

Coleção Tecnologias do Bairro-Escola

Volume 4

arranjos culturais



CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

CIDADE ESCOLA
APRENDIZ

Apoio:



Cidade Escola Aprendiz
Coleção Tecnologias do Bairro-Escola

Volume 4 - Arranjos Culturais

Organização: Helena Singer

Editor responsável: Ricardo Prado

Capa e ilustração: Otho Garbers

Projeto Gráfico: Bruno Andreoni, Gláucia Cavalcante e Otho Garbers

Diagramação: Bruno Andreoni e Gláucia Cavalcante

Edição: Associação Cidade Escola Aprendiz/Fundação Itaú Social
São Paulo - 2011

ISBN: 978-85-64569-02-7

Apoio: Editora Moderna

Associação Cidade Escola Aprendiz

Rua Belmiro Braga, 146 - CEP 05432-020 - Vila Madalena - São Paulo - SP

(11)3819-9225 / 3819-9226 / 3812-5673 - info@aprendiz.org.br

www.cidadeescolaaprendiz.org.br

arranjos culturais



SUMÁRIO

- 9** APRESENTAÇÃO – BAIRO-ESCOLA: COMUNIDADES EDUCATIVAS
POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL – *Natacha Costa*
- 17** UMA PERSPECTIVA PARA A EXPRESSÃO COLETIVA – *Regina Egger Pazzanese*
- 41** CULTURA, JUVENTUDE E INTERVENÇÕES: A ALQUIMIA DOS ARRANJOS
CULTURAIS – *Gisele Porto*
- 63** ARTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL – *Terena Zamariolli*
- 79** AS JUVENTUDES E AS CULTURAS DAS CIDADES – *Tarsila Portella*
- 97** REPORTAGEM – O BAIRO-ESCOLA NO RECIFE – CADA BAIRO É UM TERRITÓRIO
DE APRENDIZAGEM – *Gérson Flávio da Silva*
- 109** SOBRE O APRENDIZ



APRESENTAÇÃO – BAIRRO-ESCOLA:

COMUNIDADES EDUCATIVAS

POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Natacha Costa, psicóloga, licenciada pela PUC-SP, é diretora-geral da Associação Cidade Escola Aprendiz. Coordenou projetos na área de educação com crianças e jovens na ONG Criança Segura Brasil e em escolas públicas e privadas de São Paulo e Salvador. Implantou o programa da rede mundial Computer Clubhouse em Osasco, São Paulo, em parceria com o Museu de Ciências de Boston, MIT Media Lab, Fundação Bradesco, Intel e Aprendiz. Foi formadora da Associação Cidade Escola Aprendiz em cursos de Educação Comunitária para professores, gestores públicos e privados e lideranças comunitárias de todo o Brasil.

Apresentar esta coleção significa para nós a celebração de um importante momento na história do Aprendiz: o amadurecimento, por parte da instituição, da capacidade de aliar intensa experimentação e a constante busca pela inovação ao compromisso com a sistematização de nossa prática.

Este compromisso ganhou impulso, nos últimos anos, com a crescente demanda da sociedade de que o terceiro setor produza conhecimento sistematizado e dê suporte à construção de políticas públicas que garantam de fato a superação dos desafios e o exercício pleno dos direitos humanos universais.

A recente história do Aprendiz é marcada e, podemos até dizer, determinada por este cenário. Em 2004, oito anos após o início de nossas experimentações na Vila Madalena, começamos a sentir, por parte de diferentes setores, o interesse pelo conceito-matriz de nossa prática, o Bairro-Escola. Fomos, nessa época, convocados a estruturar formações para educadores, gestores públicos e lideranças comunitárias, além de participar de debates e seminários em todo o país, o que nos exigiu um enorme esforço para tornar

nossa experiência cotidiana de caráter comunitário em algo palatável, passível de compartilhamento em outros contextos.

Essa grande oportunidade e a aprendizagem que nasceu das trocas que pudemos vivenciar nos impeliram ao aprofundamento de nossas reflexões, ao aperfeiçoamento de nossas propostas e ao compromisso com o acompanhamento sistemático de nossos projetos.

O rico debate acerca da educação integral no Brasil, que toma fôlego a partir de 2007 com o advento de políticas públicas inovadoras como a Escola Integrada em Belo Horizonte (MG), o Bairro-Escola em Nova Iguaçu (RJ) e o Mais Educação do MEC, impulsionou sobremaneira nosso processo de desenvolvimento. A grande aposta destas políticas, que já atingiram milhares de crianças brasileiras, é a de que a tarefa da educação é uma tarefa de todos na sociedade e o processo educativo é, e deve ser, um processo que articule a cidade como um todo e que, portanto, não se restrinja à escola.

Tal bandeira nada mais é do que a bandeira do Bairro-Escola, que pauta nossa prática desde 1997. Para nós, uma educação de qualidade é fundamentalmente uma educação integral, na medida em que considera e cria condições para o desenvolvimento de todas as dimensões de um ser humano, fortalecendo sua autonomia e capacidade de agir responsabilmente no mundo. Assim, não existe diferença entre educação e educação integral. Uma educação de qualidade é integral e, neste sentido, reconhece e integra diferentes saberes, espaços e tempos educativos ao processo formativo dos sujeitos ao longo de toda a sua vida.

Nossa prática mostrou e continua mostrando, agora de mãos dadas com experiências de todo o país, que essa proposta de educação integral só é possível se a escola formar com as comunidades e suas respectivas cidades uma forte rede educativa. São as redes locais, democráticas e horizontais, que permitem que sejam reveladas as pessoas, suas histórias e relações, e que conseguem atribuir sentido ao conhecimento a partir da apropriação da cidade como território educativo.

“Sob esta ótica, o processo de ensino-aprendizagem ganha muitos sentidos de acordo com as complexas relações que envolvem a educação integral: o estudante aprende, ensina, seu desenvolvimento é responsabilidade da comunidade, mas ele, como sujeito

de seu próprio desenvolvimento, apropria-se de questões sociais, políticas, culturais e ambientais do seu bairro, sua cidade, seu país.”

Proposta pedagógica da Associação Cidade Escola Aprendiz

Esta concepção de educação e de sociedade pressupõe mudanças paradigmáticas em relação aos mais diversos aspectos da nossa organização política e social, a começar pela escola. Compreender a escola como articuladora de potenciais educativos, sejam eles saberes, espaços ou ações da e na cidade, impõe repensarmos estruturas clássicas da organização escolar, como o currículo, as instâncias de participação, o papel do professor e do estudante, a arquitetura, a organização dos espaços e dos tempos e a avaliação.

Propor a articulação de redes locais, com poder de decisão e impacto na formulação e integração de políticas públicas, impõe ao poder público uma agenda (não tão nova, porém ainda incipiente no país) capaz de viabilizar de fato a participação popular na gestão pública e adequar planos, orçamento e estratégias às necessidades das comunidades locais, superando a descontinuidade, a desarticulação entre políticas e a lógica da massificação e do clientelismo que preponderam no âmbito das políticas públicas brasileiras.

Além disso, as pessoas e as instituições são chamadas a se repensar, a participar ativamente das decisões que impactam a sua vida e a construir as ações que possibilitam o enfrentamento dos seus desafios. E isso implica também o reconhecimento de crianças e jovens como agentes da sua própria história e do presente (não apenas do futuro) das suas comunidades e do mundo. Este reconhecimento subverte amplamente a lógica da maior parte das escolas, das políticas educacionais e de inúmeras organizações responsáveis pelo atendimento desta população que ainda compreendem crianças e jovens como um eterno vir a ser, meros beneficiários de suas ações, ou pior, como responsáveis pelo fracasso de suas propostas ou, ainda, como sujeitos desprovidos de qualquer potência, reconhecidos apenas nas suas carências e faltas.

É neste contexto que se insere esta coleção, composta de quatro volumes, com a sistematização das principais tecnologias sociais desenvolvidas pelo Aprendiz. Por meio dela, buscamos compartilhar o conjunto de reflexões que permitem mostrar como, na prática, temos procurado responder aos desafios acima descritos e a tantos outros que temos encontrado no caminho.

Estas reflexões se organizam no que chamamos de Tecnologias do Bairro-Escola. Em síntese, identificamos quatro condições elementares para a construção e sustentabilidade das comunidades educativas: a articulação de espaços democráticos de debate e construção de projetos coletivos por parte dos agentes locais, o desenvolvimento de práticas educativas que articulem o currículo formal das escolas aos saberes comunitários, a produção e livre circulação de informações sobre o território e a visibilidade e fomento dos potenciais da cultura local, em especial a ocupação positiva dos espaços e equipamentos públicos. Como estratégias, o Aprendiz desenvolveu quatro tecnologias que buscam criar as estruturas básicas para este processo: a Autoformação Local, as Trilhas Educativas, a Agência Comunitária de Notícias e os Arranjos Culturais.

Assim, os quatro cadernos que compõem esta coleção descrevem, analisam e problematizam algumas experiências práticas relacionadas a estas quatro tecnologias e como elas nasceram, em que momento do seu desenvolvimento nos encontramos e quais são os desafios que elas têm identificado e buscam superar.

Consolidar nestes cadernos 13 anos de um percurso feito de experiências, reflexões, indagações, angústias, erros e acertos significou, para nós, a oportunidade de olhar para trás, reconhecendo nossas origens e referências, e de ressignificar a utopia que nos move e confere sentido a cada uma de nossas ações e propostas.

Procuramos neste processo trazer referências teóricas ancoradas nas nossas práticas, a partir dos sentidos próprios de cada autor, todos envolvidos diretamente com a execução das quatro tecnologias sociais descritas nestas publicações. Ao longo dos cadernos, diferentes formas de escrever, de construir as reflexões e de expor ideias aparecem. Neste caminho revelam-se a multiplicidade de olhares e a diversidade de pontos de vista que constituem o mosaico de experiências e trajetórias que nos compõem.

Assim, vivemos a produção dos cadernos como sendo, ela própria, uma trilha educativa: impulsionou a pesquisa, criou um espaço fértil para a reflexão, consolidou saberes, provocou o desejo de trocas e nos projetou em direção ao futuro.

Em cada um dos textos fica patente que entendemos como cerne desta utopia o desejo de que a educação cumpra o seu papel e garanta as condições para a emancipação dos sujeitos. Educação aqui entendida como um processo que permeia cada etapa de nossa vida e que, potencializada, liberta.

Esperamos que esta coleção contribua com tantos outros aprendizes, não necessariamente mostrando caminhos, mas revelando as perguntas que nos movem e convidando a cada um de vocês, leitores, a fazer parte dessa jornada.

As cidades, as comunidades e as pessoas são mundos em si. Nossa utopia é que esses mundos possam se revelar e compor uma sociedade em que as diferenças, os saberes e os desejos de cada um de nós encontrem um lugar legítimo, reconhecido e potente.

Esse é o papel da educação. E isso é o que chamamos de liberdade.

Que esta utopia continue guiando nossos passos até que nossa missão se torne obsoleta.



UMA PERSPECTIVA PARA A EXPRESSÃO COLETIVA

Regina Egger Pazzanese é graduada em Comunicação Social, especialista e Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina e pesquisadora na área de artes visuais (cinema). Atua há seis anos com avaliação e monitoramento de projetos e programas nas áreas cultural, artística e social. Foi gestora de projeto no Núcleo de Comunicação Comunitária da Associação Cidade Escola Aprendiz. Atualmente, é coordenadora pelo Instituto Unibanco do programa Estratégia Nacional de Educação Financeira nas escolas (ENEF), iniciativa do Governo Federal.

Este artigo introdutório pretende tratar de conceitos

como território e cultura, ainda que ambos sejam assuntos para uma investigação de muito mais páginas. Conceituar a ideia de território é um desafio, pois a epistemologia deste termo parte de duas áreas de estudo fascinantes e, ao mesmo tempo, complexas: a arquitetura e a geografia. O significado de cultura também é campo de muitas definições e disputas.

Para não focalizar nossa reflexão em um ou outro conceito, a proposta deste texto é relacioná-los. Para isso, tomaremos a cultura como uma variedade de expressões e intervenções humanas que se dão em territórios, estes entendidos como locais (grandes ou pequenos, rurais ou urbanos) comuns às pessoas que por ele circulam – sendo, portanto, comunitários. Também compreendemos território como um espaço composto de diversas culturas em constante negociação, na tentativa de construir e desconstruir identidades em meio a interesses econômicos, sociais e políticos diversos. Deste manancial, localizaremos reflexões e práticas realizadas pela Associação Cidade Escola Aprendiz sobre ambos os temas, frutos da sistematização de suas experiências com o Bairro-Escola desde 1997. Nas últimas

décadas, as sociedades vêm se estruturando de forma bastante diversa daquela que nossos antepassados estavam habituados. Em sua obra *A Era dos Extremos*, o historiador britânico Eric Hobsbawm afirma que:

*“... para 80% da humanidade, a Idade Média acabou de repente em meados da década de 1950; ou talvez melhor, sentiu-se que ela acabou na década de 1960.”*¹

Atualmente, a maior parte da população mundial ocupa cidades ou grandes centros urbanos. Somada à dinâmica destas aglomerações, a evolução dos meios de comunicação aproximou Ocidente e Oriente, Norte e Sul, convertendo discursos, informações, gostos e hábitos em experiências globais. A intensificação destes fluxos de bens, serviços, produtos e discursos passou a ser chamada de “globalização”, e uma de suas principais características foi transformar radicalmente a geografia mundial, alterando as noções de tempo e espaço.² Este encontro de valores, costumes e hábitos é manifestado por meio dos territórios. Dissertaremos sobre este movimento a seguir.

Troca de informações e relacionamento

Território é um espaço onde ocorrem troca de informações, relacionamentos, disputas e negociações materiais e simbólicas. De acordo com o geógrafo Milton Santos, os territórios, sejam eles rurais ou urbanos, também são capazes de mostrar todos os movimentos da sociedade. Ao olhar para a sociedade contemporânea, podemos dizer que esta afirmação nunca foi tão precisa. Para Santos, ao concentrarem grande parte da população mundial, os territórios urbanos atuais têm se tornado locais extremamente férteis para a investigação das sociedades.

O fenômeno da urbanização da sociedade intensificou-se a partir da segunda metade do século XX, com a migração das populações do campo para as cidades de pequeno, médio e, principalmente, de grande porte. Esta mudança provocou intensas alterações na

1 HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

2 BAUMAN, Zygmunt. *Globalização – as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

organização da vida comunitária e reconfigurou as relações entre seus habitantes com base em novos valores que confluem em um complexo emaranhado de situações sociais, culturais e econômicas. Sob a égide do capitalismo, a maioria destas transformações acabaram por desencadear desigualdades e desarticulação na construção e execução das políticas públicas.

Não há, portanto, como refletir e falar sobre as articulações dos sujeitos nos territórios sem pensar em como eles se compõem na era global. Emerge também a necessidade de se analisar a organização destes territórios, culturas e sujeitos, a fim de desvendar suas peculiaridades e potencializar suas singularidades (ou especificidades). Neste sentido, na lógica contrária à da globalização, os sociólogos Ivaldo Gehlen e Alberto Riella defendem o conceito de território a partir de uma referência *globalizante*, ou seja:

“algo que está sendo construído em paralelo ao conceito de globalização, opondo-se por vezes a este pelas possibilidades que oferece de reconhecer e valorizar as especificidades locais e regionais no enfrentamento à pretensão uniforme da idéia de globalização, oferecendo chances de inclusão do particular no global, pelas oportunidades de desenvolvimento de potencialidades locais e regionais que as valorizam e lhes dão visibilidade.”³

Viver na cidade e conviver com uma pluralidade cada vez maior de culturas obriga seus habitantes a se depararem com outras formas de convívio e códigos de sociabilidade, num movimento constante de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação e das novas tecnologias insere-se no cotidiano destas relações, contribuindo para alterar ainda mais a forma de convívio e interpretação de mundo destes sujeitos. Com o advento da internet, por exemplo, o campo e a cidade se conectam cada vez mais, aproximando os mundos rural e urbano e dinamizando suas trocas. A relação tempo e espaço no campo também se altera, possibilitando ao morador da zona rural acessar e compartilhar informação de forma instantânea, assim como aqueles que vivem em ambientes urbanos.

3 GEHLEN, Ivaldo; RIELLA, Alberto. Dinâmicas territoriais e desenvolvimento sustentável. *Revista Sociologias*. Ano 6, nº 11, Porto Alegre, jan./jun. 2004. p. 20-26.

Territórios como diferença

Territórios são também formas de distinção econômica e social, e viver sob o capitalismo potencializa ainda mais estas diferenças. Como defende Zygmunt Bauman,

“... uma parte integrante do processo de globalização é a progressiva tentativa de segregação espacial, a progressiva separação e exclusão.”⁴

Nesta cultura de segregação e exclusão espacial, o território passa a ser cada vez mais compreendido como mercadoria (algo que se compra e se vende) e como espaço concreto e simbólico de tensões econômicas e sociais. Assim como ser transportado individualmente por automóveis cada vez mais velozes e confortáveis, ou ser levado por aviões modernos a lugares muito distantes em poucas horas, ter mobilidade custa caro. Morar “bem” ou “mal” informa algo sobre as pessoas: as que moram próximo ao centro das cidades, por exemplo, possuem mobilidade e acesso, e as que moram nas periferias ou na zona rural estão longe de bens culturais e de melhores condições de saúde, habitação, educação, entre outros serviços. A cidade se reorganiza em uma tensão constante de interesses econômicos e políticos que refletem como os cidadãos vão viver e usufruir estes bens e comodidades.

A cultura global tende a padronizar informações, hábitos e comportamentos. Cada vez mais os centros urbanos de países desenvolvidos ou em desenvolvimento se assemelham por seus arranha-céus e gigantescos centros empresariais. O modelo arquitetônico do subúrbio norte-americano é copiado até por países de cultura milenar, como a China, ou países como o Brasil, por meio de programas habitacionais como o *Minha Casa Minha Vida*.⁵

A cidade é um espaço político de ocupação. Construir moradia fora do centro, no

4 BAUMAN. 1999, *Op. cit.* p. 10.

5 Programa habitacional do Governo Federal que tem como meta construir 1 milhão de moradias no país e concretizar o “sonho da casa própria” a 14% de todas as 7,2 milhões de famílias desabrigadas ou que vivem de aluguel. Em grandes centros urbanos, a proposta é construir casas populares nos subúrbios das cidades, assim como toda a infraestrutura para que seus moradores tenham acesso a serviços locais e, desta forma, se desloquem menos ao centro urbano.

subúrbio, transfere a este espaço um novo papel e função social. Ocupar o subúrbio significa construir outra cidade nestes espaços, beneficiando a especulação imobiliária. No entanto, os empregos ainda permanecem nos centros urbanos “incluídos”, perpetuando o crônico problema do tempo perdido em deslocamentos da casa para o trabalho e do trabalho para casa. Com menos tempo para usufruir da vida fora do emprego, estes cidadãos têm seu direito ao convívio familiar e comunitário diretamente impactado. Morar em subúrbios também gera segregação ou, como denominam arquitetos e geógrafos, gentrificação.⁶ Não circular pelos espaços públicos significa não influenciá-los nem se sentir participante das políticas que neles se realizam, tornando-se, enfim, alienados a eles.

