nova cidadania.

Foi possível identificar nesse estudo que as datas comemorativas do calendário municipal constituem poderosa estratégia na chamada de atenção para um tema, despertando reflexões e atitudes frente a ele, podendo funcionar como ‘andaime’ na ZDP (VYGOTSKY, 2000) de pessoas de diferentes idades, possibilitando crescentes passos na pavimentação de sociabilidade e convivência, respeito ao outro e reconhecimento de limites, de exercício de direitos e deveres, prevenção de acidentes e doenças, cuidado com a saúde, hábitos de alimentação saudável, de atividade física, de estilo de vida saudável, de autonomia e resiliência, de ética e autoestima, de destrezas ocupacionais e responsabilidade social, autoconfiança, liderança, busca de conhecimentos, capacidade crítica e de intervir na realidade.

Dessa forma, São Luís, com suas ZDPs (Ibid), desenha constantes trilhas com grafite de conteúdos e pautas curriculares a serem desenvolvidas na cidade, imantando seus espaços arquitetônicos, temporais e simbólicos como tecnologias educadoras, capazes de oferecer suporte a passos geradores de oportunidades para que seus cidadãos tornem-se simultaneamente aprendizes e mestres de muitos *loci* educadores.

Os *loci* educadores da cidade produzem situações e estimulações no meio, de forma deliberada, planejada e avaliada, para proporcionar as aprendizagens que instrumentalizem os sujeitos a enfrentar os desafios dos novos cotidianos. Faz-se mister construção de novas táticas e tecnologias que desencadeiem interesses e motivação sobre conteúdos, investimento do tempo, estructurem situações e materiais, multipliquem as interações e exponham de forma valorada as experiências ensinantes e aprendentes desses *loci* educadores.

Importante então que os próprios sujeitos, em seus cotidianos específicos, elejam metas significativas de aprendizagens a serem apropriadas, que

transcendam o imediatismo, o consumismo, o imobilismo; que ofereçam suporte ao aprender a aprender, a autonomia, a resiliência, a autocertezas e determinação.

Para uma cultura de paz e convivência familiar e comunitária saudável, a agressividade, a impulsividade, a ociosidade, podem ser aproveitados nesses *loci* educadores para exercício de liderança e participação em metas coletivas, na ampliação da capacidade de antever e resolver problemas, na avaliação de consequências de atitudes, no exercitar do raciocínio abstrato, na fluência verbal, construção de argumentos, elaboração de conceitos, hábitos, *insights* e raciocínios rápidos.

A desnaturalização dos contextos de morte, injustiça e exclusão a partir de exercícios críticos sobre contextos sociohistóricos, a valorização da individualidade, das generalidades e das diferenças de cada um, podem ser pautas curriculares para *loci* educadores.

Nota-se então que tornar a cidade educadora não é tarefa fácil, nem que dependa da vontade política de uns poucos. Essa ideia precisa ser difundida para ganhar hegemonia. É sim um desafio que envolve legisladores, executivos da política da cidade, cidadãos, comunidade, técnicos, educadores sociais.

Desse modo será possível, conjuntamente aos outros sujeitos habitantes da cidade, inventar uma didática da cidade, operacionalizar estratégias e ferramentas educativas que cumpram a tarefa de assegurar a apropriação dos conteúdos e domínios necessários a cada sujeito das múltiplas realidades educadoras, tais como aquisição de conceitos básicos, de sentimento de competência, do controle da impulsividade, da autonomia, da conscientização e organização da cidadania, do senso crítico e poder de argumentação lógico e coerente, do desenvolvimento cognitivo e da estabilidade emocional.

Não basta, portanto, o compromisso político. Faz-se imprescindível a competência técnica (SAVIANI, 1999), o intercâmbio de experiências, a criatividade. As cidades dispõem de inúmeros recursos e serviços que precisam ser mais bem trabalhados por seus habitantes na construção cotidiana da cidadania. “A educação para todos durante toda a vida”, proposta pela UNESCO (apud GADOTTI, 2004), exige que a cidade se torne um projeto educativo, pois, nesse ambiente plural, nessa escola sem muros, na grande lousa onde se expõe lições de ciência, cidadania, solidariedade e vida, todos podem ter acento, tornando-se sujeitos da cidade.

Constitui desafio de uma cidade educadora a promoção de oficinas diversas, grupos de danças e de músicas, que possam resgatar a memória do grupo, cantá-la em diversos ritmos, expressar reivindicações e angústias e desenvolver habilidades que lhes assegurem inclusão em grupos valorizados socialmente; criação de centros de referência juvenil, onde possam ser trabalhados valores cívicos, apoio jurídico, saúde, cidadania, iniciação para o trabalho, dificuldades de relacionamento, dificuldades escolares, prevenção e recuperação de usuários de drogas, saúde reprodutiva; disseminação de bibliotecas, casas de espetáculos, museus, laboratórios e centros de comunicação cibernética. Precisa instrumentalizar para ler, compreender e interpretar o mundo, decodificando a história e a mídia, a imagem, o som e o movimento.

O sensorial, visual, tátil, sonoro, corporal-cinestésico são importantes recursos pedagógicos de desenvolvimento e aprendizagem, por isso uma cidade educadora utiliza *outdoor* e plotagem no fundo dos ônibus com mensagens do que deseja informar e transformar; retretas e apresentações de outros musicais com coreografia nas praças e áreas verdes, lonas de espetáculos como espaços para esportes e acrobacias; um dia em cena, para desenvolver escritores, diretores, roteiristas, estimulando a imaginação das crianças, jovens, adultos e idosos na elaboração de imagens, *scripts* de uma vida de justiça, autonomia e democracia.

Uma cidade como *locus* educador para uma nova cidadania pode investir em coleta seletiva do lixo, sinalizadores sonoros para assegurar a travessia de pedestres deficientes visuais, rampas e outros sinais de remoção de barreiras arquitetônicas e simbólicas; promover campanhas educativas suscitando seus cidadãos a evitar desperdício de água e energia, a usar a carona solidária, a preservar o verde, a utilizar alimentos nutritivos, a zelar pela higiene ambiental, a reconhecer o outro como semelhante e a trabalhar na construção de uma ecologia das relações humanas na família, na vizinhança, no trabalho e na comunidade.

Uma cidade como *locus* educador para uma nova cidadania assiste aos mais vulneráveis numa concepção de transitoriedade, de modo que programas como o Bolsa-Família e outros sejam efêmeros, pois seus usuários não precisarão deles indefinidamente.

Uma cidade como *locus* educador para uma nova cidadania estimula a inserção no mercado de trabalho, capacita a saber fazer, conhecer, conviver e ser (DELORS, 2000), a buscar a autonomia, enfrentamento as adversidades, tornar-se

sujeito da história; desenvolver a autoestima, cuidar do trânsito, cuidar de vidas desorientadas ou machucadas nas ruas, dominar a *‘imagemágica’* fotográfica; participar de cooperativismo, micro e pequenos negócios; ter acesso a crédito popular, discutir e articular mobilizações políticas e compromissos participativos.

Uma cidade como produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania preserva e desenvolve a civilidade no trânsito, no ônibus, nas filas de todas as ordens e comunica a seus habitantes mensagens de ânimo, lembretes das qualidades que tem a cidade, o clima, a temperatura, a situação do trânsito e sugestões de caminhos alternativos. Promove ainda feiras culturais que incentivam a expressão criadora, a capacidade de inventar, o senso estético, a ética, a harmonia, o equilíbrio, a postura, as habilidades dramáticas e cinematográficas. Pode ilustrar pictoricamente nas paradas e nas portas dos ônibus todo o seu roteiro, tempos de trajetos, facilitando as escolhas de seus usuários.

Cidade como produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania estabelece parcerias com os produtores das mídias televisivas, para que reduzam as exibições de cenas que despertam violência e inconsequência e promovam programas que enriqueçam a consciência crítica.

A cidade como *locus* educador para uma nova cidadania resgata sua história e, a partir dela, educa seus cidadãos. Ela ensina desde os movimentos até as grandes ações, desde os primeiros balbucios até a eloquência linguística, desde a crítica, o juízo e o combate ao preconceito e estereótipos até a convivência com a sociedade midiática e com os novos modos da linguagem cibernética. Todas as cidades educam, porém nem todas podem ser compreendidas como cidades educadoras, apenas aquelas que, deliberadamente, planejem seus espaços e tempos de modo a estender, a todos que a habitam, oportunidades de aprender e ensinar, de transformar a realidade, de indignar-se frente às injustiças e agir, de respeitar a alteridade e as diferenças, de construir a cidadania.

Na seleção dos conteúdos e pautas curriculares de um ambiente tão diversificado como as cidades, faz-se necessária uma postura dialógica que busque apreender as realidades em cena, seus *scripts* e possíveis roteiros a serem reescritos conjuntamente para, então, baseando-se nas teorias e experiências compartilhadas, tecer com a cidade, na cidade e da cidade os conteúdos e estratégias a serem aprendidos.

Desse modo precisa envolver os *homos citoyens* - professores, profissionais de mídia, profissionais da área social, executivos, legisladores, planejadores, arquitetos, urbanistas, paisagistas, engenheiros, empresários, líderes comunitários, pais, trabalhadores, estudantes, sujeitos que a habitam - para, com ela, deliberar as melhores estratégias que assegurem a todos, por toda a vida, em níveis variados de interesse e capital cultural, as melhores e enriquecedoras experiências de aprendizagem (GÓMEZ-GRANELL, 2003).

A cidade, como produção da vida, precisa identificar e enriquecer seus *loci* educadores para uma nova cidadania. A educação é um processo muito mais amplo que assegura a herança humana. Envolve o homem antes, durante e após a escolarização. Utiliza diversas instituições e tecnologias, todos também produtos sociohistóricos, como a família, o esporte, a religião, a mídia, a cidade.

Tal como as esfinges da Antiguidade, em seus enigmas a serem desvelados, os *loci* educadores estimulam a curiosidade, as estratégias cognitivas, a autonomia, construindo em seu entorno processos diversos com múltiplas oportunidades ensinantes e aprendentes. Sendo assim, todos os espaços, como sindicatos, empresas, hospitais, igrejas, associações, partidos políticos, ONG's, ruas, largos, praças, parques, museus, feiras e outros *loci* das cidades podem se apropriar de seus ambientes educadores.

O cuidado com as pessoas, suas famílias, a comunidade na qual tecem suas identidades e perspectivas, exige políticas que assegurem suporte a experiências, convivência, modos de fazer e perceber que gerem expressões arquitetônicas, relacionais e de trabalho compatíveis com o *homo citoyens*, o *homo honoris*, o *homo faber*, o *homo sapiens*. Assim a própria cidade em seus diversos territórios precisa se perceber como coautora dessas imagens, planejar e implementar cenários cotidianos educadores, constituir vivência de espaços ensinantes e aprendentes de uma cidade educadora.

Os *loci* educadores das cidades apropriam-se de suas lendas e suas histórias, seus símbolos e seu folclore, e imantam suas ruas e suas praças, seus parques e suas moradias, suas escolas e seu comércio, suas indústrias e seus serviços públicos, com um código criptografado de viver e sonhar, agir e participar, compartilhar e deliberar, perceber e significar, construído na intergeracionalidade de sua gente. Elas trabalham com diferentes linguagens, com diversidades e pluralidades do contexto cultural, permitindo o protagonismo individual e coletivo.

Desse modo, faz-se urgente aprender a cidade, aprender na cidade e aprender da cidade constituindo-a *locus* educador para uma nova cidadania. Aprender a cidade significa apropriar-se dela como construção coletiva que desenvolve e amplia as capacidades humanas.

Aprender na cidade evidencia esse *locus* desafiante mediador de múltiplas aprendizagens gestadas nas múltiplas relações com as diferenças e as desigualdades e seus antídotos. Aprender da cidade implica em reconhecê-la como herdeira e depositária da cultura, com conhecimentos práticos e científicos indispensáveis à vida e à sobrevivência, com seus mapas de orientação espacial, temporal, moral, tecnológica, estética, produtiva, consumista, atitudinal e outros que significam e ressignificam o cotidiano oferecendo tesouros de valores, contra-valores, tradições, costumes, expectativas.

Somos atores e roteiristas da vida nossa, da coletividade e da cidade. É, portanto, urgente que a cidade alfabetize seus atores e roteiristas para ler, escrever, desenhar, esculpir e sonorizar seus múltiplos e complexos cenários. Dessa forma as políticas sociais podem ter na cidade um *locus* importante para diálogo com as diferentes populações e assim traçar e conquistar metas e estratégias que melhor alicercem a cidadania.

Disso decorre também a pertinência desse estudo da cidade como produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania, que pretende instigar outros estudos e decisões que gerem, de modo crescente, a construção de tecnologias sociais para a cidade como *locus* educador.

Faz-se importante estar alerta para que esses serviços e políticas sejam emancipatórios e não ensejem tutela e assistencialismo, assumam caráter proativo e preventivo sem deixar de agir também nos sintomas de preconceitos, trabalhem a intersectorialidade e a participação popular, o planejamento participativo, a avaliação e novas metodologias.

Dessa forma os serviços de uma cidade educadora precisam apoiar-se na compreensão da multiculturalidade de que se constitui e em práticas cotidianas, abrangendo o normatizado em leis e em programas nacionais, mas absorvendo o cotidiano das relações, crenças, modos de fazer, valores e lógicas que permeiam as diversidades étnico-cultural e etária em cada cidade, com tecnologias construídas nos diversos cenários/atores de modo a funcionar como mapa de roteiros de

aprendizagens significativas e valoradas para inclusão e cidadania, em cidades de variadas configurações.

A cidade não é apenas um espaço de moradia e trânsito para o trabalho, a escola, o lazer, o hospital, etc. Ela não apenas possui equipamentos urbanos. Ela constitui um construto humano como *locus* de múltiplas aprendizagens. Ela não se restringe apenas a oferecer seus espaços para atividades extra-muro escolar, porém constrói uma nova tecnologia na qual, ela própria, se torna pedagógica.

Por isso, a cidade, como *locus* educador, deve fazer-se ruas de encontro, diálogo e ação, possibilitando aprendizagens, questionamentos, protagonismo de uma cidadania universalmente assegurada. Precisa-se então explicitar esse currículo, formatá-lo incorporando histórias, lendas, sentimentos, sonhos e torná-los deliberadamente uma tecnologia educadora.

Assim o desafio é tecer melhor a identificação de seus habitantes com a cultura, o simbólico, a memória, o espaço da cidade e a história local, planejar e construir, coletivamente, serviços e políticas que permitam condições dignas de viver o hoje como dádiva, repensar o ontem como necessário para o aperfeiçoamento do presente e o amanhã como expectativa de ser melhor que o agora.

Será importante, então, focalizar cuidados e cenários para as novas gerações que precisam ser cercados de ofertas atrativas, éticas e enriquecedoras das experiências de construção de autonomia, disciplina e projetos de vida.