A intenção de padronizar os territórios pode ser chamada também de *espetacularização* dos espaços. Este processo se dá, por exemplo, nas chamadas “cidades-espetáculo” ou “cidades temáticas”, como Paris, Nova York, Londres e Bangkok, onde a economia baseada no turismo e no marketing é a real e principal motivação para a revitalização de bairros e áreas.

Segundo a arquiteta Paola Berenstein Jacques:

“teríamos três momentos que poderíamos chamar de espetacularização urbana: o inicial, de embelezamento ou modernização das cidades, em que se começa a moldar as imagens urbanas modernas; em seguida se começa a vendê-las como simulacro [...] E como terceiro momento, o que se vende é a imagem de marca da cidade e, mais do que isso, consultorias internacionais de marketing urbano que visam criar novas imagens de marca de cidades que utilizam a cultura como fachada tanto para a especulação imobiliária quanto para propaganda política.”⁷

6 Elitização, expulsão da população mais pobre.

7 JACQUES, P. Berenstein. *Espetacularização Urbana Contemporânea*. In: FERNANDES, Ana; JACQUES, P. Berenstein (org.). *Cadernos PPG-AU/FAUFBA – Territórios Urbanos e Políticas Culturais*. Ano 2, p. 23-30. Salvador: Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2004.

Sociedade do Espetáculo

Em seu livro *A Sociedade do Espetáculo*, Guy Debord afirma que “o espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem”. Para Debord, a sociedade moderna é vivida no máximo grau de alienação e degradação. Um primeiro estágio se construiria entre o “ser” e o “ter”; já o espetáculo consistiria em uma degradação ulterior, do “ter” para o “parecer”. A análise de Debord parte da experiência cotidiana do empobrecimento da vida vivida, de sua fragmentação em esferas cada vez mais separadas, bem como da perda de todo aspecto unitário na sociedade.⁸

O espetáculo consiste na multiplicação de ícones e imagens – principalmente por meio dos meios de comunicação de massa, mas também pelos rituais políticos, religiosos e hábitos de consumo – de tudo aquilo que falta à vida real do homem comum: celebridades, atores, políticos, personalidades, gurus, mensagens publicitárias. Tudo isso transmitindo uma sensação de permanente aventura, felicidade, grandiosidade e ousadia. O espetáculo confere uma aparência de integridade e sentido a uma sociedade esfacelada e dividida. É a forma mais elaborada de uma sociedade que desenvolveu, ao extremo, o ‘fetichismo da mercadoria’: quando a felicidade identifica-se com o consumo.⁹

Críticos da realidade urbana têm refletido sobre o quanto a segregação e o distanciamento entre os cidadãos que podem e os que não podem “consumir” a mobilidade e o acesso a bens e serviços têm motivado as principais mazelas dos territórios. A desigualdade e a falta de acesso a políticas públicas desencadeiam processos de violência e descontentamento social, gerando falta de perspectiva e sensação de injustiça entre as classes menos providas de recursos materiais.

Outro elemento que se relaciona diretamente com a não sustentabilidade dos modelos de cidades é a utilização cada vez menor do espaço público como local de convívio e sociabilidade. A arquiteta norte-americana Jane Jacobs faz densa reflexão a respeito do tema

8 YAPPE, Anselm. *Guy Debord*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 20.

9 ARBEX JR., José. Memórias e histórias. *Showrnlismo: a notícia como espetáculo*. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2002. p. 69.



Chácara Sonho Azul - Foto: Drago

em *Morte e vida de grandes cidades*,¹⁰ e defende que uma cidade tem a ver com a diversidade dos espaços que a compõe. Se as pessoas ocupam integralmente um bairro, ele estará sempre vivo e em movimento, enquanto espaços vazios são ocupados por situações de degradação.

Nesta perspectiva, a Associação Cidade Escola Aprendiz, localizada na Vila Madalena, em São Paulo, participa da requalificação de becos por meio da ocupação artística. Anteriormente degradados e associados à violência, hoje estes espaços são compostos da diversidade de linguagens de artistas de todos os cantos da cidade e até de outros estados e países. Jane Jacobs defende que a melhor forma de garantirmos a segurança de uma comunidade é termos pessoas nas ruas, olhando, cuidando do território, pois se sentem parte dele. É o que vem acontecendo no beco contínuo à Praça Aprendiz das Letras, onde a intervenção urbana, ao ocupar espaços públicos e privados, dinamiza suas relações. O Aprendiz fomenta esta atividade fornecendo apoio material para o exercício da produção artística nestes locais, valorizando a cultura urbana (veja boxe a seguir).

Ainda na visão de Jacobs, as pessoas precisam estar nas ruas para que estas se tornem funcionais e integradas. Conviver e ocupar os espaços públicos é conscientizar os sujeitos

10 JACOBS, Jane. *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 (coleção Mundo da Arte).

sobre sua responsabilidade em cuidar e conservar os territórios. Significa provar que o intercâmbio entre as classes sociais cria pertencimento, convivência e tolerância em relação às diferenças. Quanto mais diversidade de pessoas em um espaço público, mais dinâmico e ativo ele se tornará. Este princípio, postulado pela arquiteta norte-americana, se aplica de forma diretamente proporcional ao aumento das populações nos centros urbanos.

No entanto, mesmo quando se pensa em um contexto rural, observamos que esta regra não se altera. Para Milton Santos, a realidade econômica da classe trabalhadora no campo é ainda mais dura do que nas cidades: “no campo moderno, hoje, ou você obedece ou não pode continuar”.¹¹ A superação deste destino também se dá por meio da apropriação do território rural, e do despertar da relação de pertencimento e autonomia do sujeito no campo. As ocupações propostas por assentamentos do Movimento dos Sem Terra (MST), por exemplo, criam não apenas moradia para milhares de trabalhadores vinculados àquele movimento, mas constroem uma vida em comunidade, com escolas e centros de convivência, hortas e plantios comunitários para venda de produtos ambientalmente sustentáveis etc. Há, ainda, o exemplo da organização da agricultura familiar para a produção de alimentos orgânicos, por meio dos plantios em sistemas agroflorestais, e da agroecologia, capazes de gerar renda e desenvolver tecnologia social nas comunidades. Algumas ricas experiências neste sentido vêm dos estados do Sul do país, da Bahia e outras regiões do Nordeste.

A Murada dos grafites

Como já comentado no primeiro caderno desta coleção, o beco da Praça Aprendiz das Letras, na Vila Madalena, se tornou ao longo dos anos um palco de cultura, esporte e arte a céu aberto, após a ocupação realizada por jovens com o incentivo do Aprendiz. O mais recente projeto desenvolvido para esta área é o Murada, sob responsabilidade de André Monteiro, o “Pato”, que relata: “Trabalho atualmente na curadoria de grafiteiros

11 SEABRA, Odetti; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José C. *Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 55.

para um beco próximo ao Aprendiz. Este espaço já abrigou trabalhos dos mais diversos grafiteiros: Os Gêmeos, Onesto, Boleta, Jey, John Howard, entre centenas de outros. Antes da minha chegada ao Aprendiz, esta cultura já estava presente neste espaço. Buscamos identificá-la e fomentá-la dando apoio material para o exercício desta produção cultural. As paredes foram rebocadas, foram fornecidas muitas de latas de *spray*, diversos artistas foram convidados... Diferente da grande maioria dos espaços grafitados pela cidade, os próprios artistas aceitaram a renovação dos trabalhos com certa periodicidade. Nomeei o projeto de Murada e ele aconteceu em cinco edições. Foram renovados todos os muros em um ano. Cada edição trouxe cerca de seis artistas de cada região de São Paulo, isto é, oeste, centro, sul, leste e norte. Este espaço sempre foi referência da cena do grafite paulistano e até de outros estados e países. No período que iniciei esse projeto, percebi uma confusão visual pelo excesso de grafite e certo desrespeito por algumas obras, que foram cobertas parcialmente. Na primeira semana, tomei um susto ao chegar e encontrar diversos pichos e bombs clamando também por respeito. A princípio, fiquei preocupado em não poder ter liberdade com os muros. Liguei para uma das gangues representadas: Túmulos. Conversando, entramos num acordo estabelecendo que também haverá muros para os pichos das cinco regiões. Este acontecimento contribuiu com a discussão sobre o reconhecimento da pichação na cultura urbana, valorizando esta como linguagem.”

Os situacionistas levantam a hipótese de que o espetáculo é inversamente proporcional à participação popular nos espaços (veja boxe a seguir). Porém, de acordo com Jacques:

“... essa equação não é absoluta, variações na proporção de espetacularização também podem ocorrer: quanto mais passivo (menos participativo) for o espetáculo, mais a cidade, ou o campo, se torna um cenário e o cidadão um mero figurante.”¹²

12 JACQUES. *Op. cit.* p. 26.

O Situacionismo Internacional

Internacional Situacionista (IS) foi um movimento político e cultural surgido em 1957, na Itália, por membros de correntes artísticas italianas, francesas e inglesas. O italiano Guy Debord e o húngaro Raoul Vaneigem são os principais nomes de referência do movimento. As ideias e práticas da IS influenciaram correntes artísticas como o grupo Provos, na Holanda, os estudantes de Strasbourg e as reivindicações estudantis de maio de 1968, na França, parte dos autonomistas na Itália dos anos 70 e, por fim, os *punks*, com toda a confusão que acompanhou essas diversas apreensões das ideias *situs*.¹³

A princípio, a IS se localiza como um grupo que discute arte e cultura, além da crítica à vida cotidiana. Situacionistas entendem que precisam se apoderar do setor cultural para transformá-lo, que sua “organização pode ser considerada uma tentativa de organização de revolucionários profissionais da cultura.”¹⁴

Em um segundo momento, a relação entre cultura e revolução estabelece a diretriz do movimento. A crítica do urbanismo torna-se um dos principais assuntos da análise situacionista sobre a degradação da vida e podia chegar à mais intensa indignação.¹⁵ As principais obras teóricas do grupo foram *A Sociedade do Espetáculo* (1967), de Guy Debord, e *A Arte de Viver para as Novas Gerações*, de Raoul Vaneigem.

Experiências de redução dos abismos

Na contramão do território espetacular, o Aprendiz defende o princípio de que os espaços de intervenção humana e de produção da cultura devem ser desenhados por diferentes olhares. Vivemos em um círculo vicioso de sociedades fragmentadas e setorializadas, no qual o

13 COLETIVO BADERNA. *Situacionista: teoria e prática da revolução*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2002.

14 YAPPE. *Op. cit.* p. 92.

15 YAPPE. *Op. cit.* p. 115.

fator econômico pauta a capacidade de mobilidade e de acesso dos sujeitos. Esta separação encontra na desarticulação social uma forte característica. Desta forma, a Associação Cidade Escola Aprendiz vem atuando no fortalecimento de comunidades locais para construir caminhos inversos à lógica apresentada.

Usar e compartilhar os territórios geram pertencimento e relação de comunidade entre as pessoas, que dialogam para construir suas subjetividades. Por meio da aprendizagem comunitária, os sujeitos desenvolvem autonomia para ocupar os espaços e se percebem criadores de cultura e não apenas espectadores. Defendida pelos situacionistas como antídoto para a espetacularização da vida, a participação ativa dos indivíduos em todos os campos da vida social pode ser uma saída para a fragmentação e o distanciamento comunitários.

Para o Aprendiz, o debate contemporâneo a respeito dos novos caminhos para a construção de cultura nos territórios, sejam eles urbanos ou rurais, passa por esta mesma reflexão sobre a função social dos espaços e sua apropriação de modo horizontal e compartilhado pelos sujeitos que por ali transitam. Nos próximos artigos deste caderno será possível conhecer um pouco mais sobre a história e as estratégias utilizadas nos projetos da organização.

Para a arquiteta Paula Jacques, as favelas são o máximo da participação popular, “pois os moradores são os verdadeiros responsáveis por sua construção efetiva”. As configurações informais dos territórios desenham os espaços de forma autêntica, pois partem dos sujeitos que os habitam. É certo que a condição atual das favelas não garante qualidade de vida adequada às suas populações. No entanto, a intenção da autora e de diversos artistas e arquitetos que refletem sobre a intervenção urbana é a de se contraporem à lógica do espetáculo. Eles buscam denunciar o processo de revitalização dos territórios a partir da estética da “cidade formal”, que é aquela construída por políticas públicas verticais, que não consultam os moradores e que operam por meio de um padrão de revitalização monumental.

Revitalização Monumental

Os centros de cidades históricas vêm sofrendo processos de revitalização baseados em normas de intervenção internacionais que não são pensadas nem adaptadas de acordo com as singularidades locais. Assim, em vez de preservar o patrimônio cultural de um lugar, de uma população e, muitas vezes, de uma nação, este modelo tende a tornar áreas de diferentes países, das culturas mais diversas, cada vez mais semelhantes entre si. De acordo com Berenstein Jacques:

“É um processo de museificação urbana global, os turistas visitam o mundo todo como se visitassem um grande e único museu. A memória da cultura local – que deveria ser preservada – se perde [...] e na maior parte das vezes, a própria população local, responsável e guardiã das tradições culturais, é expulsa do local da intervenção”.¹⁶

Assim, falamos cada vez mais de uma “revitalização monumental”, que transforma os espaços em meros locais de visita e contemplação e seus habitantes em simples espectadores da nova estética, e não participantes da transformação.

Jacques adverte que mesmo as favelas podem vir a se tornar espetáculo se saírem das mãos das comunidades, transformando-se em vitrines para turismo e afirmação da estética da miséria. Exemplos disso são os prêmios internacionais recebidos por projetos de intervenção arquitetônica em favelas, alguns deles expostos na Bienal de Veneza sob um título mais do que representativo: *Favelas Upgrading*.¹⁷ Para evitar a tendência a retornar aos mesmos caminhos, a apropriação popular e participativa dos espaços públicos torna-se, portanto, um ponto de partida do qual não se pode abrir mão. Como afirma Jacques:

*“Somente através da participação efetiva o espaço público deixa de ser cenário e se transforma em verdadeiro palco urbano: espaço de trocas, conflitos e encontros.”*¹⁸

16 JACQUES. *Op. cit.* p. 24-25.

17 Na tradução literal para o português: Melhoria de Favelas.

18 JACQUES. *Op. cit.* p. 27.

As experiências de intervenção artística do projeto Pró-Bairro Escola Sonho Azul, entre 2008 e 2009, no Jardim Ângela, em São Paulo, são exemplos desta participação. As ações realizadas entre os muros das escolas EMEI Chácara Sonho Azul e CEI Vila Calu, localizadas na comunidade, reverberaram para as casas próximas, que também pintaram suas paredes e muros com as mesmas cores das escolas, assim como casas de moradores foram pintadas com desenhos ensinados nas oficinas do Aprendiz, indicando a influência da intervenção no local.¹⁹

A partir de experiências como esta, o Bairro-Escola identificou quatro condições elementares para a construção e sustentabilidade das comunidades educativas:

- a articulação de espaços democráticos de debate e construção de projetos coletivos e integradores por parte dos agentes locais;
- o desenvolvimento de práticas educativas que articulem o currículo formal aos saberes comunitários;
- a produção e livre circulação de informações sobre o território;
- o reconhecimento e fomento dos potenciais culturais, em especial a ocupação positiva dos espaços públicos.²⁰

Desta forma, a proposta do Bairro-Escola é a de contribuir para que comunidades despertem em seus atores o espírito criativo e a noção de pertencimento àqueles territórios. Apropriar-se de forma comunitária do que é público é do que tratam as tecnologias sociais trabalhadas de forma sistemática na Associação Cidade Escola Aprendiz. Segundo Helena Singer:

“... quando uma comunidade começa a se organizar para formular um projeto pedagógico do lugar, percebe seu potencial, reconhece que tem ali mesmo as condições necessárias para promover seu desenvolvimento e o das pessoas que a formam”²¹

19 Conforme artigo de Gisele Porto na sequência deste Caderno.

20 Conforme artigo de Natacha Costa que abre esta Coleção.

21 Ver seu artigo no Caderno *Pesquisa-Ação Comunitária* desta Coleção.



Nesta perspectiva, os Arranjos Culturais possibilitam desenhar trilhas educativas diversas e contextualizadas pelas demandas e potencialidades de cada território. É importante ter em vista que a organização dos territórios contemporâneos tende sempre a voltar ao lugar do formal e do monumento (do institucional). Outro elemento a ser observado é o risco de arte e cultura, a princípio coletivas e pertencentes ao território, serem apropriadas pelo mercado e transformadas em espetáculo. Em resumo, a espetacularização temática, mesmo nas atividades ditas comunitárias, configura-se como um desafio permanente.

A experiência das Lonas Culturais

Para manter viva a vontade de organização necessária à ocupação dos espaços, garantindo que a intervenção cultural dialogue com as populações, deve-se manter a constante troca e revisão das bases das negociações e interesses das comunidades.

Uma experiência importante neste sentido é o projeto *Lonas Culturais – A Cultura como Instrumento de Transformação Social*, iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro gerida em parceria com ONGs locais, onde as Lonas Culturais são instaladas. No artigo “*Projetos culturais participativos nos subúrbios do Rio e de Paris*”, Marcia Ferran²² conta que as Lonas vêm sendo instaladas em áreas de subúrbio do Rio de Janeiro desde 1993. Dentre seus principais objetivos estão:

- promover o acesso e a produção local de cultura e arte para comunidades desprovidas de equipamentos culturais;
- formar público espectador;
- oferecer política cultural permanente, buscando desenvolvimento social e econômico das comunidades;
- resgatar a participação comunitária na cogestão dos equipamentos (secretaria e atores locais).

O sucesso de mais de sete anos das Lonas Culturais, de 1993 a 2000, foi incontestável, respondendo à articulação de grupos artísticos atuantes nas comunidades que reivindicavam os objetivos descritos acima desde 1989. Como explica Ferran, o projeto aconteceu “quase sob encomenda” por conta das mobilizações de agentes sociais que invocavam uma inserção social e territorial de bairros de subúrbio em um circuito de produção e difusão comunitária. Estes atores sublinhavam a necessidade de criação de um canal permanente de diálogo com moradores e com a vizinhança destas comunidades. Desta forma, o grupo assumia o papel de mediador cultural movendo-se num “campo de tensões” estabelecido por mecanismos e margens de manobra frente a prioridades políticas em várias escalas.²³

Os resultados do projeto tornaram os bairros destes subúrbios, que antes figuravam no noticiário quase que somente por conta de seus índices de violência, em respeitadas núcleos de produção cultural, onde praças e espaços públicos até então abandonados foram sendo apropriados pela população local.