Então torna-se inadiável o exercício de traçados de currículos que identifiquem circunstâncias e processos que potencializem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, que ajam de maneira participativa e transformadora em relação à sociedade e que conheçam e valorizem sua história e as memórias de seu povo; cidadãos que vislumbrem perspectivas alvissareiras em seu percurso como sujeito histórico e invistam em alvos compartilhados e solidariamente buscados, mesmo que na contra-mão dos projetos capitalistas hegemônicos

Assim a cidade, como *locus* educador, pode instrumentalizar seus habitantes a exercerem uma cidadania crítica, vacina eficaz contra a epidemia da massificação que tenta coisificá-los como mercadoria, a enfrentarem os desafios de construir territórios próprios e plurais, que ressignifiquem o humano, a honra, a coexistência pacífica e desenvolvimentista de uma realidade compartilhada.

A cidade, enquanto tecnologia educadora, é uma tecnologia com milhões de terabytes de memória cultural e processos de leitura em diversos níveis, cujo manual de instruções ainda está em confecção.

Este estudo pretende ter-se constituído um mediador de muitas inquietações e vontades políticas que possam mobilizar e encaminhar os processos de transformações das configurações e entendimentos de cidades, como cidades educadoras, que comportem inúmeras escolas cidadãs, posto que não concorrem com elas, antes as incorporam como órgãos importantes de sua constituição.

Na cidade, os espaços constituem cenários onde são esculpidos vários *scripts* em que os sujeitos roteiristas dirigem e personificam várias identidades. Se essas cidades tornarem-se educadoras, será possível construir, conjuntamente com os *homo erectus/ciberneticus*, uma nova flauta encantada de Hamelin, capaz de transformar o sopro dos desejos e necessidades desse ser *citatino*, em sons de alegria, realizações, passos e celebrações coletivas. Nessas cidades não haverá espaços para os “ratos” da apatia, da violência, do preconceito, da injustiça, da subalternidade, pois elas educarão para a autonomia, o respeito ao outro, o compartilhamento de decisões e de caminhos.

O *homo erectus* é também *prosaicus*, *poeticus*, *symbolicus*, mas precisa apropriar-se das ferramentas do *faber* e da astúcia do *sapiens* para decifrar e sobreviver na imensa floresta cultural com que se defronta. A sua capacidade filogenética para enfrentar adversidades, criar e ressignificar é incontestável, porém precisa de estímulos e ‘andaimes’ na ZDP de sua ontogênese para que possa empreender a grande empreitada de tornar-se *homo ciberneticus* com o desenvolvimento de suas competências cognitivas essenciais para um processo de aprendizagens proativas nas quais projete suas crenças, necessidades e desejos.

Pode-se dizer que o homem primitivo descobriu o fogo e com ele preparou alimentos, espantou a caça e a escuridão, e obrigou os metais a se curvarem a seus desejos. O homem urbano redescobriu a cidade como *locus* educador e com ela pode enfrentar os desafios dessa nova floresta cultural. Se a quatrocentos anos foram abertas trilhas no tempo, sempre polarizadas por fortes emblemas de educação, é justo que a análise crítica da história proponha desafios que conduzam a gestação, em São Luís, de *locus* educador para uma nova cidadania.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Nota sobre os aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1992

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

BRARDA, Anália; RIOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996

_____. Lei n. 10527, de 10 de julho de 2001. Estabelece diretrizes gerais da política urbana. **Estatuto da Cidade**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistencial**. Brasília, DF: MDS, 2009

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Panorama Municipal**. Brasília, DF: MDS, 2011

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Ed. Folha, 1972

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e Cidades Educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona (1990). In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2004

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens pobres e o futuro**: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza. Niterói, RJ: Intertexto, 2001

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000

FOCAUL T. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980

FURTER, Pierre. **Educação e Vida**. Petrópolis: Vozes, 1973

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/ não-formal**. São Paulo: Cortez, 2005

_____; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignácio (Orgs). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

IBGE-Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **Cidades@**. Site que traz uma série de informações sobre os municípios brasileiros. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em maio de 2013

_____. **Censo demográfico 2010**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=211130&search=maranhao|saoluis>>. Acesso em maio de 2013

ICE - Observatório Social do Instituto de Cidadania Empresarial do Maranhão. **Indicadores Sociais de São Luís 2012**. Disponível em <http://www.nossasaoluis.org.br/indicadores2012/>. Acesso em maio de 2013

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Índice de Desenvolvimento Municipal 2008**. Disponível em <http://www.imesc.ma.gov.br/>. Acesso em maio de 2013

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÉFÈBVRE, Henri. **A vida cotidiana do mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

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

_____. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1995

_____. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004 .

LEÓN, Oscar Dávila. Da agregação programática à visão construtiva de políticas da juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Friedrich Ebert, 2003

MACHADO, Carlos Roberto da Silva; CIPRIANO, Diego Mendes & SCHNEIDER, Nairana. **A Educação, a Natureza e a Cidade em Henri Lefebvre**. http://egal2009.easyplanners.info/area07/7129_Machado_Carlos_R_S_.pdf. Acessado em outubro de 2012

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Marco Antonio & MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa - A Teoria de David Ausubel**. Rio de Janeiro: Centauro, 2011

MORIN, Edgar. **O desafio do Século XXI: religar os conhecimentos**. Tradução Ana Rabaça. Instituto Piaget. Lisboa, 1999

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000

PORTAL ODM – Portal Objetivos do Milênio. **Acompanhamento Municipal dos Objetivos do Milênio/ Relatórios Dinâmicos/ Indicadores Municipais**. Disponível em <http://www.portalodm.com.br/>. Acesso em dezembro de 2012

RAMOS, Roseli de Oliveira. **A Educação e a Escola em São Luís: inter-relações e significados ao longo do tear do tempo que construiu São Luís – Patrimônio da Humanidade**. Texto em fase de publicação. 1998

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1996

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2001

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1986

SÃO LUÍS. Lei Municipal n. 3.197/92. Institui a Semana Municipal do Adolescente. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1992

_____. Lei Municipal n. 3.395/95. Institui a Semana Municipal do Idoso. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1995

_____. Lei Municipal n. 3.440/96. Dispõe sobre a prevenção ao câncer. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1996

_____. Lei Municipal n. 3.447/96. Dispõe sobre o programa municipal de prevenção ao câncer de mama e ginecológico. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1996

_____. Lei Municipal n. 3.457/96. Dispõe sobre a prevenção ao câncer de próstata. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1996

_____. Lei Municipal n. 3.472/96. Estabelece o Programa Sistemático de Informação Útil, que veicule informações de interesse do cidadão fazendo-se estratégico para uma cidade educadora. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1996

_____. Lei Municipal n. 3.538/96. Institui a Semana Municipal da Família, que envolve o dia 12 de agosto, em homenagem a padre Mohana, o “Apóstolo da Família”. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1996

_____. Lei Municipal n. 3.553/96. Institui o programa de assistência à família e saúde reprodutiva. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1996

_____. Lei Municipal n. 3.620/97. Dispõe sobre a notificação compulsória em caso de abuso sexual e maus tratos a crianças e adolescentes. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1997

_____. Lei Municipal n. 3.625/97. Dispõe sobre a proibição do termo “boa aparência” nos anúncios de recrutamento e seleção de pessoal. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1997

_____. Lei Municipal n. 3.634/97. Institui o controle de qualidade dos gêneros alimentícios comercializados em São Luís. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1997

_____. Lei Municipal n. 3.705/98. Institui a Semana Municipal de Prevenção e Controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis– DSTs/Aids. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1998

_____. Lei Municipal n. 3.865/99. Dispõe sobre a prevenção ao câncer de pele. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 1999

_____. Lei Municipal n. 3.901/00. Institui a Campanha Anual de Prevenção a Acidentes no Lar, na Escola e na Vizinhança, "CAPALEV". **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2000

_____. Lei Municipal n. 3.971/01. Estabelece a remoção de barreiras arquitetônicas na cidade. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2001

_____. Lei Municipal n. 3.972/01. Dispõe sobre a instalação do programa municipal preventivo de acidentes de trânsito. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2001

_____. Lei Municipal n. 068/02. Institui a Família Cidadã, assegurando às famílias na linha de pobreza as condições mínimas a manutenção das crianças e dos adolescentes no contexto familiar e na escola. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2002.

_____. Lei Municipal n. 071/02. Institui o Programa paz na cidade, a ser desenvolvido no município a partir do fortalecimento de vínculos comunitários e pacíficos. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2002

_____. Lei Municipal n. 087/02. Estabelece diretrizes para atendimento não asilar ao idoso. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2002

_____. Lei Municipal n. 100/02. Estabelece a reserva de vagas prioritária para idosos nos estacionamentos. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2002

_____. Lei Municipal n. 4.028/02. Estabelece o programa de Educação para valorização da saúde e da vida. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2002

_____. Lei Municipal n. 4.184/03. Estabelece a obrigatoriedade de instalação de caixas de correspondência na parede externa das residências nas quais o morador possuir cachorros, de modo a prevenir acidentes com o carteiro. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2003

_____. Lei Municipal n. 4.322/04. Estabelece a instalação de equipamentos sensor de metais às casas noturnas, locais de espetáculos, bingos e estabelecimentos similares, para prevenir situações de conflito envolvendo armas. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2004

_____. Lei Municipal n. 4.325/04. Institui a Família Guardiã, proporcionando convivência familiar à criança e ao adolescente afastados temporariamente da

família natural por ordem judicial. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2004

_____. Lei Municipal n. 4.504/05. Institui a Semana Municipal de Prevenção ao HPV. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2005

_____. Lei Municipal n. 4.507/05. Institui a Semana Municipal Anti-Drogas. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2005

_____. Lei Municipal n. 4.543/05. Dispõe sobre a obrigatoriedade de determinados estabelecimentos afixarem o número telefônico da Vara da Infância e do Centro de Proteção a Criança e Adolescente (CPCA). **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2005

_____. Lei Municipal n. 4.581/06. Dispõe sobre afixação de orientação sobre o DPVAT (seguro obrigatório de danos causados por veículos automotores de via terrestre) em estabelecimento de prestação de serviços de saúde públicos ou privados e em funerárias, objetivando orientar pessoas e famílias vítimas de acidentes sobre caminhos a buscar direitos. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2006

_____. Lei Municipal n. 4.585/06. Estabelece educação para valorização da saúde e da vida; prevenção e controle do colesterol. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2006

_____. Lei Municipal n. 4.597/06. Institui a 2ª semana de novembro como semana de orientação a prevenção da gravidez na adolescência. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2006

_____. Lei Municipal n. 5.076/09. Dispõe sobre a obrigatoriedade de disponibilizar cadeiras de rodas nos aeroportos, casas de espetáculos, clubes, academias, escolas e outros estabelecimentos que circulem mais de cem pessoas por dia. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2009

_____. Lei Municipal n. 5.194/09. Dispõe sobre o Dia Municipal de Conscientização Contra a Violência a Criança e Adolescente. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2009

_____. Lei Municipal n. 5.292/10. Institui o Dia Municipal do Adolescente. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2010

_____. Lei Municipal n. 5.599/12. Dispõe sobre do Disque Denúncia para denúncias de exploração, abuso e violências sexuais e outras. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2012

_____. Lei Municipal n. 5.600/12. Dispõe sobre do Disque Denúncia para denúncias de exploração, abuso e violências sexuais e outras. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2012

_____. Lei Municipal n. 5.609/12. Redefine e amplia o programa Família Guardiã, incluindo também crianças institucionalizadas em abrigos. **Diário Oficial do Município**. São Luís, MA: Câmara Municipal, 2012

_____. Instituto da Cidade. **Dados socioeconômicos agrupados por bairros**. São Luís, MA: INCID, 2013

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Projeto Família Leoa**. São Luís, MA: SEMCAS, 2009

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. São Luís, MA: SEMCAS, 2009

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Projeto Informante Anfitrião**. São Luís, MA: SEMCAS, 2009

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)**. São Luís, MA: SEMCAS, 2009

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Projeto Reciclando Histórias**. São Luís, MA: SEMCAS, 2010

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Execução de MSE de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)**. São Luís, MA: SEMCAS, 2010

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Projeto Centro de Acesso a Tecnologia de Inclusão Social (CATIS)**. São Luís, MA: SEMCAS, 2010

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Projeto De Arma na Mão, nem de brincadeira**. São Luís, MA: SEMCAS, 2010

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Projeto Família Empreendedora da Paz**. São Luís, MA: SEMCAS, 2011

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Projeto Guardiões de Vidas**. São Luís, MA: SEMCAS, 2011

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Instrumentalizando os Guardadores Autônomos de Veículos Automotores**. São Luís, MA: SEMCAS, 2011

_____. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Relatório de Gestão do Quadriênio 2009-2012**. São Luís, MA: SEMCAS, 2012

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara. Onze teses sobre educação e política. Campinas/SP: Autores Associados, 1999

SENNETT , Richard. **Temos que valorizar a diferença**: entrevista com Richard Sennett. <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/08/11/temos-que-valorizar->

[diferenca-entrevista-com-richard-sennett-459740.asp](#) . Acesso em 20 de outubro de 2012

SILVA, Cláudia Regina da. Telecentros: inclusão digital na cidade de Porto Alegre. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

SOUZA, Ivan Boça; VILAR, Alberto J. Porto Alegre: Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004

SPRANGER, Eduard. **Psicologia da Juventude**. Rio de Janeiro: Bloch, 1970

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

TOYNBEE, A. & Ikeda, D. **Escolha a vida: Um diálogo sobre o futuro**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1976.

UNICEF. **Linha de Base do Selo Unicef Município Aprovado** – Edição 2009/2012

VIANNA, Claudia. Ações coletivas docente e cidade educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004

VYGOTSKY, Lev Semnovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com as pessoas da comunidade e com os técnicos

**UEMA- MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
SOCIOESPACIAL E REGIONAL**

**Dissertação - CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR
PARA UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(com as pessoas da comunidade e com os técnicos)

Sexo (☐) H (☐) M Profissão _____

Idade (☐) menos de 18 anos (☐) entre 18 e 36 anos

(☐) entre 37 e 60 anos (☐) mais de 60 anos

01-) O que você acha que a cidade lhe ensinou?

02-) O que você gostaria de aprender na cidade?

03-) Você acredita que é possível aprender a construir espaços ensinantes e aprendentes na comunidade?

04-) Você conhece algum projeto que desenvolve aprendizagens importantes em espaços não escolares? Qual?

05-) Que estratégias poderiam ser utilizadas para selecionar conteúdos e pautas curriculares de um ambiente tão diversificado como a cidade?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com uma gestora

UEMA- MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL

Dissertação - CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR PARA UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA

ROTEIRO DE ENTREVISTA (com uma gestora)

Dados de identificação:

Nome

Formação

Função que exerce

01-) Que projetos existem na área de proteção social que podem se constituir embrião de tecnologia de cidade enquanto *locus* educador?

02-) Qual o significado de *locus* educadores para o enfrentamento dos desafios de nosso tempo?

03-) Como o cidadão pode participar da construção/ implementação de *locus* educadores?

04) Quais os profissionais e as ciências que podem contribuir para a construção de *locus* educadores nos amplos espaços das cidades?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com um vereador

UEMA- MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL

Dissertação - CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E *LOCUS* EDUCADOR PARA UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA

ROTEIRO DE ENTREVISTA (com um vereador)

Dados de identificação:

Nome

Formação

Função que exerce

01-) Que legislações existem na tentativa de ordenar um processo para que todos os habitantes de São Luís possam realizar aprendizagens valiosas no cotidiano de uma cidade que possa ser educadora?