Com a iniciativa das Lonas Culturais sendo reconhecida de forma mais incisiva no cenário

22 FERRAN, Marcia de N. S. Atuando na margem: projetos culturais participativos no subúrbio do Rio e de Paris.

In: FERNANDES, Ana; JACQUES P. Berenstein. *Op. cit.* p. 60-73.

23 FERRAN. *Op. cit.* p. 73.



EMEI Chácara Sonho Azul
Foto: Drago

cultural do município, a lógica da espetacularização começa a se manifestar com mais contundência. A partir de 1996, os desafios neste sentido aumentam e a proposta inicial do projeto se enfraquece. Algumas das causas deste problema foram:

- O *lobby* político para a construção de novas Lonas aumenta e o movimento clientelista, que já existia, começa a afastar atores locais da gestão de alguns equipamentos;
- A falta de estímulo à participação local e de conselhos populares na escolha de novas instalações também afasta o contexto que trouxe sua história aos subúrbios do Rio (as reivindicações sociais);
- Os grupos coordenadores das Lonas, sempre dependentes do financiamento público, acabam submetidos aos interesses de parcerias da RioArte, inviabilizando maior autonomia dos grupos;
- A falta de habilidade gerencial dos artistas envolvidos na coordenação das Lonas, o que acabou por transformar os espaços em casas de *show* voltadas para artistas consagrados, em prejuízo de atividades mais comunitárias, como palestras, debates e cursos.

Esta valorização da cultura como espetáculo acaba por se opor à lógica inicial de fruição e produção de cultura local e dificulta a legitimação do potencial do projeto nas comunidades como instrumento de transformação social.



Chácara Sonho Azul – muro caminho da praça – Acervo Cidade Escola Aprendiz

Assim, é preciso que se pense sobre a relação entre o interesse público e privado e sobre a necessidade concreta de assumir os riscos e resistências de se operar na lógica de uma gestão participativa, rumo à construção de uma educação democrática. A experiência das Lonas Culturais pode servir de exemplo não apenas para os grandes centros urbanos, mas como referência a qualquer espaço que se constrói com interesses legítimos das populações e vai, aos poucos, sendo incorporado à lógica formal e institucional.

Quando nos referirmos ao espaço público como local de intervenção, esta preocupação se torna ainda mais patente. Um local que não é gerido por alguém definido não possui “aval” da comunidade, sendo visto mais como um “território de ninguém” do que como “espaço de todos”.²⁴

Quando há gestão dos espaços públicos, como praças e parques, pelas comunidades, esta participação efetiva e coletiva dos moradores gera uma mudança de paradigma da forma de se relacionar com o que é comunitário. **Adquire-se a aprendizagem da corresponsabilidade cidadã.** Para a autora, a saída para que estes territórios não se tornem instrumentos do espetáculo ou da estetização da miséria é garantir que a atuação dos moradores locais seja efetiva, de forma a fugir do monumental [...] uma construção que

24 FERRAN. *Op. cit.*

remeta “à memória do subúrbio e assim se encontre na esfera do cotidiano”²⁵

Para tanto, nos remetemos aos desenhos sustentáveis dos territórios. A gestão compartilhada dos espaços pode ser desenvolvida por meio da negociação dos conflitos, da definição de regras claras e comuns e da tomada de decisões coletivas. Ou, como afirmam Gehlen e Riella:

“Este processo constrói um patrimônio sociocultural respaldado na tradição (história local) e possibilita apontar alternativas inovadoras. Aos poucos, sedimenta uma memória coletiva rearticulando os saberes e as relações com o meio natural e com o patrimônio material e simbólico e desencadeando processos de construção de cidadania.”²⁶

Cultura livre e memória: indagações

Sem ter a pretensão de esgotar o tema, não há atualmente como se pensar em apropriação de um território sem trazer à reflexão o tema da cultura livre. Com a contribuição das novas tecnologias, mais especificamente a partir do desenvolvimento da internet, vivemos em tempos de compartilhar informações e de construir aprendizagens de forma coletiva. Mas quando o mercado não se apropria deste compartilhamento, é possível dizer que ele se torna cultura livre? E o que acontece quando a institucionalidade e o formal tentam se apropriar desta cultura e conhecimento compartilhados? Virtual ou espacial, na cultura criativa e coletiva há um jogo de interesses e forças que pode nos remeter ao lugar do autor. Se determinado espaço, ou conhecimento, é caracterizado como sendo de autoria de um grupo e que, portanto, não pode ser ocupado ou acessado por outro, podemos considerar que o processo de espetacularização já foi iniciado. Isto porque, ao limitar o acesso e a intervenção livre ao território, os espaços institucionais tentarão se impor novamente, mercantilizando a produção (seja ela conhecimento ou território). Falamos, assim, de uma arte sem direitos autorais, livre para ser compartilhada e transformada por outros.

25 FERRAN. *Op. cit.* p. 91.

26 GEHLEN, Ivaldo; RIELLA, Alberto. *Op. cit.* p. 21.

Ainda quando tratamos sobre cultura e arte coletivas, não podemos deixar de refletir atentamente sobre a seguinte questão: qual é a função social de um espaço público? Uma praça, uma calçada, uma avenida, os muros de um cemitério, das ruas em geral em torno de uma comunidade: elas podem ser apropriadas por uma comunidade? Podem ser redesenhadas pelos diferentes sujeitos que pertencem a um território?

Finalmente, falar sobre esta liberdade de intervenção comunitária nos espaços nos remete à discussão sobre o papel da memória. A memória de um povo, de uma comunidade, é expressa no desenho de seu território e na materialização de seus conhecimentos, mas pode sofrer com intervenções que são cobertas por outras e com a não participação das pessoas neste desenho. Tudo isso evidencia a disputa pelo espaço.

Assim, espaços são também locais de memória, muito embora a memória formal e oficial sempre tente se impor no desenho das sociedades. Nas escolhas dos trechos da cidade, dos tipos de arquitetura, dos rituais e outros elementos da cultura urbana a serem preservados, e na cultura rural, nas matas que são devastadas, nos rios que são inundados ou se tornam desertos, nas populações que são forçadas a migrar, evidencia-se a existência de grupos distintos com suas respectivas memórias, nem sempre conciliáveis. A memória dos espaços é, portanto, um campo tenso onde se deve atentar para a seleção dos fragmentos a serem preservados e celebrados. Fragmentos estes que nos revelam conflitos, interesses e o lugar oficial e não oficial da história dos territórios.

Esta breve introdução pretendeu contextualizar a discussão sobre território e cultura na tentativa de sistematizar as experiências da Associação Cidade Escola Aprendiz e nortear suas ações futuras. Trouxemos para este debate reflexões e questionamentos sobre os modelos de organização dos territórios a fim de encontrar soluções criativas e sustentáveis às populações.

Conforme defende Natacha Costa, diretora geral do Aprendiz, pensar sobre educação integral é entender que o desenvolvimento integral dos indivíduos depende do desenvolvimento integral dos espaços onde eles estão inseridos. Para que isso aconteça, uma educação de caráter comunitário não é apenas possível, mas essencial.

EM RESUMO

Territórios são:

- espaços compostos de diversas culturas em constante negociação e disputa, que se dão em meio a interesses econômicos, sociais e políticos diversos;
- “vitrines” de todos os movimentos da sociedade, que se tornam mais facilmente investigáveis quanto mais urbanizada ela é;
- formas de distinção econômica entre pessoas (morar no centro *versus* morar no subúrbio);
- locais onde a memória das comunidades se faz presente, embora a memória formal sempre tente se impor no desenho das sociedades.

A globalização afetou o desenho dos territórios ao transformar radicalmente a geografia mundial, alterando a noção de tempo e espaço.

A internet também afetou o território, uma vez que promoveu novos paradigmas nas relações humanas.

No mundo todo observa-se uma tendência à “espetacularização” do território *versus* sua apropriação comunitária como local de convívio e sociabilidade.

Exemplo de ocupação artística e ressignificação do território pela população são os arranjos culturais realizados nos becos da Vila Madalena, pelo Aprendiz.

A “revitalização monumental” transforma os espaços em meros locais de visita e contemplação e seus habitantes em simples espectadores da nova estética.

Apropriar-se de forma comunitária do que é público também faz parte dos arranjos culturais.

A organização dos espaços tende sempre a voltar ao lugar do “monumento”, e a cultura comunitária tende sempre a ser “espetacularizada” pelo mercado.

Uma arte sem direitos autorais, livre para ser compartilhada e transformada por outros, evita exatamente o processo de sua mercantilização.

Para Saber Mais

VAZ, Lilian Fessler. A “culturalização” do planejamento e da cidade: novos modelos? In: FERNANDES, Ana; JACQUES, Paola Berenstein (org.). *Cadernos PPG-AU/FAUFBA – Territórios*

Urbanos e Políticas Culturais. Ano 2, p. 31-43. Salvador: Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2004.



CULTURA, JUVENTUDE E INTERVENÇÕES:

A ALQUIMIA DOS ARRANJOS CULTURAIS

Gisele Porto é psicóloga social especializada em orientação vocacional e juventude. Trabalha no terceiro setor desde 1993. Idealizou e fundou a Associação Novolhar em 1998, e criou e coordenou o Programa Novolhar – TV PUC/SP, integralmente produzido por jovens em situação de vulnerabilidade social. Hoje, é coordenadora do Ponto de Cultura Escola da Rua, núcleo voltado para os projetos de cultura e juventude da Associação Cidade Escola Aprendiz.

Este artigo tem como objetivo apresentar e fundamentar a tecnologia social dos Arranjos Culturais, desenvolvida pela Associação Cidade Escola Aprendiz durante mais de uma década de atuação.

Caracterizada pela forma diferenciada com que cria oportunidades criativas, esta tecnologia utiliza diversas estratégias de intervenções artísticas e culturais no contexto do Bairro-Escola, compreendendo que a cultura é instrumento de transformação de relações e espaços. As ações propostas nos Arranjos Culturais se estruturam como um processo de sucessivas intervenções, de variadas dimensões, formas de participação e linguagens artísticas, considerando o contexto, o espaço e a diversidade da vida cultural local. Este processo é utilizado como elemento propulsor da **aprendizagem significativa**, que se dá por meio do reconhecimento das subjetividades expressas nas linguagens particulares de cada grupo e território, sendo, portanto, diversas das concepções hegemônicas de arte e cultura.

Para a Associação Cidade Escola Aprendiz, cada criança, adolescente e jovem, articuladores, educadores e atores da comunidade implicados nos processos de produção encontram sentidos individuais e coletivos na aprendizagem baseada na vivência da constituição dos Arranjos Culturais.

O sentido individual é o combustível da alma e o sentido coletivo é o motor

das mudanças. Mudanças que tomam força e se realizam tendo como base a mobilização comunitária.

As transformações almejadas por esta tecnologia se relacionam com o fomento do Bairro-Escola, sendo também uma das estratégias inspiradoras de projetos pedagógicos em escolas ou ações comunitárias que tenham em vista a promoção da educação integral, um dos conceitos abordados nos cadernos desta coleção.

Concepção de cultura nos Arranjos Culturais

Para Tião Rocha, antropólogo, educador popular e folclorista, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), a Antropologia traz uma importante contribuição ao entendimento do que é cultura. De acordo com ele:

“Em toda e qualquer comunidade humana existem e interagem diversos componentes substantivos (indicadores sociais) que podem ser identificados, medidos e observados, que quando interagem entre si, constroem a cultura do grupo humano que aí vive.”¹

Estes componentes tecem uma trama de interações e dinâmicas onde cada elemento é um indicador cultural.

Os sete indicadores conceituados por Tião Rocha e apresentados a seguir estão presentes em qualquer comunidade humana. Eles identificam-se e interagem entre si numa rede de relações condicionantes e condicionadas aos valores presentes em todas as sociedades, formando o que entendemos por cultura.

O primeiro indicador proposto por Rocha são **as formas organizativas**, constituídas pelos laços de parentesco, instituições de convivências, grupos e turmas, como a família, vizinhança, colegas de jogos e brincadeiras e todas as pessoas com as quais nos encontramos cotidianamente.

O segundo indicador, **as formas do fazer**, são as respostas e soluções dadas às necessidades intrínsecas à vida, podendo ser tecnológicas, científicas, artísticas, literárias

1 ROCHA, Tião. Cultura: matéria-prima de educação e desenvolvimento. Disponível em: <http://www.scribd.com/word/>



CEI Vila Calu – Jd. Ângela
Foto: Drago

etc. Destas formas surgem os hábitos pessoais que, repetidos ao longo do tempo, criam os costumes coletivos. Estes, após gerações, desenham as tradições que, por sua vez, darão identidade a certa comunidade ou povo e se constituirão em formas de conhecimento.

O terceiro indicador, **os sistemas de decisão**, relacionam-se aos mecanismos micro e macro de tomada de decisão, sejam eles institucionalizados ou não. Explícitos no âmbito político, jurídico ou militar, incluem também os sistemas subliminares de decisão na família ou, por exemplo, num grupo de garotos brincando.

As relações de produção, quarto indicador, se referem às forças e relações produtivas ligadas ao trabalho, sobrevivência e economia, com suas variadas formas de composição de vínculos.

O meio ambiente é o quinto indicador e trata do contexto e entorno que dão forma às relações e processos humanos. Compreende aspectos climáticos, geográficos, de ocupação, fluxos etc, pois é o cenário do desenho cultural de uma comunidade.

O sexto indicador, **a memória**, se constitui no passado e fala da origem e permanência das histórias no inconsciente coletivo e na tradição. Expressa-se, por exemplo, nos rituais de uma comunidade.

A visão de mundo, sétimo e último indicador, remete às perspectivas, ao futuro, ao porvir norteador dos investimentos da comunidade e da incessante busca de transformações.

O efeito da cultura

A perspectiva da cultura defendida por Renato Janine Ribeiro, professor de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), também é considerada para este artigo. De acordo com Ribeiro, quanto mais múltipla e acessível é a vivência cultural de um povo, maior será sua possibilidade de exercer o poder, a responsabilidade e a liberdade. Para ele:

“É cultural toda experiência da qual saio diferente – e mais rico – do que era antes. Seja o que for, um livro, um filme, uma exposição: estou no mundo da cultura quando isso não apenas me dá prazer (me diverte, me entretém), mas me abre a cabeça, ou para falar mais bonito, amplia o meu mundo emocional, aumenta minha compreensão do mundo em que vivo e, assim, me torna mais livre para escolher meu destino.”²

Ainda nas palavras do professor :

*“A cultura efetua uma transformação na vida das pessoas no sentido de ampliar seu leque de escolhas e, assim, aumentar sua liberdade. **Isso significa que não há uma substância chamada “cultura” e, portanto, o que é cultura para uma pessoa pode não o ser para outra.** O importante, então, é que também não há uma acumulação de cultura, pela qual alguém se torna dono dela, ou seja, possui ‘mais’ cultura do que outro indivíduo. Mais ainda, e paradoxalmente, uma pessoa ‘cultu’ talvez tenha menos chances de viver a cultura do que uma pessoa inculta.*

Esta definição de cultura pelo ‘efeito’ que ela tem na vida das pessoas enfatiza seu caráter fortemente libertador, ao mesmo tempo em que reduz a importância de uma hierarquia

2 RIBEIRO, Renato Janine. Que política para a cultura? *Bravo*, fev. 2003. Disponível em: <http://www.renatojanine.pro.br/Cultura/politica2.html>

das obras 'em si'. Na verdade, as obras valem pelo que produzem ou propiciam a seus usuários. Por isso, o cultural desempenha um papel relevante na vida social!''³

Na experiência dos Arranjos Culturais, a cultura é considerada como elemento integrante da identidade de cada indivíduo e coletividade, e como matéria-prima para o desenho das relações entre as pessoas e destas com seu espaço e tempo. Sobretudo, a cultura é instrumento de promoção do desenvolvimento humano, integral e libertador.

Processos e formas de intervir

Os Arranjos Culturais, enquanto tecnologia do Bairro-Escola, organizam-se em espaços determinados, como um beco, biblioteca, teatro, escola, bairro, trilhas entre escolas ou equipamentos culturais, ou por lugares simbólicos que podem ter a dimensão de um território virtual, um grupo articulador ou uma rede social, além de outras incontáveis possibilidades.

Os territórios são delineados como tal por meio de diversos processos grupais, por exemplo: uma rua que se torna um espaço apropriado por grafiteiros, como os becos da Vila Madalena, na zona oeste paulistana, ou um teatro de escola pública, espaço motivador da participação comunitária no equipamento escolar e de interação com seu entorno.

Para o Aprendiz, embora qualquer território tenha a sua cultura própria, ele vai possibilitar um **Arranjo Cultural** na medida em que seus atores se unem para descobrir, desvelar, ampliar, difundir, interferir e mobilizar outras pessoas a promoverem a cultura local, potencializando-a.

Com duração variada, mas suficiente para criar um movimento, são realizadas intervenções estratégicas para a constituição do Arranjo Cultural. A ideia, neste primeiro momento, é semear ou fortalecer um processo de experimentação que exponha, proponha e propague a visão de que a cultura é uma força criativa de resistência e

3 RIBEIRO, Renato Janine. Cultura que transforma. Disponível em: <http://www.blogacesso.com.br>

emancipação e que, se for articulada a outras forças educativas, poderá contribuir para a promoção da educação integral.

Diversos Arranjos Culturais podem estabelecer laços e constituir circuitos entre eles. Portanto, uma das dimensões desta tecnologia é a articulação entre estes e outros espaços com funções similares, como, por exemplo, os Pontos de Cultura, participantes do programa Cultura Viva, desenvolvido pelo Ministério da Cultura.

Os instrumentos dos Arranjos Culturais

No contexto do Bairro-Escola existem grupos, equipamentos públicos e comunitários, organizações, eventos, festas, enfim, toda a diversidade de expressões culturais que deverão ser consideradas na proposição do Arranjo Cultural. **O reconhecimento, valorização e articulação destes ativos culturais são condição e pressuposto para a legitimidade do processo.**

Após mapeamento dos ativos culturais formais ou informais de cada território, os proponentes ou articuladores das ações devem ter prontidão para a escuta atenta das necessidades e aspirações da comunidade implicada.

Assim, é fundamental traçar um diagnóstico dos desafios e oportunidades locais. Esta etapa de reconhecimento viabiliza a posterior mobilização e articulação dos potenciais educativos e culturais, que devem ser dirigidos a objetivos comuns legitimados pelos agentes da comunidade.

É preciso ressaltar, contudo, que o processo somente será sustentável se possibilitar aos participantes a assimilação de suas individualidades e um envolvimento significativo com a proposta. Isso porque, na realização do desenho do Arranjo Cultural, o sentido é dado pelos indivíduos mobilizados e pelos coletivos que os comportam.

Este percurso aponta para a mudança do paradigma de que a democratização da cultura ocorre levando-se cultura, em sua concepção hegemônica, à comunidade. O acesso, neste caso, acontecerá via incentivo e reconhecimento da produção cultural, como estratégia de conhecimento e fortalecimento da potência local.



EMEI Chácara Sonho Azul – Pintura em madeira – Foto: Drago

Agentes Comunitários de Cultura

Da perspectiva do Bairro-Escola, todas as pessoas são potenciais agentes de educação e cultura. Na prática dos laboratórios e em seus projetos de disseminação, porém, a Associação Cidade Escola Aprendiz escolheu privilegiar o adolescente e o jovem como Agentes Comunitários de Cultura, colocando-os como elementos estratégicos de fomento da tecnologia.

A adolescência é continuamente influenciada por uma cultura que se massificou e que se caracteriza pelo hiperconsumo, ou seja, pela relação efêmera com os objetos/produtos adquiridos. Estes vêm acompanhados de uma promessa de satisfação que nunca se concretiza, impelindo à compulsão por uma nova aquisição, num ciclo sem fim de busca do preenchimento do vazio pelo prazer instantâneo.

A própria adolescência, aliás, também se transformou em uma espécie de bem de consumo: todos desejam a liberdade, a energia e o corpo eternamente juvenis. Porém, em contraposição a este tempo de “privilégios”, nosso momento histórico impõe uma moratória aos adolescentes e jovens: para encontrar um lugar legitimado na sociedade, eles devem se preparar por anos para ingressar de forma competitiva no mercado de trabalho.

Cleusa Pavan, psicanalista ligada ao Instituto Sedes Sapientiae, sintetiza esta condição:

“A moratória se constrói sobre esta incompatibilidade estabelecida entre maturação corporal e exercício de funções de adultos. Os corpos estão maduros, podendo amar, reproduzir, desejar e serem desejados; suas forças poderiam assumir trabalhos e tarefas em esferas da vida que estão para além da instrução formal escolar acadêmica, mas a essa maturidade específica não correspondem possibilidades concretas de realização de inserção. Com isso, a cultura moderna acaba produzindo, como valor de suplência (valor que vai suprir uma falta), algo novo, no lugar dos rituais abandonados: o tempo da adolescência.”⁴

No mesmo caminho, as produções, expressões e manifestações da juventude transformaram-se num nicho de mercado em que a moda coopta e dita os movimentos juvenis por meio de estilos e seus respectivos produtos. Ao impor-se, este processo debilita a força do posicionamento diferenciado como instrumento da constituição da identidade e impele o adolescente e jovem ao consumo de uma cultura pasteurizada.

Segundo outra psicanalista, a também escritora Maria Rita Kehl:

“O aumento progressivo de formação escolar, a alta competitividade do mercado de trabalho nos países capitalistas ... obrigam o jovem adulto a viver cada vez mais na condição de ‘adolescente’ ... essa longa crise, que alia o tédio, a insatisfação sexual sob alta pressão hormonal, a dependência com relação à família e a falta de funções no espaço público, acabou por produzir o que as pesquisas de marketing definem como uma nova fatia de mercado(...), passou a ser considerado cidadão porque virou consumidor em potencial”⁵

Estendida pela juventude adentro, a adolescência comporta a condição de “não ser” nem criança, nem adulto. As experiências nesta fase são impulsionadas pelas paixões, excessos,

4 PAVAN, Cleusa. “A fabricação da infância e da adolescência”. Texto apresentado no curso A adolescência na contemporaneidade. Maio de 2005.

5 KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANUCCHI, Paulo (org.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

experimentações limítrofes, confrontação, delinquência, militância política ou, ainda, pelos processos criativos, por meio da música, da literatura, das artes plásticas, da arte urbana e de outras formas de busca por rotas de expressão e identidade.

Para alcançar a vida adulta, é preciso percorrer uma longa trajetória de formações que não trazem garantias. As capacitações, cursos técnicos e as faculdades tornaram-se condição mínima para que se ingresse na arena de competição por um emprego, sem que isto signifique, no entanto, sinônimo de vitória. Para boa parcela da população, em especial os jovens, a exclusão social se traveste de inclusão em trabalhos de longas jornadas, pouca ou nenhuma especialização e baixa remuneração.

Diante do quadro apresentado, mobilizar e estimular este jovem a compor uma articulação de ações significativas no contexto ao qual pertence (seu bairro, sua escola etc.) pode trazer uma enorme potência para a transformação das relações entre os participantes da constituição do Arranjo Cultural. É oferecer ao jovem, reconhecido geralmente por sua condição de pessoa em formação ou apenas por suas transgressões, uma outra possibilidade de participação na vida comunitária.

Neste sentido, a comunicação oral e escrita, as produções audiovisuais, corporais e musicais, as artes plásticas são algumas das expressões culturais utilizadas na constituição dos Arranjos Culturais que dialogam com a subjetividade dos participantes. Quando são orgânicas em suas comunidades, essas expressões, materializadas em intervenções, funcionam como uma lente através da qual é possível ver e modificar o mundo. Para cada adolescente e jovem, apropriar-se e ser protagonista da cultura contemporânea, integrada, exposta e reconhecida pelos olhares que reforçam sua existência e expressão, pode contribuir para melhorar a sua capacidade de fazer escolhas autônomas, redundando em benefícios para si e para a coletividade.

Os adolescentes e jovens, desta maneira, podem mapear potenciais, contatar ativos culturais comunitários, fazer diagnósticos da situação do território, mobilizar representantes locais e orquestrar uma ação/intervenção em uma direção escolhida coletivamente.

A proposta da atuação dos Agentes Comunitários de Cultura em Arranjos Culturais permite que os jovens desenvolvam uma condição diferenciada de articuladores da cultura local e promove a educação integral do grupo, objetivo primordial do Bairro-Escola.

Pontos de Cultura e Arranjos Culturais

Os Pontos de Cultura são estratégicos para a constituição dos Arranjos Culturais, pois ambos têm conceitos e princípios que dialogam de forma estreita.

Para ganhar abrangência e força de articulação, a tecnologia dos Arranjos Culturais, enquanto laboratório, se desenvolve em um Ponto de Cultura situado na Vila Madalena, cujo trabalho resultou de uma atuação histórica de intervenções no bairro por parte da Escola da Rua, núcleo de cultura e juventude da Associação Cidade Escola Aprendiz.

Os Pontos de Cultura participam do Cultura Viva, programa do Ministério da Cultura que busca uma parceria público-social para potencializar iniciativas de diversas comunidades. Segundo seu criador, Célio Turino, os “Pontos” são responsáveis por articular e impulsionar as ações que já existem nas comunidades, não possuindo, portanto, um modelo único de instalações físicas, programação ou atividades. A transversalidade da cultura e a gestão compartilhada entre o poder público e as comunidades são os únicos aspectos comuns entre eles. Trata-se de uma estratégia do Ministério da Cultura para agregar recursos e novas capacidades a projetos preexistentes.

Em entrevista exclusiva ao blog Acesso, no final de 2009, Célio Turino afirma que:

“Os Pontos de Cultura fazem parte de um programa muito amplo. O Ponto é um ‘sedimentador’, que atua no território. As comunidades continuam fazendo o que já costumavam, mas de uma forma facilitada. Enquanto isso, o Cultura Viva lança editais e realiza várias ações ao seu redor, como projetos de educação e saúde, para beneficiar a comunidade. (...) O tripé conceitual do projeto é sustentabilidade, autonomia e ‘empoderamento’ social. O Ponto de Cultura é uma parceria público-social. O investimento que fazemos em um Ponto é relativamente pequeno, mas muito significativo, pois chega diretamente na ponta, potencializando o que já é feito.(...) Com o Cultura Viva, queremos quebrar hierarquias, construir novas legitimidades, mesclar o erudito com o popular, colocando os dois no mesmo patamar. Cultura é tudo que cada um faz.”



Desta forma, o investimento para a constituição dos Arranjos Culturais poderá ser potencializado pela articulação das ações com os Pontos de Cultura locais.

Laboratório dos Arranjos Culturais

A Associação Cidade Escola Aprendiz, desde seu início, funda-se em proposições de transformação de espaços coletivos por meio de intervenções artísticas.

Com o caminhar das práticas da organização, progressivamente estas propostas foram ganhando proporções e sentidos cada vez mais abrangentes.

O projeto 100 Muros, executado entre 1999 e 2001, inaugurou a mobilização como estratégia do Aprendiz para viabilizar as intervenções, na época, por meio de mosaicos aplicados às paredes do bairro. Nos territórios onde as obras foram feitas, pessoas sensibilizadas em torno de um objetivo comum tornaram-se “agentes da cidade”⁶, cidadãos capazes de modificar o espaço público onde viviam para deixar nele um registro pessoal.

⁶ KLOTZEL, Ruth (coord.). *100 Muros: Relato de uma experiência*. São Paulo: Fundação MinC/BankBoston/Cidade Escola Aprendiz, 2003.

Para a equipe desta primeira experiência, a busca era “inclusão social por meio da recuperação do espaço público”.

Ao longo de anos de prática e inúmeros formatos de projetos, as intervenções foram se transformando e ganharam um novo sentido com a consolidação do conceito de Bairro-Escola. Passaram a ter um objetivo integrado ao processo de mobilização comunitária para articulação de ações coletivas de interesse comum, com vistas ao desenvolvimento local e promoção da educação integral, nos territórios onde o Aprendiz aplica suas outras tecnologias.

No bairro de Pinheiros, local do desenvolvimento do laboratório dos Arranjos Culturais, o Núcleo Escola da Rua busca esta integração, realizando intervenções no beco e praça onde está situado e em escolas da rede pública.

A experiência em uma escola pública

O processo da constituição de um Arranjo Cultural com a participação de Agentes Comunitários de Cultura vem ocorrendo nos últimos três anos na Escola Estadual Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, em Pinheiros. Esta trajetória será apresentada como um formato possível, dentre vários, da união de cultura e educação em uma escola pública.

Em 2007, o auditório da escola se encontrava abandonado e esta corria o risco de ser fechada. Mobilizados por este problema, estudantes, professores e a comunidade escolar se uniram contra o possível fechamento num movimento de resistência que batizaram como “Desafio Max”. Como estratégia de enfrentamento, o Aprendiz, que fazia parte da mobilização, apoiou a transformação do auditório – que funcionava como depósito – em um teatro aberto à comunidade. Nascia o Teatro da Vila.⁷

Em pouco tempo, o Teatro da Vila, localizado no bairro boêmio de Vila Madalena, se tornou um espaço de difusão cultural, agregando inúmeros artistas que viabilizaram uma

⁷ A instalação, no período noturno, de cursos da Escola Técnica Paula Souza também fez parte das estratégias para impedir o fechamento da escola. A articulação entre a escola estadual regular, a escola técnica e o teatro comunitário recebeu o nome de Escola do Bairro Vila Madalena. Mais informações sobre este projeto podem ser encontradas no artigo de Maria Paula Patrone, no Caderno *Trilhas Educativas*.

rica programação noturna, predominantemente de coletivos musicais. Este movimento contou com o apoio de Raul Teixeira, morador do bairro e administrador do Teatro do Colégio Santa Cruz.

Tendo Raul Teixeira e a Associação Cidade Escola Aprendiz como articuladores, os artistas contribuíram de forma voluntária para uma programação de *shows* gratuitos de excelente qualidade, num espaço cultural charmoso, bem localizado e equipado. Por se tratar de um equipamento público, nada é cobrado: a plateia é apenas convidada a fazer doações espontâneas ao final das apresentações.

Ao longo de seus três anos, o comitê articulador da iniciativa tem buscado oferecer à comunidade manifestações artísticas diversas, como teatro adulto e infantil, dança, palestras, filmes, música popular e instrumental, entre outros. Outro desafio do grupo é buscar a sustentabilidade do espaço, caminho que passa inclusive pelas doações de um crescente público cativo.

Hoje, o teatro é um polo de difusão cultural dentro da escola. Toda programação é organizada por um comitê composto de representantes dos grupos artísticos que se apresentam, a sociedade civil, a própria escola e o Aprendiz. Juntos, estes atores dialogam por meio de reuniões periódicas que contam, inclusive, com a participação ativa do diretor, do coordenador pedagógico, de representantes da Associação de Pais e Mestres e de professores.

Ao longo deste percurso, o teatro foi ganhando um sentido maior. Além de ser um espaço de difusão cultural, ele se tornou um instrumento de ampliação das oportunidades educativas dentro da escola e para a comunidade. A programação passou a dialogar com o currículo escolar e com a comunidade de diversas formas, criando um sentido de Arranjo Cultural.

As ideias de integração se multiplicam: apresentações dos alunos antes dos *shows* noturnos; *shows* matutinos e vespertinos, para os ensinamentos fundamental e médio; exibição de clássicos da literatura por grupos de teatro profissionais ou formados em oficinas pelos alunos do Max; espetáculos de grupos musicais no horário de intervalo da escola, no pátio; reuniões de autoformação do grupo articulador do bairro; oficinas de técnicas relacionadas à iluminação, sonorização, instrumentos musicais, canto e técnicas teatrais... além de uma infinidade de outras propostas que não param de florescer nas reuniões do inquieto e surpreendente comitê da iniciativa.

Neste contexto efervescente, o Aprendiz tem atuado no sentido de integrar os recursos disponibilizados pelas parcerias, visando à consolidação deste Arranjo Cultural. A intenção é que a escola ultrapasse os limites da sala de aula e desenvolva a compreensão de que a aprendizagem pode ocorrer, de forma diversa e significativa, em diferentes espaços e circunstâncias.

Três anos em três depoimentos

Este processo de três anos contou com os esforços de muitos Agentes Comunitários de Cultura, que transformaram um depósito de documentos mofados numa experiência inovadora, de grande impacto e modelo para outras similares.

Para Raul Teixeira,

“a perspicácia do Aprendiz foi fazer um projeto tão desafiador e singular numa escola estadual. Recuperar não só seu espaço cultural, onde estudaram grandes personalidades das artes, mas resgatar a pedagogia e outros espaços também abandonados: as salas de aula (ocupadas com cursos técnicos noturnos), o pátio, os muros... Convidando e arrebanhando parceiros da Vila Madalena que moram em torno da escola, o projeto integrou conhecimentos em todos os níveis culturais, sociais e pedagógicos. O binômio cultura e educação, mais que estudado e discutido, só acontece quando podemos praticá-lo e vivenciá-lo dentro de um mesmo espaço. O modelo de ocupar e praticar cultura dentro de uma escola pública também só é possível quando há interesse e esforço dos dirigentes e aproximação da comunidade em apoiar. Este é o mote no qual o Aprendiz insiste, defende e pratica com o ‘Desafio Max’”.

Para Marcelo Clementino, coordenador pedagógico da escola,

“as parcerias dão força para os professores, valorizando-os. O teatro é um meio de isso acontecer, pois faz com que os professores se integrem e os alunos se sintam apropriados e gostem do espaço, onde podem escolher atividades de teatro, produzir eventos próprios. Desta forma, poderão gostar mais da escola e aprender.”

Alessandro Azevedo, ator, palhaço, presidente da Associação Raso da Catarina e responsável pela programação de sexta-feira e por um sarau mensal no Teatro da Vila dá seu depoimento sobre a importância do teatro para o bairro:

“A forma como este espaço é gerido, dentro de uma escola, é um passo em direção à união da educação e da cultura. A maneira de atuar junto à comunidade, com os parceiros, é extremamente democrática, tanto no ato da curadoria, quanto na gestão, passando inclusive pela forma como o público ‘paga’ para ver as apresentações. Quando falo que ali você entra e depois paga o quanto pode e acha que vale, muitos se espantam. Isso é muito novo, mas garante a frequência das pessoas ao teatro, pois sabemos que um preço alto limita ou até impede esse acesso. Outras coisas fantásticas e muito significativas desta experiência são a diversidade da programação, o fato dela ser diária, a localização, a inserção do teatro nas ações do Bairro-Escola e tudo isso acontecendo dentro de uma escola. O que tem ocorrido no Teatro da Vila é uma possibilidade de mostrar a diversidade cultural brasileira, com uma programação fixa de segunda a sábado composta por música, cultura popular, hip hop etc. Para nós, da Associação do Raso da Catarina, também é uma aprendizagem participar de um comitê como esse, que trabalha a curadoria, pensa formas de divulgar, de atuar, de agregar as pessoas.”

Sobre a relação da escola e teatro, Alessandro opina:

“Acho que a escola precisa enxergar as possibilidades de os alunos participarem, buscando algum tipo de atividade com a qual eles possam se sentir envolvidos. O sarau é uma das estruturas que possibilitam isso: eles montam alguma coisa e podem apresentar peças curtas, de dez minutos, por exemplo.”

Disseminação dos Arranjos Culturais

Outro exemplo de Arranjo Cultural foi o processo realizado no Jardim Ângela, periferia de ocupação irregular na região sul de São Paulo, com uma população de quase meio milhão de habitantes. Lá, a estratégia foi a realização das intervenções artísticas com mosaico, madeira, acrílico e pintura nos muros de escolas, marca histórica da associação.

As ações se iniciaram em 2008 com o projeto Escolas Irmãs⁸, realizado junto à EMEI Sonho Azul e à EE Honório Monteiro. Os contatos com os gestores destas escolas se mantiveram até 2009, quando se formou um grupo articulador da Plataforma dos Centros Urbanos⁹ na região. Isto criou as bases para o desenvolvimento do projeto Pró-Bairro Escola Sonho Azul, iniciativa onde estão sendo disseminadas todas as tecnologias do Aprendiz com o apoio da empresa Prosegur, que tem muitos funcionários moradores da região.

O Jardim Ângela, que já foi considerado pela ONU como o local urbano mais violento do mundo em 1996, é palco de muitos movimentos sociais que vêm mudando esta realidade. No entanto, a região ainda recebe poucos ganhos destas mudanças. Localizado na divisa com Itapeverica da Serra, o bairro e suas dezenas de vilas foram sendo constituídos em áreas de mananciais, sendo que parte das construções não são sequer reconhecidas pela prefeitura. O muro da intervenção criativa que deu início à nova etapa do projeto, em 2009, liga a EMEI Sonho Azul e a EE Honório Monteiro à Praça da Paz, e ocupa uma rua sem nome, passando pela CEI Vila Calu, que não tem numeração.