02-) Em uma cidade educadora os habitantes participam ativamente das políticas. Em São Luís, isso ocorre? Em que níveis? Qual o seu papel na história dessas construções de um novo entendimento de cidadania?

03-) O senhor poderia nos ceder alguns dos projetos de leis de sua autoria que possam alicerçar São Luís como Cidade Educadora?

APÊNDICE D – Questionário aplicado a pessoas da comunidade

UEMA- MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL

Dissertação - CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E LOCUS EDUCADOR PARA UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA

Questionário

(com pessoas da comunidade- 50 questionários)

Idade:

Atividade: _____

01-) Para você, São Luís é uma cidade:

- | | |
|---|---|
| ☐ que tem muita história a ser aprendida | ☐ igual as outras cidades |
| ☐ fácil de se orientar | ☐ muito confusa para se andar |
| ☐ cheia de lendas e tradições | ☐ com pessoas sábias |
| ☐ com muitos festejos | ☐ com grandes poetas |
| ☐ com problemas urbanização | ☐ com culinária típica deliciosa |
| ☐ com muitos engarrafamentos | ☐ com muitas desigualdades |
| ☐ sem suporte de saúde | ☐ com pessoas acomodadas |
| ☐ as pessoas jogam lixo nas ruas | ☐ com problemas de segurança |
| | ☐ com desemprego crescente |

02-) Você conhece sua cidade?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Um pouco

Sabe quantas pessoas moram nela?

- | | |
|---------------------|----------------------|
| a) cerca de 500.000 | c) mais de 1.000.000 |
| b) quase 1.000.000 | d) mais de 2.000.000 |

03-)Sabe onde fica próximo de sua casa:

- a) uma escola
- b) um posto de saúde
- c) um hospital
- d) uma igreja
- e) um CRAS
- f) um Conselho Tutelar
- g) uma quadra esportiva
- h) um caixa eletrônico
- i) uma lotérica
- j) uma parada de ônibus
- k) um posto policial ou delegacia
- l) uma associação comunitária
- m) uma agencia de emprego
- n) curso profissionalizante
- o) um ponto de acesso a informática- CATIS
- p) um ponto de acesso a cultura
- q) pontos de uso de drogas
- r) restaurantes, bares
- s) pousadas, hotéis

04-) Você sabe:	Sim	Não	Sei quem sabe
1. como agir frente a alguém acidentado, onde levar			
2. utilizar um caixa eletrônico			
3. utilizar o computador			
4. encontrar a vaga na escola que precisa			
5. encaminhar situações violência doméstica			
6. prevenir risco a crianças e adolescentes de seu bairro			
7. encaminhar situações ao Conselho Tutelar			
8. encaminhar famílias para o Bolsa Família			
9. atravessar uma rua com trânsito intenso			
10. organizar os festejos da comunidade			
11. resolver um problema de moradia			
12. como encaminhar problemas de lixo na rua			
13. como encaminhar melhorias para a feira ou mercado de seu bairro			
14. tomar o ônibus			
15. chegar a sua casa por outros caminhos			
16. se deslocar para outros bairros distantes			
17. como encontrar oportunidades de emprego			
18. como garantir a sobrevivência própria			
19. como ser mãe e pai, cuidar dos filhos			
20. como inventar espaços/ oportunidades de lazer			
21. encaminhar um problema de iluminação pública em sua rua			
22. encaminhar um problema de drenagem e esgotamento sanitário em sua rua			
23. encaminhar um problema de som alto em sua rua			
24. encaminhar problema de abastecimento de água			
25. encaminhar problema de segurança em seu bairro			
26. escolher seus representantes pelo voto			
27. acompanhar criticamente seus vereadores. Prefeito, deputados, governador, presidente			
28. acompanhar criticamente o noticiário			
29. encaminhar situações de Defesa Civil			
30. informar situações a Polícia e Ministério Público (MP)			

APÊNDICE E –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dissertação - CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E LOCUS EDUCADOR PARA UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA

Prezado(a) Senhor(a):

Convidamos Vossa Senhoria a participar da pesquisa “**CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E LOCUS EDUCADOR PARA UMA NOVA CIDADANIA: algumas trilhas em São Luís-MA**” realizada por Adriana Maria de Oliveira Ramos Lima.

O objetivo dessa pesquisa é caracterizar a cidade como produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania, que a fazem simultaneamente espaço educador e demandante de hábitos de sociabilidade, destrezas ocupacionais e cidadãs, tornando-a valiosa tecnologia humana de múltiplas aprendizagens.

A sua participação é muito importante e ela se dará a partir da resposta a questionários e/ou entrevista e/ou ainda na divulgação de sua imagem e/ou nome. É importante esclarecer que sua participação é totalmente voluntária e que você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas com a finalidade de divulgação dessa pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar pelo telefone 98-91161709 ou pelo e-mail amor-dri@hotmail.com.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a).

São Luís, ____ de _____ de 201__.

Adriana Maria de Oliveira Ramos Lima

Pesquisador Responsável

_____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre essa pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A - Carta das Cidades Educadoras Declaração de Barcelona (1990)

Introdução

Hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de incontáveis possibilidades educacionais. De uma forma ou de outra, elas contêm em si mesmas elementos importantes para uma formação integral.

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país, onde se encontra. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território, do qual faz parte. É, também, uma cidade que não se fecha em si mesma, mas sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do seu território e cidades parecidas de outros países, com o objetivo de aprender, de trocar e, portanto, de enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora é um sistema complexo, em constante evolução, e pode ter expressões diversas: porém, sempre dará prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população.

A cidade só será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política, e de prestação de serviço), uma função educadora, quando assumir a intenção e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens.

Devem-se buscar as razões que justificam essa nova função nas motivações de ordem social, econômica e política, assim como, e, sobretudo, nos movimentos de ordem cultural e formativa. É o grande desafio do século XXI: “investir” na educação, em cada pessoa, de maneira que esta seja cada vez mais capaz de expressar, afirmar e desenvolver seu próprio potencial humano, com sua singularidade: “construtividade”, criatividade e responsabilidade. E sentir-se, ao mesmo tempo, membro de uma comunidade: capaz de diálogo, de confrontação e solidariedade.

Uma cidade será educadora se oferecer, com generosidade, todo seu potencial e se permitir que seus habitantes aprendam com ela e os ensinar fazê-lo.

As cidades que estiveram presentes no Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, em novembro de 1990, propuseram recopilar numa Carta os princípios básicos que irão ajustar o impulso educativo da cidade, por estarem convencidas de que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixados a sua própria sorte.

A cidade contém, de fato, um amplo leque de iniciativas educadoras, de origem de intenções e responsabilidades diversas. Engloba instituições formais, intervenções não formais com objetivos pedagógicos, preestabelecidos assim como propostas ou vivências que surgem de uma forma contingente, o qual nasceu de critérios mercantis. E, mesmo que o conjunto de propostas se apresente, algumas vezes entre contradições ou manifeste as desigualdades já existentes, favorecerá, sem dúvida alguma, a disposição para o aprendizado permanente de novas linguagens e oferecerá oportunidades para o conhecimento do mundo, o enriquecimento individual e para compartilhá-lo de uma forma solidária.

As cidades educadoras irão colaborar, bilateral ou multilateralmente, para que o intercâmbio de experiências seja realidade. Motivadas pelo espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudos e investimento, ou, em forma de cooperação direta, ou como intermediária entre os organismos internacionais.

Por outro lado, a criança e o jovem deixaram de ser protagonistas passivos da vida social e, portanto, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de novembro de 1989, que desenvolve e considera vinculados os princípios da Declaração Universal de 1959, converteu-se em cidadãos de pleno direito, ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem, portanto, associar-se e participar segundo seu grau de amadurecimento. A proteção, pois, da criança e do jovem na cidade, já não consiste unicamente em privilegiar sua condição, mas também em encontrar o lugar que na verdade lhes corresponde junto a adultos que possuam como virtude cidadã a satisfação que deve brotar da convivência entre gerações.

Afirma-se, pois, com conclusão, um novo direito dos habitantes da cidade, o direito à cidade educadora. E, como primeiro passo, é necessário ratificar o compromisso que, partindo da convenção, assumiu na Reunião de Cúpula Mundial para a Infância realizada em Nova York nos dias 29 e 30 de setembro de 1990.

Princípios

1) Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que a própria cidade oferece. Para que isso seja possível, dever-se-ão levar em conta todas as categorias, com suas necessidades particulares.

Será promovida a educação na diversidade, e para a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que evite excluir por motivos de raça, cultura, idade, incapacidade, condição econômica ou outras formas de discriminação.

No planejamento e governo da cidade serão tomadas as medidas necessárias destinadas a superar os obstáculos de qualquer tipo, inclusive as barreiras físicas que impeçam o exercício do direito à igualdade. Serão de responsabilidade dele tanto a administração municipal como outras administrações que incidam na cidade; e estarão também comprometidos nessa tarefa os próprios habitantes, tanto em nível pessoal, como através das distintas formas de associações a que pertençam.

2) As prefeituras executarão com eficiência o que lhes compete em matéria de educação. Seja qual for o alcance dessas aptidões, deverão planejar uma política educativa ampla e de alcance global, com o fim de incluir nela todas as modalidades de educação formal e as diversas manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzem na cidade.

O papel da administração municipal é, por um lado, o de obter os pronunciamentos legislativos oportunos de outras administrações estatais ou regionais e, por outro lado, estabelecer políticas locais que sejam possíveis, estimulando ao mesmo tempo a participação da cidade no projeto coletivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, e outras formas de participação espontânea.

3) A cidade enfocará as oportunidades de formação com visão global. O exercício das aptidões em matéria educativa será levada a termo dentro do contexto mais amplo da qualidade de vida, da justiça social e da promoção dos seus habitantes.

4) Com o fim de levar a cabo uma atuação adequada, os responsáveis pela política municipal de uma cidade deverão ter a informação precisa sobre a situação e as necessidades de seus habitantes. Neste sentido realizarão estudos, que manterão atualizados e tornarão públicos, e formularão as propostas concretas e de política geral que deles se derivem.

5) No âmbito das suas aptidões, a prefeitura deverá conhecer – motivando a inovação – o desenvolvimento da ação formativa realizada nos centros de ensino regulamentados pela sua cidade, sejam próprios ou nacionais, públicos ou privados, assim como o desenvolvimento das iniciativas de educação não-formal, nos aspectos de seu currículo ou objetivos que se referem ao conhecimento real da cidade e da formação e informação que seus habitantes devem obter, para se converter em bons cidadãos.

6) A prefeitura avaliará o impacto daquelas propostas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem mediação alguma; e, conforme o caso se tentará, sem dirigir, empreender ações que dêem lugar a uma explicação ou a uma interpretação razoável. Procurará fazer com que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia para a descoberta. Proporcionará, por isso, âmbitos de debates incluindo o intercâmbio entre as cidades, com o fim de que seus habitantes possam assumir plenamente as novidades geradas pelo mundo urbano.

7) A satisfação das necessidades de crianças e jovens supõe, no que depende da administração municipal, oferece a eles, bem como ao restante da população, espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural. O município, no processo de tomada de decisões, levará em conta impacto das mesmas.

8) A cidade procurará fazer com que os pais recebam a formação que lhe permita ajudar a seus filhos a crescer e a fazer uso da cidade, dentro do espírito do respeito mútuo. Nesse mesmo sentido desenvolverá projetos para educadores em geral e divulgará instruções às pessoas (particulares, funcionários ou empregados do serviço público), que nas cidades normalmente tratam com as crianças. Garantirá, assim, que os corpos de segurança e de proteção civil que dependem diretamente do município assumam tais instruções.

9) A cidade deverá oferecer a seus habitantes a perspectiva de ocupar um lugar a sociedade; assim sendo, será facilitada a assessoria necessária para sua

orientação pessoal e vocacional e possibilitará sua participação numa ampla gama de atividades sociais. No terreno específico da relação educação – trabalho, é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre os planejamentos educativos e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formação que levem em conta a demanda social e, sendo assim, haverá uma cooperação com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.

10) As cidades deverão se conscientizar dos mecanismos de exclusão e marginalidade que as afetam e das modalidades que revisem e desenvolvam as intervenções de compensações adequadas. Terão um cuidado especial na atenção às pessoas recém – chegadas, imigrantes ou refugiados que tenham o direito do sentir com liberdade esta cidade como sua própria.

11) As intervenções que serão encaminhadas para resolver as desigualdades pode adquirir formas múltiplas, porém deverão partir de uma visão global da pessoa, de um modelo configurado pelos interesses de cada uma delas e pelo conjunto de direito que concernem a todos. Qualquer intervenção significativa supõe a garantia, através da específica responsabilidade, da coordenação entre as administrações implicadas e entre os serviços dessas administrações.

12) A cidade estimulará as associações, com a finalidade de formar os jovens para que tomem decisões, canalizar atuações a serviço de sua comunidade e obter a difundir informações, materiais e ideias para promover seu desenvolvimento social, moral e cultural.

13) A cidade educadora deverá dar uma informação efetiva às pessoas sobre a informação. Deverá estabelecer instrumentos úteis e linguagem adequada para que seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade. Assim, será comprovado que a informação concerne verdadeiramente aos habitantes de todos os níveis e idades.

14) Se as circunstâncias forem necessárias, irão encontrar pontos especializados de informação e de auxílio e, se for o caso, de um consultor.

15) Uma cidade educadora haverá de saber encontrar, preservar e apresentar sua própria identidade. Assim sendo, ela será considerada “única”, e será a base para um dialogo fecundo com seus habitantes e com as outras cidades. O valor dado aos seus costumes e a sua origem não de ser compatíveis com a forma

de vida internacional. Deste modo poderão oferecer uma imagem atrativa sem desvirtuar seu entorno natural e social.

16) A transformação e o crescimento de uma cidade deverão estar precedidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam clara referências de seu passado e de sua existência. O planejamento urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na interação de suas aspirações pessoais e sociais e deverá atuar contra a segregação das gerações, as quais têm muito a aprender umas das outras. A organização do espaço físico urbano deverá colocar em evidência o reconhecimento das necessidades de jogos e lazer e propiciar a abertura para outras cidades e para a natureza, levando em conta a interação entre elas e o restante do território.

17) A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com seu meio natural.

18) A cidade irá favorecer a liberdade e a diversidade cultural. Deverá acolher tanto as iniciativas de vanguarda como a cultura popular. Irá contribuir para corrigir as desigualdades que surjam na promoção cultural produzidas por critérios exclusivamente mercantis.

19) Todos os habitantes da cidade têm o direito a refletir e a participar na construção de programas educativos e a dispor de instrumentos necessários para poder descobrir um projeto educativo na estrutura e no regime de sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que ofereça, nas festas que organize, nas campanhas que prepare, no interesse que manifeste com respeito a eles e na forma em que os escute.

20) Uma cidade educadora não segregará as gerações. Os princípios anteriores são o ponto de partida para poder desenvolver o potencial educador da cidade de todos seus habitantes. Esta carta, portanto, deverá ser ampliada com os aspectos não tratados nesta ocasião.