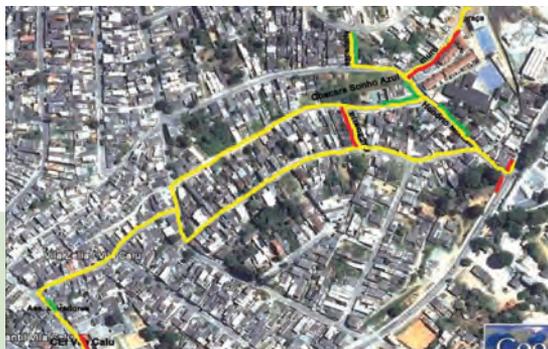
A intervenção neste muro foi elaborada ao longo de oficinas com as professoras das duas escolas (EMEI Chácara Sonho Azul e CEI Vila Calu) e moradores. As oficinas começaram em um espaço e migraram duas vezes até encontrarem um lugar de referência e serem aceitas pela comunidade. Ao final deste processo, entretanto, observamos que algumas casas do entorno à EMEI, onde o projeto Escolas Irmãs havia acontecido em 2008, estavam com as paredes e muros pintados com as mesmas cores da escola. Outras casas tinham suas fachadas pintadas com desenhos feitos por seus moradores, indicando a influência deste tipo de intervenção

8 Mais informações sobre este projeto no artigo de Tarsila Portella, que fecha este Caderno.

9 Sobre este projeto do Unicef, ler o artigo de Tatiana Djrdjran et all no Caderno *Pesquisa – Ação Comunitária* desta Coleção.

na comunidade. A iniciativa das escolas havia entusiasmado o desejo destes moradores de revitalizar o bairro.

O processo de fomento ao Bairro-Escola na região se iniciou com as oficinas que visavam a intervenção e tiveram o duplo sentido de produção e mobilização. No dia da grande oficina comunitária, a presença e envolvimento da população local demonstraram o impacto do processo. O mapa abaixo indica o percurso feito pela intervenção no Jardim Ângela.



Mapa com o percurso feito pela intervenção no Jardim Ângela

Na sequência do projeto aconteceu o Fórum Comunitário do grupo articulador Sonho Azul. A organização de grupos articuladores é uma das etapas da Plataforma dos Centros Urbanos estabelecida pelo Unicef. Neste encontro, foram definidas as metas a serem priorizadas para realizar o objetivo de melhorar a qualidade de vida das crianças e dos adolescentes da região.

Nos dois casos analisados, do Jardim Ângela e da Vila Madalena – dois bairros apartados por acidentes geográficos e diferenças sociais marcantes –, o que se viu foi a ação coletiva de criação dos Arranjos Culturais. Potencializada pela mobilização e pelas articulações locais, a alquimia de um Arranjo Cultural se formando foi vivenciada em ambos os espaços.

EM RESUMO:

- Tião Rocha propõe sete indicadores culturais: as formas organizativas; as formas do lazer; os sistemas de decisão; as relações de produção; o meio ambiente; a memória; e a visão de mundo.
- Quanto mais múltipla e acessível é a vivência cultural de um povo, maior será sua possibilidade de exercer o poder, a responsabilidade e a liberdade.
- Na experiência dos Arranjos Culturais, a cultura é considerada instrumento de promoção do desenvolvimento humano, integral e libertador.
- Um Arranjo Cultural existe na medida em que seus atores se unem para promover e potencializar a cultura local.
- A sustentabilidade dos Arranjos é diretamente proporcional à assimilação individual e ao envolvimento significativo da comunidade com a proposta.
- A proposta dos Agentes Comunitários de Cultura permite que os jovens se tornem articuladores na perspectiva da educação integral.
- A tecnologia dos Arranjos Culturais se articula com os Pontos de Cultura, iniciativa do Ministério da Cultura que visa potencializar projetos comunitários.
- Com o tempo, as intervenções artísticas do Aprendiz se integraram ao conceito de mobilização comunitária desenvolvido no Bairro-Escola.
- Os Arranjos da Vila Madalena e Jardim Ângela mostram como, mesmo em locais tão diversos entre si, é possível mobilizar, intervir e transformar espaços.



ARTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Terena Zamariolli é artista e educadora com licenciatura em Artes Cênicas pela ECA-USP. Atualmente, é educadora do projeto Escola na Praça da Associação Cidade Escola Aprendiz.

Pensar uma educação

que se propõe a abranger as dimensões intelectual, estética, afetiva, ética, física, espiritual e social é assumir um olhar mais amplo para este processo e para os espaços e os tempos em que ele se constrói. É lançar um olhar integral para o indivíduo e suas relações, assumindo a perspectiva de que a educação é uma construção complexa, que se realiza na diversidade das experiências humanas.

Uma educação que busca ser integral transpõe os muros da escola. As oportunidades de aprendizagem são diversas, e para dar conta desta complexidade é necessário pensar diferentes espaços, ampliando o olhar para toda a cidade e enxergando as potencialidades educativas presentes na rua, nos espaços públicos, nas relações etc.

Nesta perspectiva, os conceitos de educação integral e de Bairro-Escola se complementam, pois, para promovermos uma educação integral, precisamos treinar a nossa percepção sobre os potenciais educativos dos diferentes espaços e implicar a comunidade neste processo. Para isso, precisamos exercitar uma curiosidade quase infantil no olhar e encontrar o prazer de descobrir um mundo novo, cheio de sensações, percepções e sentidos, que escapam a uma mirada menos atenta.

Ao caminhar pela rua com as crianças, nos deparamos com uma série de potenciais educativos: as placas, o mapa do caminho, as pitangueiras, a loja da esquina...

Podemos passar por tudo isso sem perceber. Mas podemos lançar um olhar renovado a todas estas coisas e fazer algumas perguntas: qual é o nome desta rua? Por que só tem pitanga em uma época do ano? O que vende na loja da esquina? Quanto custa? Assim, uma simples volta no quarteirão se transforma em uma experiência de aprendizagem, na qual vivenciar o conhecimento faz com que ele se torne mais significativo. Quando uma criança prova a pitanga verde para entender que ainda não está na época de colher esta fruta, o conhecimento construído não é só racional, é também sensorial.

Roteiro de pesquisa nas praças

Percorrendo as ruas da Vila Madalena, em São Paulo, nos deparamos com várias perguntas e descobrimos que o caminho também poderia ser educativo. Assim nasceu a trilha Nossa Praça, realizado por crianças de 4 a 10 anos no primeiro semestre de 2010 na Escola na Praça (veja boxe a seguir). Com o objetivo de conhecer as praças do bairro e descobrir seus potenciais educativos, a ação buscou desenvolver o olhar das crianças sobre os espaços. Assim, elas passaram a dar mais atenção ao caminho, observando mais atentamente o mapa do trajeto, o nome das ruas, as árvores, as lojas, as casas das crianças. O percurso passou a ser parte fundamental da trilha.

Na praça, fazíamos em conjunto um roteiro de pesquisa observando o que havia no local e o que era possível fazer naquele espaço. Tem árvore frutífera? Tem bichos? Que brincadeiras dá pra fazer neste lugar? Então, fazíamos algumas propostas: e se tirássemos fotos de tudo que for interessante? E se andássemos com os olhos vendados para perceber os sons e as texturas de onde estamos?

Experimentando e explorando o espaço, fizemos uma série de descobertas. Em uma das praças, o que mais despertou o interesse das crianças foram os cachorros, dando origem a um jornal com a foto, o nome, a característica de cada cachorro encontrado e algumas entrevistas com os donos. Na outra, o que despertou atenção foi um córrego: é limpo? Onde vai dar?

Tem peixe? Descobrimos que o nosso pequeno Córrego das Corujas ia parar no grande e sujo rio Pinheiros. Então, fomos até a Estação Pinheiros de trem para ver o rio e durante o passeio observamos suas margens, os carros na “marginal” e outros elementos daquela paisagem. Dentro do trem, observamos os assentos de cor diferente, os extintores embaixo do banco, o mapa das linhas e, assim, mais um universo de possibilidades se abriu.

Escola na Praça

O projeto, uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz, constrói trilhas educativas na Vila Madalena que contribuem para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, articulando seus interesses com as oportunidades de aprendizagem do bairro. O projeto articula também uma rede de apoio a crianças e adolescentes a fim de garantir seus direitos fundamentais, na perspectiva da educação integral. Atualmente, participam da Escola na Praça crianças de 4 a 14 anos de escolas públicas da região da Vila Madalena, em São Paulo. A ação é mantida com recursos aportados por empresas para o Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD).

Uma rede integrada de saberes

Nesta perspectiva, **experienciar o conhecimento torna-se central no processo educativo**. Vivenciar a experiência de forma mais integral e integrada faz com que ela seja muito mais significativa e o ato de aprender, mais prazeroso.

O conhecimento não está separado: ler, escrever, fotografar, desenhar, brincar, pesquisar no mapa, todas essas ações fazem parte de uma mesma experiência. Além disso, o conhecimento tem gosto, cheiro, texturas variadas – de grama, de terra, de areia –, e comporta um olhar estético que se manifesta por meio da fotografia, da dimensão espacial, da localização geográfica. Por sua vez, os locais trazem os nomes das pessoas, de cachorros, de rios... e assim por diante.



*Trilha Nossa Praça –
Escola na Praça – Acervo
Cidade Escola Aprendiz*

Neste tipo de vivência, portanto, a dimensão corporal é muito presente. Os sentidos são instigados a construir um significado para a experiência. A sensibilidade se apura. A criatividade se expressa. A relação entre indivíduo e grupo se constrói. O conhecimento não é fragmentado, nem hierarquizado. Não se divide a experiência por áreas do saber, nem se prioriza um aspecto em detrimento de outro. **A educação é vista como uma rede integrada de saberes, que leva em conta todas as formas de se relacionar, experimentar, sentir e interpretar o mundo externo e interno.**

Para a educação integral, o conhecimento artístico é tão importante quanto o científico. Assim, a arte não precisa disputar espaço com outras áreas, pois passa a ser valorizada tanto quanto os outros saberes. Também não se resume a um mero instrumento de outras áreas: ela tem suas especificidades reconhecidas e potencializadas.

Desmistificando, desta forma, o lugar que a arte ocupa na educação, podemos lançar um olhar para suas particularidades e entender por que o pensamento artístico e estético é tão importante num processo educativo.

Como objeto de conhecimento, a arte pode ser pensada com base em três eixos: produção, apreciação e contextualização. Desta forma, a experiência artística está contida na

relação que se estabelece entre o artista criador, o objeto em si e a leitura que o receptor realiza.

Quando produzimos arte, colocamos em movimento percepções, sensações e sentimentos que envolvem o nosso estar no mundo. Mediante a experiência artística, articulamos a relação entre o que acontece dentro de nós e ao nosso redor, de forma criativa, e exercitamos nossa capacidade de atribuir sentido ao que é vivenciado. Logo, podemos dizer que a criação organiza e estrutura nosso estar no mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de revelação e transformação da realidade.¹

O olhar estranhado

A criação artística se dá de forma sensorial. Os sentidos se articulam para dar forma à expressão. O corpo é a porta de entrada para o sentir e o veículo pelo qual conhecemos o mundo, os outros e nós mesmos. Por meio das sensações, experimentamos uma percepção física, mais imediata, e outra mais sutil, numa dimensão mais inconsciente. Estas percepções possibilitam entender a experiência vivenciada e permitem que a arte seja entendida e valorizada como uma forma de conhecimento.

Ao criar um discurso estético, o indivíduo elabora artisticamente as questões que envolvem seu estar no mundo e torna-se capaz de observar os fatos cotidianos com um olhar estranhado, que revela as contradições e a poesia presentes na vida.

O olhar poético cria novas possibilidades de leitura e interpretação. As cores não são apenas cores, nem as formas apenas formas. A presença da poesia transforma o que vemos, nos tornando capazes de enxergar para além do objeto. Não vemos apenas cores e formas numa pintura: conseguimos entender a metáfora da vida presente no quadro. Ao atribuir um sentido a esta relação com o objeto artístico, nos transformamos em cocriadores da experiência.

Ao produzir e apreciar processos artísticos, o indivíduo toma consciência de sua capacidade criadora e assume o seu potencial transformador. Assim, o exercício da autonomia crítica e criativa possibilita ao sujeito assumir o papel de protagonista da sua própria história,

¹ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p. 26.

e desperta sua capacidade de estabelecer novas relações, criando novas possibilidades de resolução para as diversas questões enfrentadas na vida.²

Apropriar-se de diferentes linguagens artísticas é, neste sentido, ampliar o repertório de comunicação, desenvolvendo melhores condições para ler e interpretar os fatos que acontecem no mundo externo e interno. Ou seja, ao ampliar nosso repertório, ampliamos nossa visão de mundo.

A vivência e a experimentação das diversas “artes”, o uso dos recursos expressivos (voz, movimento, imagem), entre outros elementos, criam condições para que o sujeito consiga expressar melhor suas ideias, desejos e opiniões. Possibilitam, também, o desenvolvimento de algumas habilidades específicas: consciência corporal e vocal, disponibilidade para interagir e improvisar, percepção e composição espacial, ritmo, criatividade, imaginação...

Este processo se assemelha a um processo de alfabetização, pelo qual somos introduzidos a um mundo de significados antes desconhecidos. Nesta “alfabetização artística”, ser capaz de refletir sobre uma manifestação e contextualizá-la historicamente é tão importante quanto ser capaz de produzir e apreciar a arte.

Criador e espectador

O fazer artístico representa uma experiência de interação na qual pessoas de diferentes culturas celebram e simbolizam sua história. A reflexão decorrente deste fazer dá ao indivíduo condições para que compreenda o contexto em que a criação artística foi produzida, identificando características culturais, reconhecendo e valorizando a diversidade.

Ao expressar sua visão de mundo, o sujeito estabelece uma relação de comunicação na qual ocupa, ao mesmo tempo, o papel de criador e de espectador da expressão do outro, estabelecendo um diálogo. A relação entre a dimensão individual e a coletiva se estabelece, criando condições para que a pessoa reconheça sua individualidade, ao mesmo tempo em que reconhece a do outro, e percebendo que o espaço coletivo se constrói em meio à diversidade.

Assim, a arte é um ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência

2 DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do espectador: provocações e dialogismos*. São Paulo: Hucitec, 2006.

humana³, na medida em que reconhece e valoriza essas dimensões. A reflexão gerada por uma obra de arte, por exemplo, pode ser entendida tanto em seu âmbito mais geral, de manifestação cultural de uma sociedade, quanto em seu âmbito mais particular e subjetivo.

Percebemos, assim, que **os eixos produção, apreciação e contextualização são complementares e devem ser tratados conjuntamente na alfabetização artística**, aqui entendida como um processo pelo qual o indivíduo se torna capaz de ler e se expressar em diferentes linguagens artísticas. Neste sentido, acolher o repertório cultural do indivíduo e de sua comunidade é tão fundamental quanto ampliar o seu repertório sobre outras culturas.

Descartando a ideia de arte-museu

Reconhecer e valorizar a identidade cultural na qual fomos criados faz com que possamos assumir o papel de produtores de cultura: sujeitos capazes de criar e, principalmente, de transformar o mundo em que vivemos. Tornamo-nos capazes de atribuir valor à tradição, reconhecendo sua importância, sem, no entanto, reproduzi-la cegamente. Tornamo-nos capazes de dialogar com outras culturas, reconhecendo nosso valor, sem medos ou preconceitos. Apropriados do lugar que ocupamos, conseguimos reconhecer e valorizar a diversidade e podemos experimentar outras relações culturais.

Mas, para isso, precisamos nos despojar da ideia de arte-museu. Precisamos entender a arte como aquilo que está próximo de nós, nos muros grafitados, no boneco de barro, nas festas populares, nos desenhos infantis, nas cirandas. Faz-se necessária a compreensão de que não existe um tipo de arte “mais correta” ou “melhor”: o que existem são manifestações distintas que revelam o quão diversa – e, portanto, rica – pode ser a expressão artística. Isso não significa desvalorizar espaços culturais como museus, centros culturais e teatros. É preciso reconhecer que estes locais têm grande importância na promoção e divulgação das manifestações artísticas. Não podemos, no entanto, restringir a legitimidade sobre as expressões apenas a estes equipamentos. **Todos nós somos capazes de fazer, apreciar e refletir sobre arte.** Precisamos apenas nos apropriar de seus recursos para adquirir autonomia criativa e crítica, tanto em nossa

3 BRASIL. *Op. cit.* p. 28.



Jovens em atividade de produção cultural – Trilhas Urbanas – Acervo Cidade Escola Aprendiz

expressão quanto na leitura que realizamos.

Como exemplo da relação entre identidade cultural e ampliação de repertório, podemos analisar a participação de comunidades em intervenções artísticas no espaço público. Vemos que é importante valorizar o manancial cultural já existente, mas também é muito rico possibilitar a sua ampliação. O contato com diferentes referências, técnicas e materiais, por meio de um processo dialógico, facilita a apropriação do sentido da intervenção e amplia a visão de mundo dos envolvidos. **Uma intervenção artística só fará sentido se a comunidade dialogar, de alguma forma, com ela.** Na intervenção do Projeto 100 Muros, realizado pelo Aprendiz entre 1999 e 2001, no bairro de Pinheiros, os mosaicos só deixaram de ser alvo de depredação quando a comunidade passou a se envolver e se enxergar como cocriadora do projeto. A relação com a intervenção artística se ampliou a partir da possibilidade de diálogo e, assim, os murais se transformaram em construções coletivas.⁴

Nesse mesmo sentido caminha o projeto Trilhas Urbanas. Os jovens Agentes Comunitários de Cultura buscam promovê-la a partir da realidade local. Primeiro, observam o que o lugar oferece, depois, buscam a articulação de parcerias e, por fim, realizam uma intervenção

4 KLOTZEL, Ruth (coord.). *100 Muros: a reinvenção da rua*. São Paulo: Estúdio Infinito, 2003.

artística que é fruto de uma construção coletiva, e não de uma imposição arbitrária.⁵

Observamos, nestes dois exemplos, a articulação da identidade cultural local com a ampliação de repertório, numa perspectiva de construção coletiva que implica os participantes como corresponsáveis do processo.

Com um olhar mais amplo sobre a arte e entendendo as suas especificidades, podemos agora refletir sobre os processos artísticos envolvendo crianças e jovens, numa perspectiva de educação integral.

A arte na educação integral

Já falamos anteriormente que o conhecimento, numa perspectiva de educação integral, não é fragmentado. Logo, a experiência não é dividida por campos do saber, mas vista como uma rede integrada de saberes na qual a arte dialoga com todas as áreas do conhecimento, mas não se submete à posição de mero instrumento. Ou seja, **a arte não tem a função de ser ferramenta de representação dos outros saberes**. O objetivo de uma peça de teatro não pode ser apenas falar de meio ambiente, como o objetivo de uma representação plástica não pode ser apenas ilustrar um conteúdo de história: ambas carregam conhecimentos específicos que precisam ser levados em conta. Assim, não podemos fazer teatro sem estudar conceitos de personagem, ação e espaço, ou sem conhecer as possibilidades expressivas da voz ou do corpo. Não podemos criar uma representação plástica sem desenvolver a noção de espaço e composição, ou sem experimentar as relações entre linhas, formas e cores. Todos os conhecimentos precisam ser valorizados, caso contrário caímos no risco de reduzir a experiência, tornando-a incompleta e sem sentido.