ANEXO B - Informações sobre a AICE e o IPF

AICE

Objetivos:

- O cumprimento dos princípios da Carta de Cidades Educadoras.
- O aprofundamento nas propostas e no discurso de Cidades Educadoras e suas concretizações diretas entre as cidades.
- O diálogo e a cooperação com diferentes órgãos nacionais e internacionais.

Que cidades podem fazer parte da AICE?

- As cidades que se sentirem identificadas com os princípios da Carta de Cidades Educadoras e se comprometerem a cumpri-los, isto significa:
 - Fazer programas com vontade educativa direcionados a todos seus habitantes e em todos os âmbitos, impulsionados ou propostos desde o governo local ou desde outras instâncias da cidade.
 - Compartilhar propostas, divulgá-las, contrastá-las e avaliá-las com outras cidades.
 - Contribuir para a construção de uma nova maneira de entender a cidade e a educação e de um novo discurso que a sustente, desde a democracia, desde o compromisso com a paz e o bem-estar, desde o realismo e o rigor e também a criatividade.

O que é oferecido às cidades-membro da AICE?

- Ser parte ativa de um conjunto de cidades que compartilham uma nova maneira de entender a cidade e a educação.
- Formular projetos comuns baseados nos princípios da Carta de Cidades Educadoras.
- Participar nos Congressos Internacionais para trocar e comparar experiências acerca de um assunto específico.
- Fazer parte da Assembleia Geral, que decide o funcionamento da Associação.
- Receber o Boletim e participar na sua elaboração.

- Fazer parte das redes territoriais e temáticas.
- Receber as informações de outros órgãos (UNESCO, UNICEF, ONU, Comissão Europeia etc.) e participar em programas internacionais.
- Incorporar e divulgar suas contribuições para o Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE).

Qual é o papel de uma cidade-membro da AICE?

- Transformar em realidade os princípios da Cidade Educadora e contribuir para sua difusão.
- Alimentar o Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE), com suas contribuições.
- Participar na Associação em forma ativa, estabelecendo veículos com as outras cidades da rede.
- As tramitações para a formalização da entrada são as seguintes:
- Preencher a solicitação de entrada à AICE e a adesão à Carta de Cidades Educadoras, assinada pelo Prefeito.
- Encaminha-la ao Conselho Deliberante com uma via anexa do acordo que ratifique a adesão.
- Pagar a parcela correspondente.

A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) com sede na Prefeitura de Barcelona, Espanha, tem criado um Escritório Regional na Direção de Relações Internacionais da Municipalidade de Rosário, Argentina, com jurisdição na área do Mercosul a partir de 1997, que depois estendeu-se para toda a América Latina em março de 1999.

O objetivo fundamental de nossas atividades no âmbito das prefeituras é estabelecer uma rede de solidariedade entre as cidades dos países de nossa jurisdição, promovendo projetos e trocando experiências em educação não-formal, sob a responsabilidade das autoridades locais, universidades e outras organizações não-governamentais.

Além disso, a estreita cooperação em tarefas comuns com a Associação de Universidades Públicas do Mercosul (Grupo Montevideu) e com órgãos internacionais de grande prestígio, como a UNESCO, Centro de Informação das Nações Unidas para a Argentina e o Uruguai e OEI (Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) alargam as possibilidades de

projetar em cooperação atividades efetivas e dinâmicas no “espaço cidade”, considerado uma grande escola a céu aberto.

Atividades desenvolvidas pelo escritório

1. Promoção e expansão do Escritório Regional de Cidades Educadoras.
2. Centro de organização de redes territoriais nacionais e temáticas.
3. Banco de dados.
4. Centro de documentação e arquivo de material.
5. Projeto e promoção de programas.
6. Centro organizador de cursos e seminários.
7. Seminários itinerantes.
8. Enlace com organizações internacionais.
9. Apresentação a bolsas e subsídios para projetos a concretizar em diferentes áreas.
10. Programa de atividades juntamente com o Grupo Montevideu.
11. Assessoramento e rede entre cidades que requerem serviços entre si.

IPF

Objetivos:

O objetivo do Instituto Paulo Freire é dar continuidade ao legado de Paulo Freire, reiventando-o. O IPF procura aproximar pessoas e instituições que desenvolvem trabalhos fundamentados nos princípios político-pedagógicos do pensamento freiriano, desenvolvendo pesquisas e práticas nos campos da educação, da cultura e da comunicação que contribuam para a construção de uma sociedade mais democrática e socialmente justa.

Em sua utopia, o IPF se constitui como um plano, fecundo e generoso encontro de instituições, de projetos, de sonhos e de pessoas que fertilizam o inusitado, que se querem homens e mulheres sujeitos da história, seres condicionados, mas não determinados, por isso, capazes de realizar a transformação social.

A fim de possibilitar a troca de experiências e aprofundar as reflexões teóricas em torno de seus campos de atuação, o IPF se organiza em quatro grandes Movimentos (Educação de Pessoas Jovens e Adultas – EJA, Escola Cidadã, Universitas Paulo Freire, Cidadania Planetária) e desenvolve atividades de estudos, pesquisas, publicações, formação inicial e educação continuada, consultoria e assessoria.

O Movimento da Escola Cidadã visa à construção de parâmetros político-pedagógicos e instrumentos concretos que viabilizem a democratização do acesso e a qualidade social da educação da creche à universidade. Oferece consultoria, assessoria e cursos de formação inicial e educação continuada, minicursos, oficinas e palestras sobre: Plano Municipal de Educação, gestão democrática, Conselhos de Escola ou Colegiados Escolares, ciclos e avaliação dialógica, currículo na perspectiva intertranscultural, “Leitura do Mundo” para a construção do projeto político-pedagógico, Planejamento Dialógico, Escola Cidadã Rural, relações interpessoais e princípios de convivência.

O objetivo do Movimento de EJA é lutar contra a discriminação e exclusão de pessoas jovens e adultas analfabetas e garantir esse direito humano fundamental a toda a população. É um espaço de encontro, de celebração, de solidariedade, de reflexão, formação, pesquisa e publicação em torno das questões que envolvem a alfabetização de pessoas jovens e adultas numa perspectiva cidadã.

O Movimento da Cidadania Planetária visa à formação da cidadania em nível global, buscando refletir sobre como, em nossos espaços, se materializam as relações econômicas, políticas, culturais, éticas, raciais e de gênero, resultantes das transformações pelas quais passa o mundo e, também, sobre as consequências que essas materializações trazem para a sobrevivência do planeta em que vivemos. Ele busca desenvolver uma ecopedagogia (Pedagogia da Terra) – a pedagogia da sustentabilidade – definindo princípios, propostas, estratégias e instrumentos para formação de educadores nessa perspectiva. Desenvolve estudos e pesquisas e oferece cursos, minicursos e oficinas pedagógicas de formação inicial e educação continuada, bem como assessoria para implantação de projetos que promovem a construção de uma cultura da sustentabilidade. Promove e participa de espaços de protesto, reflexão, análise, proposição e ações de intervenção para a construção de “um outro mundo possível”. Fórum Mundial de Educação, Fórum Social Mundial, Fórum Social Brasileiro.