Ao adquirirmos uma visão integral da experiência, reconhecemos o valor e as especificidades de cada saber e promovemos o desenvolvimento de diferentes habilidades. O diálogo que se estabelece entre as áreas leva ao entendimento desta perspectiva de conhecimento em rede, na qual um saber colabora com o outro para a construção de uma vivência que tenha sentido e seja prazerosa para educando e educador.

5 Mais informações sobre este projeto no artigo de Tarsila Portella, próximo capítulo deste Caderno.

Nesta perspectiva, artes visuais, dança, música e teatro figuram como linguagens complexas que exigem habilidades específicas e que podem contribuir em um processo educativo mais como áreas de conhecimento do que como meros instrumentos decorativos ou ilustrativos. Reduzir as artes visuais à decoração de eventos, direcionar as apresentações de teatro e dança à recreação ou, ainda, reduzir a música ao simples entretenimento é desconhecer as potencialidades destas linguagens e deturpar seu entendimento.

Para promover experiências artísticas significativas precisamos acolher o repertório cultural da criança e da sua comunidade, ampliar este arcabouço com novas e diversas referências culturais e proporcionar experiência de produção, apreciação e reflexão, a partir do contato direto com materiais, técnicas e procedimentos específicos de cada linguagem.

Como se desenha um elefante?

Experimentar materiais como tinta, argila, instrumentos musicais, figurinos e fantoches faz com que o sujeito descubra as possibilidades expressivas e busque solucionar, de forma criativa, os problemas encontrados. Mas muitas vezes, uma resposta pronta de um adulto, antes mesmo da pergunta da criança, limita o processo de investigação. Em geral, o foco do adulto é resolver o problema, pois ele já sabe o “melhor jeito” de fazer. Já a criança, por estar investigando possibilidades, nem sempre encontra prazer fazendo do “melhor jeito”. Para ela, o melhor jeito é o jeito mais divertido ou até o jeito mais difícil. Nós, adultos, podemos até saber qual é a “melhor forma” de desenhar um elefante. Mas e se for um elefante num foguete fazendo uma viagem pelo espaço? E se um dinossauro encontrasse com este elefante na lua? E se o elefante usar uma roupa de astronauta?

A questão, portanto, não é como representar um elefante da “melhor forma”. Talvez também não seja como pintar um desenho usando tintas, mas experimentar o que acontece quando misturamos todas as cores. Ou, ainda, abrir um chocalho para descobrir o que tem lá dentro que faz barulho, em vez de tocar o instrumento. Todas estas experiências e desejos fazem parte do processo artístico. **Investigar, descobrir, experimentar e imaginar são habilidades necessárias para produzir arte.**

Uma criança não vê num figurino apenas uma roupa, ela vê como uma história que ainda não foi contada, mas que carrega em si todas as aventuras vividas. Imaginação e criatividade andam juntas e, por isso, não existe um jeito “mais certo” de fazer.

Evidentemente, as crianças podem não dominar algumas técnicas. Talvez elas coloquem muita tinta e rasguem o papel, ou não consigam encontrar um ritmo usando o chocalho. Neste momento, cabe ao adulto oferecer os recursos da linguagem e ensinar o uso dos materiais e técnicas. Mas o espaço da criação individual deve existir sempre. Precisamos reconhecer que cada criança é única e que possui uma expressão que lhe é própria.

Não estamos, com isso, dizendo que a criança possui uma forma de se expressar “mais pura” e que a influência do adulto é prejudicial. Não se trata de negar a referência do adulto, mas de colocá-la em um lugar de orientação e não de determinação dos processos criativos. O objetivo é evitar a homogeneização da expressão e valorizar a liberdade pessoal de criar.

Neste sentido, cabe ao educador lançar perguntas que levem as crianças a descobrir soluções, em vez de apenas oferecer a elas respostas prontas. Para desenvolver esta habilidade, o educador também precisa exercitar sua curiosidade, olhar o mundo com um olhar estranhado e se perguntar por que as coisas são como são.

O educador precisa se exercitar como artista. Não entendemos artistas como pessoas agraciadas com talento especial, mas sim como pessoas dispostas a vivenciar experiências artísticas. É esse tipo de disponibilidade que o fazer do educador exige. É preciso trabalhar o próprio olhar poético e estético para promover experiências que levem os outros a encontrar este olhar.

A educação integral é uma experiência de aprendizagem tanto para educandos como para educadores. Estes saem do lugar distante de quem transmite o conhecimento e se tornam parceiros numa criação conjunta. Este processo leva em conta o desejo e os saberes dos educandos sem que haja, contudo, diluição dos papéis assumidos. Ou seja, **reconhecemos a diferença entre os papéis de educando e educador, mas assumimos que aprender e ensinar são ações que cabem a ambos.**

Finalmente, concluímos que um processo de aprendizagem significativo se constrói num espaço coletivo de escuta e de troca, em que os temas se desenvolvem numa perspectiva de rede, articulando diferentes áreas do saber e partindo do interesse do grupo. A arte, nesta

teia, ocupa um lugar de área de conhecimento e tem suas especificidades reconhecidas. Os recursos expressivos das linguagens artísticas são desenvolvidos e o sujeito se torna capaz de produzir, apreciar e contextualizar diferentes manifestações. A relação entre arte e educação se estabelece, promovendo uma formação integral do ser.

EM RESUMO

- A educação integral transpõe os muros da escola, potencializando outros espaços e relações.
- Educar integralmente é articular uma rede de saberes que dialogam entre si e consideram as diversas formas de se relacionar com o mundo.
- O conhecimento artístico é tão importante quanto o científico: a arte é mais um entre os importantes campos do saber.
- Como objeto de conhecimento, a arte pode ser pensada com base em três eixos: produção, apreciação e contextualização.
- Num processo de alfabetização artística, estes três eixos devem ser tratados conjuntamente e de forma complementar.
- Acolher o repertório cultural do indivíduo e de sua comunidade é tão fundamental quanto ampliar o seu repertório sobre outras culturas.
- A experiência estética cria a possibilidade de uma leitura e interpretação poéticas do mundo.
- A arte é um ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana, pois reconhece e valoriza ambos.
- Fazer da arte um motor de educação integral e transformadora passa por abandonar a ideia da arte-museu, estanque e compartimentada.
- No Projeto 100 Muros, a depredação de mosaicos só parou quando a comunidade passou a se enxergar como cocriadora.
- Para não transformar a arte em mero instrumento de outros saberes, é preciso levar em conta seus conhecimentos e habilidades específicos.
- O educador precisa trabalhar o próprio olhar poético e estético para promover experiências artísticas significativas junto às crianças.

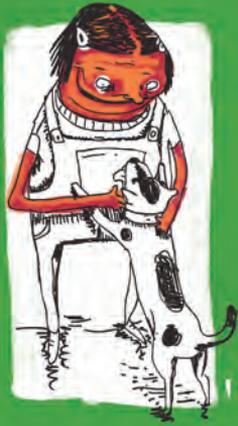
- O processo educativo, na educação integral, é uma experiência de aprendizagem tanto para educandos como para educadores.

Para Saber Mais

PACHECO, José. *Para os filhos dos filhos dos nossos filhos*. São Paulo: Papyrus, 2006.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo. *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda centro de estudos*. Dissertação de mestrado Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2005.

KORZAC, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.



AS JUVENTUDES E AS

CULTURAS DAS CIDADES

Tarsila Portella é artista plástica e educadora com Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais pela UNESP. Atualmente é gestora do Projeto Trilhas Urbanas na Associação Cidade Escola Aprendiz.

Projetos educativos voltados aos jovens

sempre estiveram presentes no trabalho desenvolvido pela Associação Cidade Escola Aprendiz. Desde seu primeiro ano de existência, quando suas atividades ainda se restringiam à elaboração e à manutenção de um *site* sobre educação, a organização já incorporava um pequeno número de estudantes à realização desta tarefa. Depois vieram outros projetos que também contavam com a contribuição juvenil, como o Oficina de *Sites*, 100 Muros, OldNet, Repórter Aprendiz, além do fomento ao Circo no Beco e ao Graffiti.

A juventude sempre foi vista pelo Aprendiz como uma esfera estratégica e fundamental na proposição de qualquer transformação social. **Para a organização, a juventude ou as juventudes (como será abordado adiante) estão no centro do debate sobre a sociedade contemporânea e os seus desafios.**

Juventudes: definições e conceitos

Originário do latim, o termo juventude recebe, segundo o Dicionário Antonio Houaiss¹, as seguintes definições: “período da vida do ser humano compreendido entre a infância e o desenvolvimento pleno de seu organismo” e, ainda, “período durante o qual um animal ou uma planta ainda não alcançou completo desenvolvimento”.

Muitos autores se debruçaram sobre a evolução histórica do conceito de juventude² e as transformações socioculturais que contribuíram para o contexto atual. No século XIX, em plena Era Industrial, a escola se torna obrigatória, e o período escolar cresce, retardando o ingresso do cidadão no mundo do trabalho. Com a divisão etária estabelecida pela escola formal, ainda, determinadas atividades cognitivas vão gradativamente sendo relacionadas a certas idades e fases da vida, contribuindo, assim, para a cristalização de tais estágios da experiência humana.

Esta transformação culmina com a visão de que a criança está excluída do mundo do trabalho enquanto que o jovem passa a ser visto como alguém que se encontra no fim da fase educacional e no início do processo laboral. Esta mudança não ocorria somente no âmbito cultural e social, mas passava a constar em outros âmbitos da vida pública.

“A definição da infância e da juventude enquanto fases particulares da vida torna-se não apenas uma construção cultural, mas uma categoria administrativa – vale dizer jurídica e institucional, ainda que abrigando fortes diferenças sociais no seu interior.”³

Assim, a juventude frequentemente está associada à falta, à ausência, e é entendida como um período no qual o indivíduo ainda está em formação e encontra-se, portanto, em construção. A juventude também pode ser definida como um processo e um período a serem superados, vencidos. No entanto, existem autores que discordam de tais sentidos, entendendo que este suposto “período de construção” comporta a totalidade da vivência

1 HOUAISS, A; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1697.

2 PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

3 Touraine *apud* PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, 1997, p. 17.

humana. Em outras palavras, durante toda a sua vida o sujeito sempre carregará a capacidade de vir a ser, como salienta o sociólogo francês Pierre Bourdieu:

“As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas (...) a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente.”⁴

Juarez Dayrell, pesquisador do tema, pontua que a maturação biológica trazida pela adolescência faz emergir certas potencialidades, o que permite marcar um início para sua ocorrência, como a aquisição da capacidade de procriar, por exemplo, entre outros sinais biológicos e psicológicos. Essas transformações modificarão o corpo e a vida dos indivíduos e não necessariamente caracterizam uma fase que se acaba, mas, sim, sinalizam uma época vivida de maneira intensa e crucial. Dayrell ainda enfatiza a “necessidade de se compreender a juventude na sua diversidade, e não como uma etapa com um fim determinado, e muito menos como momento preparatório a ser superado.”⁵

É comum, também, o entendimento do jovem como alguém que resiste à socialização, que nega e rejeita a fase posterior à qual estaria “condenado”: a vida adulta, repleta de deveres e responsabilidades. A evasão escolar, as delinquências, os abusos e transgressões são comumente atribuídos a esta resistência, mesmo que estes fenômenos aconteçam por inúmeros fatores. Na realidade, além da falta de recursos, a carência de espaços de descoberta e desenvolvimento de habilidades, assim como espaços de encontro, troca e produção coletiva, podem ser apontados como fatores que afastam o jovem dos ambientes aceitos socialmente, como a escola e o trabalho.

Para as classes menos favorecidas, as opções de trabalho não são sedutoras e a escola não prepara para que consigam empregos bem remunerados e de prestígio social. Este quadro certamente contribui para reforçar certo sentimento de que se deve aproveitar o

4 BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 113.

5 DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, 2003, p. 40–52.

tempo ao máximo, experimentar, transgredir, “curtir”. Ao discorrer sobre esta questão, Dayrell afirma:

“Diante das incertezas próprias do nosso tempo e das reduzidas possibilidades de uma inserção social mais qualificada, sua opção é viver o presente, com o que este puder oferecer de prazer. (...) Esses jovens mostram que viver a juventude não é preparar-se para o futuro, para um possível ‘vir a ser’, entre outras razões porque os horizontes estão fechados para eles. O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente.”⁶

Ritos de iniciação

Em muitas sociedades, como a civilização greco-romana e as comunidades indígenas da América Latina, entre outras, rituais sinalizam as mudanças que marcam a passagem da infância para a vida adulta. **Após passar por estes rituais, o indivíduo tem sua existência ressignificada e passa a ocupar outro espaço dentro daquela organização social.** Assim, deixar a escola aos 15 anos, na Grécia clássica; receber picadas de formigas sem demonstrar dor, como em algumas etnias indígenas no Brasil; e celebrar o Bar e Bat Mitzvah, aos 12 e 13 anos, para meninos e meninas judeus, são exemplos de manifestações desta natureza. Em diversas sociedades ao longo da história, mas também atualmente, é possível encontrar cerimônias equivalentes em passagens como nascimento, casamento e morte.

De maneira geral, a vida das civilizações pré-modernas se organizava em torno de uma estrutura tríade: infância, juventude e maturidade. Com o advento da modernidade, surge o desenvolvimento das atividades industriais, o prolongamento do período escolar e, mais recentemente, o desemprego e a competitividade do mercado de trabalho. Como resultado deste processo, os jovens se veem na estranha situação de terem todos os atributos biológicos e motores prontos, mas sem apresentarem a maturidade emocional e intelectual necessária para assumirem um lugar num mundo de adultos. A adolescência, categoria que precede e se confunde com a juventude, abrange aqueles que se encontram no hiato entre

6 DAYRELL. *Op. cit.* p. 49.

uma vida sem as obrigações ou responsabilidades de um adulto, mas com os direitos e a liberdade próprios dessa faixa etária.

Atualmente, o conceito de juventude é compreendido de maneira generosa, abrangendo indivíduos dos 15 aos 40 anos. Muitos adultos consideram-se jovens, refletindo uma sociedade que supervaloriza o estilo de vida associado à juventude. Porém, em um dos seus textos dedicados ao tema, Maria Rita Kehl comenta:

“O prestígio da juventude é recente. ‘O Brasil de 1920 era uma paisagem de velhos’, escreveu Nelson Rodrigues em uma crônica sobre sua infância na rua Alegre. ‘Os moços não tinham função, nem destino. A época não suportava a mocidade’. O escritor estava se referindo aos sinais de respeitabilidade e seriedade que todo moço tinha pressa em ostentar, na primeira metade do século XX. Um homem de 25 anos já portava bigode, a roupa escura e o guarda-chuva necessários para identificá-lo entre os homens de 50, e não entre os rapazes de 18.”⁷

Na época referida por Nelson Rodrigues, os jovens ansiavam pelo momento de serem identificados como adultos. Atualmente, vive-se uma situação contrária àquela relatada pelo dramaturgo: pessoas de todas as idades querem ser identificadas com a juventude. A sociedade enfrenta o que chamamos de juvenização completa, quando todos desejam ser associados ao jovem, sinônimo de beleza, liberdade e hedonismo.

A obtenção de prazer a todo custo e em qualquer instância, que já é uma característica da sociedade pós-moderna, fica ainda mais exagerada ao ser associada à juventude, uma vez que esta é considerada o auge da existência a ser aproveitado ao máximo. Assim, aos poucos, os ritos de passagem tradicionais foram sendo substituídos por padrões de consumo e estilos de vida tidos como modelos a serem perseguidos. No lugar das cerimônias, surgem os bens de consumo que simbolizam a juventude. Objetos, lugares e hábitos também assumem essa função, independentemente do grupo de estilo ao qual se pertence.

Neste sentido, **o consumo exacerbado e a descoberta do potencial dos jovens como consumidores conferiram poder a essa categoria social, que segue tendências e é**

7 KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). *Juventude e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 90.

facilmente cooptada por campanhas publicitárias. Esse ideal do jovem consumidor, livre e sedutor atinge todos os estratos sociais, e mesmo que a grande maioria não alcance este modelo, até aqueles que não detêm alto poder aquisitivo perseguem essa imagem.

Nesta sociedade, onde a moda é volátil, efêmera e quase aleatória, e as pessoas – principalmente os jovens –, vivem na busca constante por uma identidade pessoal e autêntica, não é de se admirar que a adolescência e a juventude sejam períodos de crises e questionamentos existenciais. Problemas com a família, com grupos de amigos, com o próprio corpo, com a escola e o trabalho são frequentes e comuns aos jovens de todas as classes sociais.

Juventudes e cidades

Entre todos os fatores passíveis de serem associados a cada grupo de estilo, estão também os espaços, os lugares ocupados por eles. As cidades comportam muitos destes grupos, as chamadas “tribos urbanas”. No perímetro urbano, fenômenos sociais ganham outra proporção, pois neste contexto tudo é ampliado, as relações se multiplicam, e esses eventos ganham outro desenho. Desta maneira, as aglomerações urbanas oferecem um leque de opções de inclusão e pertencimento social maior do que o ambiente que tradicionalmente se opõe a elas: o campo.

Além de acolher toda sorte de “tribos”, grupos, estilos e estereótipos, a cidade valoriza muito o visual. No espaço urbano, a visão se sobressai sobre todos os outros sentidos, e a importância da aparência ganha ainda mais força. Nas metrópoles, que abrigam verdadeiras sociedades de espetáculo, os indivíduos estereotipados existem de maneira ainda mais exagerada. Há quem siga os mais variados modelos, além daqueles que não seguem padrões, mas buscam, paradoxalmente, alguma diferenciação junto ao conjunto de indivíduos com o qual se identificam. Para observar tal fenômeno, basta dar um passeio na “galeria do *rock*”, situada no largo do Paissandu, no centro de São Paulo.

Na cidade, os indivíduos não correm o risco de serem reconhecidos e relacionados a qualquer ação ou lugar. A urbe permite que sejamos anônimos quase todo o tempo em que

transitamos por locais públicos ou até privados. A convivência de informações e referências diversas é inerente ao espaço urbano e, por isso, a tolerância deveria ser pré-requisito para seus habitantes, mas não é. Deste meandro afloram muitos conflitos e desentendimentos.

“A experiência ou não da vivência pública da rua orienta drasticamente o valor educativo das relações na cidade. As cidades não são educativas em abstrato. O potencial educativo de uma cidade corresponde tanto ao que se refere à oferta e à organização das estruturas sociais e culturais urbanas como quanto à quantidade e à qualidade dos relacionamentos que os sujeitos estabelecem.”⁸

De acordo com o autor, o estímulo à convivência social e urbana é como um estímulo ao pluralismo cultural. Ao ocupar o espaço da cidade, a postura de cidadão proponente é restabelecida e novas formas de pensar o espaço podem ser elaboradas.

“As movimentações da juventude nos espaços da cidade podem ser extremamente educativas para o processo de reforma moral da práxis política, petrificada na imobilidade dos movimentos políticos e culturais de recorte tradicional, e também para a necessária transformação de forma e conteúdo, exigida para os sistemas educativos.”⁹

Parte fundamental da cidade, os espaços públicos têm importância histórica em diversos tempos. Na cidade italiana de Pompeia, por exemplo, paredes inteiras eram reservadas aos cidadãos que desejassem registrar suas opiniões sobre a vida pública. Eram os chamados graffitos.¹⁰ A estátua situada na Praça Vendôme, em Paris, que atualmente representa Napoleão, também carrega as marcas das mudanças sociais e políticas do país: ela já foi derrubada e reconstruída três vezes. Em Vila Rica, atual Ouro Preto, partes do corpo de Tiradentes, ícone da Inconfidência Mineira, foram expostas para amedrontar a população.

8 CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens na cidade. *Rio de Janeiro: trabalho e sociedade*, n. 1, 2001, p. 19.

9 CARRANO. *Op. cit.* p. 21.

10 BAGNARIOL, Piero; BARROSO, Fabiano; PORTELLA, Pedro; VIANA, Maria Luiza. *Guia ilustrado de graffiti e quadrinhos*. Belo Horizonte: Graffiti 76, 2004.

Os lugares se constituem das mais variadas formas e se dimensionam à medida que lhes atribuímos significados por meio de ocupações e usos. Inseridos no contexto de liberdade sugerido pela cidade, os espaços públicos podem se tornar terreno fértil para proposições coletivas. **Espaços onde ninguém conhece ninguém, e que são de todos embora não pertençam a ninguém, tornam-se excelentes laboratórios sociais.**

Um exemplo disso são as práticas culturais que têm a cidade como suporte. O que seria dos skatistas sem as ruas? O que seria dos grafiteiros sem os muros? O mesmo se pode pensar dos pixadores. Além destes, outros tantos grupos se identificam com aspectos e locais da cidade. O conhecimento que um skatista, um grafiteiro ou um pixador têm da cidade difere muito do conhecimento que a maioria dos jovens da periferia ou de bairros de classe média e alta possui.

Para estes grupos de estilo, a urbe está no cerne de sua vivência cotidiana, seu trabalho e sua vida. Um pixador, para quem a quantidade de intervenções e locais pixados importa muito, domina todas as vias principais e regiões da cidade, e reconhece o trabalho de outros pixadores nos muros. A cidade pertence a ele e vice-versa. Já um skatista tem uma relação íntima com a cidade e suas superfícies. Sabe identificar muitos tipos de textura do chão e reconhecer lugares mais apropriados para sua prática, assim como consegue enxergar pistas de *skate* e desafios onde a maioria das pessoas vê apenas corrimões ou caminhos objetivos. Um grafiteiro, por sua vez, difere as muitas superfícies que a cidade oferece: muro de tijolo ou concreto, parede lisa, chapiscada, porta de metal, vidro, tapume de madeira, entre tantos outros suportes, reconhecidos e classificados por quem constrói uma relação simbiótica com o espaço que habita.

Sabemos que o uso que um pixador faz dos espaços públicos e privados é fonte de muitos desentendimentos e desacordos, e constitui um assunto polêmico, assim como a quantidade de anúncios e propagandas que violentam os campos visuais da cidade, por exemplo, também levanta controvérsias. Diante de tantas diferenças, experiências comunitárias de questionamento do espaço e proposição de ações conjuntas se fazem necessárias, na medida em que exploram o potencial educador e democrático da cidade e pressupõem o diálogo, a troca de experiências e a produção coletiva para que se realizem. Em resumo, a cidade existe para todos, e questionar o padrão de relacionamento em seus espaços é uma atitude potente e reveladora.



Projeto Trilhas Urbanas – Acervo Cidade Escola Aprendiz

Trilhas Urbanas

A maneira como o espaço é ocupado e cuidado diz muito sobre a qualidade da relação entre os habitantes e seus fazeres. Na maioria das vezes, essa ocupação reflete o padrão de relações estabelecidas entre as diversas classes sociais. Nas grandes metrópoles que abrigam altos índices de desigualdade social, os espaços comuns, muitas vezes, são símbolos da ausência de identidade e de sentimento de pertencimento de seus habitantes, além de exporem o descaso da sociedade.

A experiência do Aprendiz mostra que transformações em áreas comuns podem resgatar ou até estabelecer relações de cuidado e de corresponsabilidade entre aqueles que ocupam esses espaços. Situações envolvendo produção coletiva de arte são capazes de proporcionar vivências muito significativas. A formação e a disseminação da experiência artística, com foco em locais comuns, alimentam e influem a construção de sentimentos e desejos individuais, que podem ser compartilhados por toda comunidade.

Neste contexto, o Aprendiz elaborou o Trilhas Urbanas, que consiste na formação de

jovens Agentes Comunitários de Cultura. Com duração anual, o projeto se propõe a atuar na cidade, em duas ou três localidades distintas. Num primeiro momento, o grupo realiza um mapeamento do local, identificando equipamentos públicos e privados de saúde, lazer, educação e cultura, além de pesquisar a história da região etc. **A intenção é que este processo culmine na composição de um diagnóstico do local pesquisado.** Com base nele e nas técnicas e linguagens artísticas trabalhadas em aula, os jovens devem construir uma proposta de intervenção artística, localizando possíveis parceiros e aliados.

Ao trabalhar o olhar e a pesquisa sobre determinado território, os participantes poderão desenvolver esses métodos e visões em outras áreas, como os bairros onde moram ou estudam. As intervenções artísticas vêm no sentido de apontar questões pertinentes aos jovens, referentes àquela localidade específica. Apesar de não resolverem problemas estruturais dos bairros escolhidos, elas poderão promover a reflexão sobre possíveis soluções e congregar agentes locais que possibilitem a continuidade da proposta, modificando-a de acordo com suas visões e vivências.

O diferencial do Trilhas Urbanas é que ele possibilita a problematização de realidades locais sob o ponto de vista do jovem. A intenção é a de que o grupo possa compreender melhor a cidade, os territórios, os atores sociais e as relações de poder que permeiam o espaço urbano. É um processo de formação que reconhece o jovem como produtor de cultura e valoriza seus recursos e os potenciais do local, a fim de produzir algo concreto e, ao mesmo tempo, subjetivo. Tais construções se movem na tênue fronteira entre o particular (do indivíduo e do grupo) e o universal. Há muita riqueza e potencialidade em propostas de produção coletiva no cotidiano da cidade, abrindo espaço para novas significações das relações urbanas.

Trilha no Jaraguá

Para citar um exemplo recente, em 2010 um grupo de 60 jovens, vindos principalmente de bairros das zonas sul, central e oeste da cidade de São Paulo, focalizou suas ações no bairro

do Jaraguá, local onde o Aprendiz já vinha atuando nos anos anteriores com a realização dos projetos Escolas Irmãs e Energias do Jaraguá.

Projeto Escolas Irmãs

Foi criado em 2006 e é fruto da aprendizagem deixada pelo projeto 100 Muros, o qual havia mostrado que a transformação visual de um espaço, planejada e produzida comunitariamente, modifica de maneira positiva as relações dos ocupantes daquele lugar. Com a utilização de mosaico e outras técnicas artísticas, como o graffiti, o lambe-lambe e a fotografia, o Escolas Irmãs promove a revitalização de escolas públicas juntamente com a comunidade escolar. Ao longo de oito oficinas com um ou mais grupos, compostos de estudantes, funcionários, professores ou pais e responsáveis, materiais diversos são produzidos e posteriormente instalados em diferentes espaços da escola, incluindo, necessariamente, sua fachada. Ao final da intervenção realiza-se uma festa para a inauguração da “nova” escola, onde acontece uma “usina comunitária”: grande oficina de determinada técnica artística dirigida à comunidade escolar, cujos produtos também serão incluídos no projeto de intervenção.

Desta maneira, todas as escolas que fizeram e farão parte do projeto têm certa unidade visual, que as tornam “irmãs”. Além das mudanças físicas no espaço escolar, como as novas cores no pátio, os espelhos emoldurados com mosaicos nos banheiros e as novas plantas e vasos no jardim, novas relações são estabelecidas entre todos que participaram do projeto. Cada escola recebe uma intervenção única e exclusiva, de acordo com suas instalações, condições e também de acordo com os desejos da sua comunidade.

Durante o processo de mapeamento da região do Jaraguá, o grupo descobriu a existência da aldeia guarani *M'bya Tekoa Pyau* despertando a curiosidade de todos que não imaginavam a existência de uma aldeia indígena dentro da cidade de São Paulo. Ao visitarem-na, conheceram a escola que há ali e souberam que, nela, só se aprende a língua portuguesa

depois dos oito anos de idade. Com os índios, aprenderam a língua, as grafias e os desenhos típicos do povo Guarani, assim como suas histórias e hábitos. Os educadores aproveitaram a ocasião para abordar a contribuição de índios, negros e imigrantes na construção da sociedade brasileira. A partir do mesmo mapeamento, outras localidades foram identificadas como pontos-chave para um conhecimento mais amplo do bairro: o Parque Estadual do Pico do Jaraguá, a fábrica da Voith (indústria importante na história do desenvolvimento da região), as escolas parceiras do Aprendiz, além da Biblioteca Municipal Brito Broca, a única do perímetro trabalhado.

A partir da reflexão sobre os locais visitados no mapeamento dos dados e informações pesquisados, a intervenção foi planejada pelos jovens do projeto juntamente com os parceiros, com a mediação da equipe de educadores. A produção de uma intervenção pressupôs um trabalho coletivo que apresentou ao grupo inúmeros desafios: divisão de tarefas, responsabilidades, cooperação e, principalmente, a capacidade de lidar com as diferenças e habilidades entre os participantes.

De acordo com o diagnóstico feito pelo grupo, a região do Jaraguá apresenta um acesso muito restrito à cultura: não há cinemas, casas de *shows*, teatros ou galerias de arte e, além disso, produtores de cultura locais, como os índios guarani, não são reconhecidos como tais. A partir daí, os jovens elaboraram a proposta da realização de um sarau na Biblioteca Municipal Brito Broca, em parceria com agentes locais, identificados, articulados e mobilizados pelo grupo. O evento, realizado no final do semestre, contou um sarau de poesias e projeção de filmes naquele espaço, que ganhou também uma intervenção artística em sua fachada. O evento foi construído com a participação da aldeia guarani *M'bya Tekoa Pyau*, da Biblioteca Municipal Brito Broca, do Coletivo Dulcineia Catadora¹¹ (que é parceiro do Aprendiz), e teve o apoio da Voith e da Secretaria Municipal de Cultura.

A semana seguinte ao evento foi dedicada à avaliação de todo o processo, à identificação de pontos positivos e negativos e à discussão sobre os caminhos para o fortalecimento das ações do grupo. De maneira geral, a atividade foi muito prazerosa e produtiva, envolvendo as linguagens artísticas na organização prática de ações coordenadas.

Orientando-se pelos preceitos do Bairro-Escola, a Associação Cidade Escola Aprendiz

11 Saiba mais em <http://noticiasdacatadora.blogspot.com/>

buscou integrar diferentes instâncias públicas e privadas do bairro em torno de questões pertinentes a toda a comunidade onde estão inseridas ou com a qual possuem algum tipo de relação. A ideia, mais uma vez, foi criar uma rede local capaz de atuar conjuntamente por melhorias na qualidade de vida das pessoas.

Projeto Energias do Jaraguá

O projeto é fruto de um redesenho do Escolas Irmãs e é realizado junto com a Voith, empresa parceira localizada no Jaraguá, e a produtora Casa Redonda.

Desde 2009, um concurso de arte é lançado em todas as escolas de ensino fundamental I da região com o tema “Energias do Jaraguá”. O desafio é subsidiado por um material pedagógico, disponível no site e distribuído nas escolas, que articula o tema da energia com todas as áreas do conhecimento. Os trabalhos inscritos devem ser feitos em grupo e sob a tutoria de um professor. Em visitas às escolas, para a divulgação do concurso, a equipe do Aprendiz chama atenção para os critérios da seleção, como coerência entre crítica e material utilizado, presente – por exemplo – na predileção por trabalhos feitos com materiais reaproveitados, além de tirar as dúvidas e conhecer o espaço.

Após um período de aproximadamente dois meses, destinado ao desenvolvimento das propostas pelas escolas participantes, fotografias dos trabalhos são enviadas para a comissão julgadora, formada por integrantes do Aprendiz e parceiros do projeto. Após a escola vencedora ser comunicada da decisão, inicia-se a construção de um projeto de intervenção e planejamento de oficinas, a fim de que se aproveite o que está sendo trabalhado em sala de aula. A partir daí, tal como acontece no projeto Escolas Irmãs, oito oficinas são realizadas. Uma usina comunitária acontece na cerimônia de premiação das escolas.

Mais informações em: www.energiasdojaragua.org.br

De acordo com John Dewey, filósofo norte-americano que viveu entre os séculos XIX e XX, “a experiência implica necessariamente uma postura ativa”. A aprendizagem é essencialmente coletiva, assim como a produção de conhecimento, e a arte possibilita situações de perplexidade e de descoberta. Ao vivenciarem a experiência criativa, em um projeto de construção coletiva, seja na sala de aula, na praça ou na biblioteca, os participantes aprendem a utilizar materiais e ferramentas específicos, ao mesmo tempo que se apropriam do fazer artístico e atuam de modo criativo e criador no mundo. Este fazer desenvolve a percepção estética nos jovens envolvidos nas Trilhas, na medida em que favorece suas potencialidades subjetivas de observação, imaginação, curiosidade e reflexão, além de ampliar suas possibilidades de comunicação com a comunidade.

A ideia é que este processo de mapear, diagnosticar, elaborar e realizar uma intervenção comunitariamente, percorrendo territórios distintos ao longo de um ano, possa ser replicado por esses jovens em suas comunidades. Acrescidos por ricas experiências, eles poderão propor – em outros territórios da cidade – instâncias democráticas de discussão sobre os espaços e, assim como estarão transformados pelas vivências adquiridas ao longo do projeto, poderão construir situações de aprendizado com outros parceiros, fomentando a ação consciente e sustentável no espaço. Entre as satisfações de se trabalhar com jovens está a percepção do engajamento e dedicação que eles investem na construção do projeto. É a prova de que, quando escutados, desafiados e estimulados à produção, transformam-se em agentes potentes de ações fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e responsável.

EM RESUMO

- A juventude, frequentemente, está associada a ausência, resistência à fase adulta, processo inacabado e fase a ser superada.
- A carência de espaços de encontro, descoberta de habilidades e produção coletiva pode ser apontada como um fator que afasta o jovem dos ambientes aceitos socialmente, como a escola e o trabalho.
- O Aprendiz, no entanto, aposta na juventude como potência transformadora; para a

organização, o jovem está no centro do debate sobre a sociedade contemporânea e os seus desafios.

- A sociedade atual enfrenta a chamada “juvenização”: todos desejam “consumir” beleza, liberdade e hedonismo da juventude.
- Apesar das forças que levam a cidade a se espetacularizar, ocupar seus espaços conscientemente e coletivamente é possível.
- A cidade, que “é de todos mas não é de ninguém”, configura-se como um excelente laboratório social: questionar o padrão de relacionamento existente em seus espaços é uma atitude potente e reveladora.
- As experiências do Aprendiz mostram que é possível resgatar a corresponsabilidade dos cidadãos pelos espaços da cidade.
- Ao propor mapeamento, articulação de parcerias e intervenção local, o Trilhas Urbanas possibilita ao jovem problematizar sua realidade.
- Quando escutados, desafiados e estimulados à produção, os jovens transformam-se em agentes potentes de ações fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e responsável.

Para saber mais

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 49, 2005, p. 53-70.

SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5 e 6, ed. especial, 1997, p. 37-52.



REPORTAGEM

O BAIRRO-ESCOLA NO RECIFE

CADA BAIRRO É UM TERRITÓRIO

DE APRENDIZAGEM

Gerson Flávio da Silva é jornalista, educador e arte educador, graduado em Comunicação Social, com atuação em várias organizações não governamentais e movimentos sociais na Região Nordeste do Brasil. Trabalha há trinta anos na área de comunicação e educação popular, sendo atualmente gestor local no Recife da Associação Cidade Escola Aprendiz.

*“A gente percebe que quase tudo o que tem no bairro
pode virar local de aprendizagem”*

José Carlos Rodrigues, líder comunitário do Coque

O processo inicial de desenvolvimento do Bairro-Escola no

Recife tem exigido um olhar e uma concentração constantes para ações de mobilização e articulação de educadores, gestores escolares, pais, alunos, grupos, lideranças comunitárias e organizações sociais nos dois territórios onde se desenvolve o projeto piloto: as comunidades do Coque e do Pilar. Neste projeto, o Aprendiz atua com a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, o Instituto da Cidade do Recife, órgão vinculado à Diretoria de Urbanismo, a Auçuba – Comunicação e Educação, organização não governamental que há mais de duas décadas se dedica à promoção dos direitos de crianças e jovens, e o Instituto Avon, que apoia financeiramente o projeto.

Embora as duas comunidades estejam bastante próximas, tanto que se localizam na mesma Região Político-Administrativa (RPA), e enfrentem problemas sociais semelhantes, cada uma tem características muito peculiares. “São duas áreas em que a Prefeitura do Recife tem feito um grande investimento, pois ao mesmo tempo que estão muito próximas do centro urbano, do comércio e da riqueza, também estão muito próximas da periferia,

pois vivem a exclusão. A dificuldade familiar, a pobreza e a fome fazem com que muitos dos nossos alunos venham para a escola mais por conta da merenda”, explica Marisa Soares, tutora do Programa Mais Educação, na escola do Coque.

O Recife possui uma divisão político-administrativa constituída de seis RPAs que organizam os 94 bairros existentes na cidade, agrupados de acordo com sua localização. A funcionalidade dessa divisão está voltada para as necessidades de planejamento e administração, para as quais foi criada, porém de algum modo reflete a realidade dos diferentes territórios da cidade, considerando-se as relações sociais neles existentes ou as condições econômicas da população que vive ali. Tal instrumento de gestão permite identificar os locais onde os contrastes encontram-se mais acirrados.