O Movimento Universitas Paulo Freire organiza-se a partir das dimensões de produção de conhecimento e de intervenção social. Enquanto saber elaborado, inscreve-se na perspectiva de uma Universidade Livre (UNIFREIRE) cujas concepções ético-epistemológicas estão expressas na Carta de São Paulo e CARTA DE Bolonha, documentos construídos e legitimados nos Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire de São Paulo (1998) e de Bolonha (2003). É um projeto em construção que se estrutura a partir da organização de cursos (formação, graduação, especialização e pós-graduação de caráter presencial e a distância) e da constituição de um centro de dados e informação, organizado por publicações (revistas, cadernos, artigos, vídeo etc.), e pelo Portal da Unifreire (espaço virtual de base de dados e informações atualizados diariamente). Além disso, é o centro articulador da Comunidade Freiriana, por meio do espaço virtual (Campus da UNIFREIRE) e da Rede da Nação Freiriana, uma comunidade de pessoas e instituições (Institutos Paulo Freire, Cátedras Livres, Centros de Estudos Pesquisas, Escolas Paulo Freire, Grupos e Espaços de Educação Popular, Centros e Diretórios Acadêmicos, Grêmios Estudantis, Espaços de Convivência e Cultura etc.) que se conectam diariamente, por meio de informes e comunicados sobre questões pertinentes à Educação (Fóruns, Colóquios, Congressos, Encontros) e/ou movimentos sociais (ambientalista, religioso, gênero, sexo, classe, etnia, raça, condição econômica, posição política, religião, orientação sexual e idade) cujas ações e princípios éticos estejam comprometidos com a luta pela construção da justiça e da paz (justipaz).

O Fórum Paulo Freire consiste num espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freiriana. Sua concretização se dá por meio de encontros internacionais bienais e um fórum de debates no website do IPF.

O Instituto Paulo Freire é também responsável pela Secretaria da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB) que articula pessoas, grupos, organizações governamentais e não governamentais que atuam no campo da alfabetização e educação básica de jovens e adultos concebidas como direitos humanos fundamentais e elementos cruciais de construção da cidadania, buscando construir um espaço de interlocução através de seminários, encontros e ações conjuntas.

Com o objetivo de promover a pesquisa no campo da educação, o Instituto Paulo Freire, desde novembro de 1998, tornou-se Secretaria Geral da Comissão de Educação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais CLACSO. A Comissão de Educação do CLACSO tem como propósito estudar os temas centrais da Educação Latino-Americana e oferecer recomendações em matéria de pesquisa e política pública em educação para a região.

Com o objetivo de manter vivo o debate das questões educacionais; divulgar os trabalhos realizados nas diferentes áreas em que atua; possibilitar a pesquisa e a troca de experiências, aprofundar reflexões teóricas e atualizar o pensamento de Paulo Freire, o IPF mantém em sua sede central, em São Paulo, os arquivos Paulo Freire (onde estão a Biblioteca Paulo Freire e uma Videoteca), um website <www.paulofreire.org> e várias publicações do próprio Instituto: Série Educação Internacional (em parceria com a Editora Papirus); Séries Prospectiva, Biblioteca Freiriana e Guia da Escola Cidadã (em parceria com a Cortez Editora) e Cadernos do Instituto Paulo Freire.

ANEXO C - Declaração de Rosário
XVI Reunião do Conselho da Rede Mercocidades
2, 3 e 4 de abril de 2003, Rosário, Argentina.

Os Alcaldes, os Prefeitos, os Intendentes e os Chefes do Governo das cidades que integram o Conselho de Mercocidades manifestamos:

Nosso absoluto repúdio, nossa dor, e nossa mais profunda preocupação frente à guerra desatada no Iraque; uma guerra que ameaça quebrar qualquer possibilidade de previsão, de relacionamento pacífico, de cooperação entre os homens e as nações.

Repudiamos todo o tipo de terrorismo, seja de grupos, seja dos Estados. As diferenças de culturas, tradições, ideologias e crenças não podem ser, no entanto, desculpas temerárias para os beligerantes, principalmente quando estas ações, que ameaçam provocar novos conflitos, são cegas e surdas frente ao reclamo, poucas vezes visto até o presente, de paz e de justiça da humanidade.

Esta delicada conjuntura representa uma oportunidade histórica para propor aos organismos internacionais, frente à opinião pública mundial, uma posição comum a favor da vida e da paz e pela solução pacífica das controvérsias internacionais no contexto das Nações Unidas.

Perante este novo cenário de um mundo bipolar com pretensões hegemônicas, reafirma-se a necessidade de intensificar o processo de integração, como uma escolha de convivência para os povos e melhora de suas condições de vidas.

Desde que foi fundada, em 1995, a Rede Mercocidades percorreu um caminho caracterizado pelo esforço de integração e pelo propósito político de cooperação horizontal, convencida de que uma experiência de integração, como a empreendida pelos estados membros do Mercosul, não pode progredir de modo consistente dentro de políticas exteriores unilaterais que têm um claro impacto nas cidades onde habita a maioria dos nossos povos. Reafirmam também o compromisso proposto pela Ata de Fundação de Mercocidades de aproximar o Mercosul do cidadão.

Por isto, apoiamos a intensificação do processo de integração como plataforma para nossa inserção estratégica no mundo e em nossa região do Cone Sul. Especialmente as que têm como objetivo a coordenação macroeconômica, uma

política cambial e monetária comum, a coordenação de políticas sociais, incluindo outras áreas como a ambiental, a complementação da produção, a integração cultural e educativa para construir um Mercosul sólido e multidimensional.

A valorização do Mercosul, assumida por alguns dos estados membros, gera condições esperançosas para reencaminhar a construção da integração.

Finalmente, reiteramos a necessidade de impulsionar a institucionalização do Mercosul, favorecendo a adoção de políticas comuns – como resposta diante da profunda crise estrutural atual – que estejam orientadas, principalmente, para o desenvolvimento humano e social, a luta contra a pobreza e o aumento da qualidade de vida de seus habitantes.

Dr. Hermes Binner
Prefeito de Rosário

Dr. Eduardo Veniago
Diretor Geral do Gabinete de Assunção, Coordenador Executivo das Mercocidades

Arq. Mariano Arara
Prefeito de Montevideu

Dr. Rubén Genevro
Coordenador de assuntos multilaterais – Governo de Buenos Aires – Argentina

Sr. Kjeld Jakobsen
Secretário de Relações Internacionais – São Paulo

Sr. Marcos Molinari
Gerente do Departamento de Planificação e Desenvolvimento – Juiz de Fora

Ata nº 1, 2003

Proposta pela Paz – Aprovou-se a redação de um “abaixo-assinado” sobre o tema da Paz na maior quantidade de meios de comunicação em massa dos países do Mercosul. Nas cidades em que isto não possa ser feito, recomenda-se realizar a maior difusão possível por intermédio de comunicados, e-mails, páginas web e outros, nos seguintes 10 dias.

Cidades de paz, pela Paz
XVI Reunião do Conselho da Rede de Mercocidades
2, 3 e 4 de abril de 2003. Rosário, Argentina

Nós, como responsáveis de governos locais eleitos democraticamente por seus concidadãos, manifestamo-nos contrários a uma guerra que parece basear-se apenas na intolerância.

Nós, responsáveis pelos serviços públicos das idades do Sul, vivemos diariamente a angústia diante da exclusão social gerada por aqueles modelos econômicos de nefastas consequências e, também, por um modelo globalizado que margina a maioria dos nossos compatriotas do progresso humano.

Resistimo-nos a admitir que, devido a atos unilaterais dos governos, tenhamos que lamentar mais vítimas inocentes, mais crianças mortas, ou mutiladas, maior número de nascimentos com malformações congênitas.

Recusamos todo tipo de terrorismo, seja de grupos, seja dos Estados. Mas as diferenças de culturas, tradições, ideologias e crenças não podem ser desculpas temerárias para os beligerantes.

Estamos convencidos de que, ao contrário, a tolerância, o pluralismo e a diversidade podem estimular o espaço para a integração e o encontro.

Não admitimos outro caminho que o da paz, da liberdade e da defesa do direito internacional para construir sociedades mais justas e solidárias e para encontrar soluções urgentes para os problemas cotidianos de nossa gente.

Frente ao horror desta guerra, nós, em condição de governos locais, ratificamos nosso compromisso com a democracia, a autodeterminação dos povos e a convivência pacífica.