“É um desafio trabalhar numa comunidade com tantos problemas, muitas vezes sob ameaça ou em situações de risco”, afirma Ângela Pedrosa, gestora da escola do Coque. As duas comunidades fazem parte da RPA 1, formada por 11 bairros na região central da cidade, sendo que a comunidade do Pilar encontra-se na zona portuária do antigo Bairro do Recife e a do Coque situa-se na Ilha Joana Bezerra.

Aparentemente, pode não haver diferenças entre ser pobre morando na comunidade do Coque, nas proximidades da Avenida Agamenon Magalhães e no caminho de Boa Viagem, e ser pobre morando na comunidade do Pilar, encurralada entre os enormes armazéns e o porto no histórico e movimentado Bairro do Recife. Mas, além de representarem grandes aglomerações de pessoas, esses dois territórios de diferentes histórias revelam uma tendência comum de também aglomerar pobreza, dor, sofrimento e abandono.

“Em Recife, o Bairro-Escola nasce e se constitui como um programa com a missão de integrar e promover a intersectorialidade entre os diferentes programas que atuam na rede municipal de ensino, dentre eles o Mais Educação, o Escola Aberta, o Programa de Animação Cultural (PAC) e o programa de Atividades Esportivas”, explica Telma Lucena, coordenadora do Programa Bairro-Escola. Talvez este seja o grande desafio para o Bairro-Escola no seu processo de institucionalização e implantação, devido às diferentes interpretações que ocorrem quando se trata da integração dos programas e, acima de tudo, pelo processo histórico e político-educacional vivenciado pelos segmentos e instâncias que compõem ou compuseram a Secretaria de Educação, especialmente nos últimos dez anos.



Bairro-Escola Recife – Acervo
Cidade Escola Aprendiz

Duas Experiências Diferentes

Nesse contexto a tecnologia social trazida pela Cidade Escola Aprendiz para o Bairro-Escola de Recife, durante o ano de 2010, se configura em três ações distintas. O projeto piloto está desenvolvendo o trabalho de formação e constituição de um grupo articulador do Bairro-Escola em cada comunidade, no Pilar e no Coque. Realiza também ações de comunicação comunitária visando à criação de agências de notícias em cada bairro e de uma mostra cultural que, na perspectiva dos arranjos culturais, irá congrega, celebrar e dar visibilidade ao Bairro-Escola, a ser expandido futuramente para todas as escolas da Rede Municipal. **Em cada escola e em cada comunidade, o investimento inicial tem sido criar os grupos articuladores locais, pois o papel deles é de gestor do Programa no seu território.** Participam dos grupos articuladores locais os vários segmentos da escola e da comunidade. Com estas bases consideradas, o próximo passo será o desenvolvimento das trilhas educativas pelos bairros.

Era de se esperar que em cada escola, em cada comunidade, a implantação do projeto piloto se configurasse de maneira e ritmo diferentes. No Coque, onde a Escola Municipal José da Costa Porto se relaciona de um jeito aberto com a comunidade, a constituição do

grupo articulador local está mais avançada, tendo-se iniciado as atividades de formação deste grupo, muito embora alguns segmentos da comunidade escolar ainda não façam parte do processo. “Quando professores, monitores ou gestores se colocam dentro da comunidade, começam a vivenciar a realidade fora dos muros da escola. Ao mesmo tempo que, quando tiramos a criança, o adolescente da sala de aula, e temos um momento de futebol ou de letramento com eles, começamos a entrar na vida deles, passamos a conhecê-los melhor e conseguimos melhorar o ensinamento. O grupo articulador do Bairro-Escola do Coque está na etapa de preparação para fazer o mapeamento dos potenciais educativos do bairro. Vamos descobrir juntos os espaços disponíveis que podem ser utilizados, as pessoas e parceiros da comunidade que podem desenvolver projetos educativos com as crianças e adolescentes. A gente percebe que quase tudo o que tem no bairro pode virar local de aprendizagem”, explica José Carlos Rodrigues, líder comunitário do Coque.

No grupo articulador do Coque as gestoras da escola se fazem presentes, assim como a comunidade é representada por uma de suas lideranças. As primeiras oficinas de formação, além de abordar o tema *Território e Território Educativo*, buscaram criar e fortalecer, através de vivências, uma identidade de grupo que se estrutura com o objetivo e a responsabilidade de promover a interação da escola com a comunidade. Para Telma Lucena “as ações desenvolvidas pelo Bairro-Escola têm gerado uma grande oportunidade de fazer o resgate do saber comunitário, para que ele ocupe um lugar de respeito dentro da escola, promovendo a integração do que se aprende na escola com o saber que a comunidade já traz para dentro dela”. O desafio é criar uma cara própria para o grupo e fazer com que ele compreenda o seu papel de disseminar a proposta de que outros espaços de aprendizagem possam ser potencializados na comunidade para além da escola e de estruturar essa ação através de redes locais na perspectiva do Bairro-Escola.

No Pilar, por fatores internos da gestão da Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar e pelo processo de mudança que ocorre na comunidade, caminha-se a passos mais lentos. O surgimento do grupo articulador do Bairro-Escola do Pilar enfrentou maiores barreiras na sua gestão, devido ao estilo de gestão escolar mais confinada aos muros, ou melhor, às grades da escola, como também pela grande transformação atualmente em curso na comunidade, com a construção gradativa do novo conjunto habitacional para onde será realocada



toda a sua população. Este acontecimento está mexendo profundamente com a vida da comunidade, trazendo especulação imobiliária para a região, novidades e as incertezas próprias desse tipo de intervenção urbana.

Dezenas de órgãos e secretarias da administração municipal, coordenados pela Empresa de Urbanização do Recife (URB), participam do Programa de Requalificação Urbanística e Inclusão Social da Comunidade do Pilar, fórum permanente que se reúne semanalmente para tratar de assuntos referentes ao andamento das obras: remoção de famílias da comunidade, negociação com comerciantes da região portuária que também estão sendo removidos, plano de educação socioambiental, dentre outras questões.

O Bairro-Escola se faz presente neste fórum, com o objetivo de contribuir com o processo de construção da Nova Pilar, onde está previsto inclusive um novo prédio para a escola municipal. **Coerente com o seu papel de construir a integração entre escola e comunidade, o Programa sugeriu que os jovens do Pilar começassem a participar das reuniões deste fórum, visando potencializar e contribuir com a afirmação da juventude local,** como movimento cultural organizado dentro da comunidade, apesar de também vivenciar as incertezas e conflitos deste momento em que toda a comunidade passa por uma profunda mudança. A proposta foi acatada pela coordenação do Programa de Requalificação

Urbanística e Inclusão Social da Comunidade do Pilar, devendo se efetivar nas próximas etapas. Assim, o Bairro-Escola está mediando e, por que não dizer, construindo o diálogo com a comunidade neste processo.

No momento a Escola sofre as consequências dessa mudança, com um alto índice de rotatividade e evasão de alunos cujas famílias estão sendo removidas e recebem o auxílio-aluguel para se mudarem temporariamente para outras comunidades. Esse movimento aumenta a tensão interna da comunidade, com repercussões na escola.

Uma pescaria

Diferente do que acontece no Coque, onde a própria escola articula a comunidade, no Pilar as organizações parceiras tiveram que realizar uma espécie de inserção ou imersão na comunidade para descobrir o que havia de organização local e começar a potencializar esses espaços na perspectiva das ações do Bairro-Escola. Uma espécie de “pescaria” no seu território para descobrir que, ao contrário do que se afirmava na escola, não se tratava de uma comunidade apática, sem raízes culturais e sem história de projetos comunitários e de organização social.

“Esse esforço para inserir-se na comunidade levou-nos primeiro, através de um contato com as assistentes sociais do Prezeis (Plano de Regulamentação das Zonas Especiais de Interesse Social), a participar das reuniões semanais do fórum permanente do Pilar, que ocorrem no próprio canteiro de obras. Depois, durante uma visita à comunidade e à rádio comunitária, iniciamos o contato com um grupo de jovens local promotor e participante de várias atividades e experiências educativas e culturais”, relata Lucia Siqueira (Neguinha), arquiteta do Instituto da Cidade do Recife, parceiro do Bairro-Escola. Dentre estas experiências, destacam-se a Rádio Comunitária do Pilar, Trupe Etnia, Cine Pilar, Beleza do Pilar, campeonato de futebol, bloco carnavalesco, produção de jornais, *blogs* e vídeos, o Projeto Transforma Jovens, a ONG Corpos Percussivos e o grupo cultural Tambores do Pilar. Atualmente o núcleo central destas iniciativas realiza um projeto de comunicação e memória do bairro e busca se constituir como uma Associação Cultural Comunitária.

A primeira reunião com esse grupo de jovens ocorreu num casarão velho e abandonado, que eles vêm ocupando e transformando em um ponto de encontro. Nele os jovens decidiram participar das atividades de formação do projeto piloto, trazendo para o Bairro-Escola a experiência que vivenciam de atuação em rede como método de desenvolvimento local, denominada Rede Participilar.

RCP, a Rádio Comunitária da Comunidade do Pilar

Quem somos?

Somos um grupo de jovens e adolescentes que assumimos o compromisso de tocar pra frente o projeto da Rádio Comunitária em parceria com outros grupos, projetos e instituições presentes na Comunidade do Pilar, na cidade do Recife. Nossa organização parte da vontade de dar voz à nossa Comunidade, por isso pensamos que a Comunicação é um caminho a seguir com consciência, promovendo a participação de todos.

Atualmente, somos cerca de doze jovens, com idades entre os 15 e os 29 anos, que trabalhamos integrados ao Participilar, fórum que reúne grupos e projetos existentes na Comunidade do Pilar.

Como começamos nossa história?

Foram muitos os projetos iniciados na Comunidade! Mas pra marcar o começo das atividades da Rádio Comunitária do Pilar, dois foram essenciais: o grupo Tambores do Pilar (hoje, um Ponto de Cultural) e a iniciativa de alguns jovens da Comunidade junto a funcionários do CESAR (localizado no Bairro do Recife) e outros parceiros de fundar uma Rádio Comunitária no ano de 2006. De lá pra cá, foram muitas ações: eventos na comunidade, circulação de jornais e informativos, a nossa voz no som da RCP – Rádio Comunitária do Pilar –, o acompanhamento do projeto de revitalização da Comunidade junto à Prefeitura e a consolidação de outras parcerias, como a com o projeto Transforma Jovem, da Igreja Presbiteriana das Graças e, atualmente, estreitando os laços com o projeto Transformação e com a Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar.

Onde estamos?

Somos jovens da Comunidade e dentro dela estamos trabalhando para viver melhor!

Como agimos?

Na dinâmica de cooperação, temos realizado eventos que integrem a Comunidade e incentivado a informação como caminho de construir conhecimento e promover a cultura. Assim é que apoiamos os fóruns de debate do Transforma Jovem – ação político-educativa – e incentivamos iniciativas como o grupo Tambores do Pilar, os torneios infantojuvenis de futebol, as festividades que integram a Comunidade, além de atividades de lazer, como Dia das Crianças, Natal e o Bloco Carnavalesco “Sou seu Vizinho”. Também atuamos em parceria com a Rede de Resistência Solidária e participamos do primeiro Mutirão de Grafitti do ano de 2009, que foi realizado na Comunidade do Pilar.

Rede e Desenvolvimento Local

“Nas oficinas de formação do grupo articulador do Bairro-Escola, a participação do Instituto da Cidade do Recife é no sentido de ajudar a pensar a organização do espaço físico para uma apropriação coletiva da cidade a partir de intervenções criativas no espaço público”, relata Noé Sergio, arquiteto do Instituto da Cidade do Recife. Simultaneamente, ocorrem nas escolas do Coque e do Pilar as oficinas de comunicação assessoradas pela Auçuba com o objetivo de formar jovens agentes de comunicação capazes de, futuramente, organizar em suas comunidades uma agência comunitária de notícias.

Esse trabalho não se configura apenas como uma oficina de comunicação, ou seja, como mais uma atividade pontual a ser desenvolvida nas escolas. No âmbito do Bairro-Escola, pretende-se desdobrar em uma visão estratégica e de planejamento das atividades de comunicação, visando retroalimentar e dar visibilidade às ações do Programa. Nesse

sentido, outro projeto na área audiovisual que vem sendo realizado pelo Bairro-Escola de Recife, denominado Memória dos Bairros, potencializa e é potencializado pelas ações da Cidade Escola Aprendiz em sua etapa inicial da formação, em que está sendo preparada a atividade de mapeamento das comunidades do Pilar e do Coque. “Esse é um projeto que tem o objetivo de mobilizar a comunidade por meio da escola e fazer com que pais, alunos e professores trabalhem a cultura local”, explicou o Secretário Municipal de Educação, Esporte e Lazer, Cláudio Duarte.

Em breve alunos das escolas e jovens moradores do Coque e do Pilar devem editar vídeos sobre as comunidades, a partir das oficinas do projeto Memória dos Bairros, e também participar de oficinas para a produção de fanzine, grafite e outras mídias. O sentido de todas essas ações de formação está no fortalecimento da articulação e interação da escola com a comunidade, buscando transformar cada bairro num território de aprendizagem, ou seja, aos poucos transformar toda a cidade em uma cidade educadora.

“Estamos desenvolvendo a autoestima dessa juventude tão estigmatizada pelo local onde mora, por ser um local de risco. Isto faz com que os jovens não sintam vontade de pertencer a sua comunidade. Criou-se um mito de que todo morador de uma comunidade pobre é um marginal, quando na verdade não é”, enfatiza a vice-diretora da escola do Coque, Roberta de Carli.

Sonhar com a construção de redes comunitárias dedicadas a garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, como modelo de desenvolvimento local na perspectiva colocada pelo Bairro-Escola, parece ser um desafio para diferentes segmentos das duas comunidades, que vivem um cotidiano marcado por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento. Trata-se, acima de tudo, da afirmação e do empoderamento de sujeitos de direitos das comunidades do Coque e do Pilar.

O sentido dessa educação integral se configura por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades que qualifiquem, cada vez mais, o processo educacional e melhorem a aprendizagem dos alunos.

SOBRE O APRENDIZ

Nos livros e *sites* a seguir, você encontra mais informações sobre a Associação Cidade Escola Aprendiz:

Livros e Cadernos

ALVES, Rubens. *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas: Papirus, 2004.

CENPEC. *Juventudes: Panoramas e iniciativas com foco na juventude de São Paulo*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ & COMGAS NATURAL. *Aprendiz Comgás – Tecnologia Social para a Juventude*. São Paulo, 2004.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ e CENPEC. *Comunidade Integrada: A Cidade para as Crianças Aprenderem*. Belo Horizonte: Fundação Itaú Cultural, 2008.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ e SANOFI AVENTIS. *Guia de Promoção da Saúde para o Aprendizado*, São Paulo, 2008.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ, *Trilhas Educativas*. São Paulo: Fundação Educar/ UNESCO, 2006.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro Escola: passo a passo*. São Paulo: Cipó Produções, 2007.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Expressões digitais: língua, mídia e responsabilidade social no ensino médio*. São Paulo, 2002.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Metodologia para Gerenciamento de Projetos Sociais: uma abordagem prática para a concepção, planejamento, implementação e avaliação de projetos*. São Paulo: Fundação Vanzolini/ Escola Politécnica da USP, 2007.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ/ SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA / MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Eu escrevo, alguém responde*. São Paulo, 2002.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Cidadão de Papel*. São Paulo: Ática, 1994.

DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do Futuro*. São Paulo: Ática, 1997.

GOULART, Bia. *O Centro SP Uma Sala de Aula*. São Paulo: Peirópolis, 2008.

KANTER, Rosabeth Moss & LITOW, Stanley S. "Informed Interconnected: a Manifesto for Smarter Cities" (Working Paper 09-141) Boston: Harvard Business School, 2009.

KLOTZEL, Ruth (coord.). *100 Muros: A Reinvenção da Rua*. São Paulo: Estúdio Infinito, 2003.

MEDEIROS FILHO, Barnabé & GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado*. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

REDE CEP. *Educomunicação: comunicação e participação para uma educação de qualidade*. São Paulo: Unicef/Instituto C&A, 2008.

REDE CEP. *Mudando sua Escola, Mudando sua Comunidade, Melhorando o Mundo: sistematização da experiência em Educomunicação*. São Paulo: Unicef, 2010.

Filmes:

CASA REDONDA PRODUÇÕES, “O Centro de São Paulo é Uma Sala de Aula”. São Paulo, 2008, DVD.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ, “A Neighborhood Becomes a School”. São Paulo: Casa Redonda Produções, 2004, DVD, 16 minutos, legendado.

GIRAL, “Projeto Bairro-escola Aprendiz”. Recife: Avon. 2010, DVD.

UNICEF, “O Direito de Aprender: Educação Integral e Comunitária”. Brasília, 2008, DVD, 18 minutos, versões em inglês e espanhol. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/midia/direitodaprender>

Internet:

Agência Comunitária de Notícias de Pinheiros: www.agenciacomnoticias.org.br/

Associação Cidade Escola Aprendiz: www.cidadeescolaaprendiz.org.br

Autoformação Pinheiros: www.autoformacaolocal.pbwiki.com

Bairro Educador: www.bairroeducador.blogspot.com

Café Aprendiz: www.cafeaprendiz.com.br

Canal de YouTube – Cidade Escola Aprendiz

Energias do Jaraguá e do Mundo: www.energiasdojaragua.org.br

Guia de Empregos: www.guiadeempregosaprendiz.org.br

Nossa Barra: www.nossabarra.org.br

OldNet: www.oldnet.com.br

Portal Aprendiz: www.aprendiz.org.br

Programa Aprendiz Comgás – PAC: www.aprendizcomgas.com.br

Teatro da Vila: www.teatrodavila.org.br

Twitter: #ceaprendiz

VilaMundo: www.vilamundo.org.br

Os quatro volumes que compõem esta Coleção Tecnologias do Bairro-Escola da Associação Cidade Escola Aprendiz foram escritos pelos próprios profissionais da organização com a proposta de levar adiante uma forma de trabalho que vem sendo experimentada por nós, com sucesso, em diferentes lugares. Em comum, os quatro volumes trabalham o conceito do bairro-escola, que propõe a articulação de diversas oportunidades educativas locais, compondo redes sociais que envolvem diferentes agentes, políticas públicas e iniciativas comunitárias dos bairros e das cidades.

Este volume 4 aborda questões relativas a cultura e território. A partir do mapeamento das potencialidades de um determinado território, surge uma proposta capaz de gerar aprendizagens significativas, tanto dos jovens quanto dos agentes da cultura local. O trabalho de formação de agentes locais encontra-se exemplificado em experiências de Arranjos Culturais em São Paulo e no Recife.

Apoio:

