

A DIMENSÃO EMANCIPATÓRIA DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: TERRITÓRIOS COMO RUPTURAS E TRILHAS DE APRENDIZAGEM

*Rodrigo de Souza Oliveira**, *Ângela Maria Bessa Linhares***,

*Giselda Maria de Castro Lima****

RESUMO

A partir do conceito de *Bairro-Escola*, apresentamos neste artigo uma breve discussão acerca de apostas emancipatórias e de como seus processos educacionais se valem de experiências propositivas para formação de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de sua constituição coletiva e subjetiva. Sob a luz de H. Marcuse, em consonância com autores e autoras da Educação Brasileira, analisaremos algumas reflexões sobre a construção de subjetividades e de repertórios afirmativos que valorizam o território como trilhas de aprendizagem, de práticas discursivas e de promoção de culturas não hegemônicas. Desse modo, propomos o construto escola-comunidade como marca de ruptura à estrutura que fomenta e nutre a unidimensionalidade do sujeito.

Palavras-chave: bairro-escola; educação emancipatória; educação comunitária.

* Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Letras-Português pela Universidade de São Paulo (USP). Educador, artista, produtor cultural e integrante do Comitê de Cultura de Maracanaú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0150-5580>. Correio eletrônico: tembiu@gmail.com.

** Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Mestrado em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da UFC. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFC). Dramaturga, cantora e compositora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-4407>. Correio eletrônico: angela.ciranda@hotmail.com.

*** Doutoranda e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras-Francês pela UFC. Arte-educadora, cantora, compositora, instrumentista do grupo *Não insistas, rapariga!*. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1134-7345>. Correio eletrônico: gigicastro2009@gmail.com.

THE EMANCIPATORY DIMENSION OF COMMUNITY EDUCATION: TERRITORIES AS RUPTURES AND LEARNING PATHS

ABSTRACT

From the concept of Learning Neighborhood, we present in the article a brief discussion about emancipatory bets and how their educational processes make use of propositional experiences for the formation of critical, sensitive and conscious subjects of their collective and subjective constitution. In the light of H. Marcuse, in consonance with authors of Brazilian Education, we will analyze some reflections on the construction of subjectivities and affirmative repertoires that value the territory as learning paths, discursive practices and promotion of non-hegemonic cultures. In this way, we propose the school-community construct as a mark of rupture in the structure that fosters and nourishes the unidimensionality of the subject.

Keywords: learning neighborhood; emancipatory education; community education.

LA DIMENSIÓN EMANCIPADORA DE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA: LOS TERRITORIOS COMO RUPTURAS Y CAMINOS DE APRENDIZAJE

2

RESUMEN

A partir del concepto de Barrio-Escuela, presentamos en el artículo una breve discusión sobre las apuestas emancipatorias y cómo sus procesos educativos hacen uso de las experiencias propositivas para la formación de sujetos críticos, sensibles y conscientes de su constitución colectiva y subjetiva. A la luz de H. Marcuse, en consonancia con autores de la Educación Brasileña, analizaremos algunas reflexiones sobre la construcción de subjetividades y repertorios afirmativos que valorizan el territorio como caminos de aprendizaje, de prácticas discursivas y de promoción de culturas no hegemónicas. De esta manera, proponemos el constructo escuela-comunidad como marca de ruptura en la estructura que propicia y nutre la unidimensionalidad del sujeto.

Palabras-clave: barrio-escuela; educación emancipadora; educación comunitaria.

1 INTRODUÇÃO

Ensaçando resistência, tem se levantado ao longo do último século um modelo diferente de racionalidade, crítico à unidimensionalidade do sujeito, que o reduz à dimensão da produção que “[...] mobiliza, organiza e explora com êxito a produtividade técnica, científica e mecânica à disposição da civilização industrial” (Marcuse, 1973, p. 25).

Esse modelo diferente, ao passo que vem se levantando, vem compondo vertentes emancipatórias e objetivando tornar visíveis e válidos os movimentos alternativos ao tecnicismo ocidental dominante, que cunha uma forma redutora de se tomar razão em Educação. A esta redução Marcuse (1973, p. 25) chamou de “[...] reparação da dimensão cultural perdida”, que, com o progresso da racionalidade tecnológica, resultou por fraturar a inteireza do sujeito. É buscando esse fio de resistência que objetivamos, neste artigo, reflexionar sobre a experiência de uma tecnologia social voltada para experiências educacionais que nos parece um campo promissor como devir emancipatório.

Elegemos, pois, como lugar de estudo e alvo deste artigo a raiz conceitual do modelo educacional da ONG Cidade Escola Aprendiz, ou seja, a ideia de *Bairro-Escola* – que serve como base para todos os seus programas e projetos. Com esse conceito, desenvolvido desde o final da década de 1990 e que vem sendo aprimorado ao longo dos anos, a ONG vem expandindo suas atividades e suas formações pelo espaço do bairro, compondo trilhas educativas e de comunicação democráticas em ambientes inusitados, conectando outras instituições e articulando-se com o poder público e a comunidade.

Assim, o modelo educacional dispara múltiplas dimensões para o território e para a própria formação educativa, que conecta sujeitos, transversaliza temas, costura técnicas pedagógicas e comunicacionais, envolvendo crianças, jovens e adultos/as que participam dos processos em uma teia de ensino-aprendizagem que se espalha nos territórios educativos. Apontamos o olhar curioso para o *Bairro-Escola* auscultando a *Ecologia de Saberes*, de Boaventura Santos – e daí vamos nos alinhando à aposta emancipatória de Marcuse (1973) quanto à nossa tão necessária reação à unitotalidade do capitalismo tardio.

Para Boaventura Santos, certa visão da monocultura do saber científico deve ser confrontada com outros saberes e culturas que possuem também seu rigor e operam nas práticas sociais. Segundo o autor, precisamos superar a ideia de subalternidade dos saberes não hegemônicos, inclusive a de que são meramente alternativos (ou seja, possuem menoridade intelectual relativamente) ao cientificismo dominante, uma vez que se costuma

desqualificar os sujeitos e as expressões de grupos sociais subalternizados para depois o fazer com a experiência social e os saberes de que são protagonistas (Boaventura Santos, 2004).

Como objetivos, este artigo busca ampliar as referências de tecnologias sociais que promovem autonomia de jovens e adultos/as e práticas não formais de Educação Comunitária, bem como analisar a reflexão educacional do *Bairro-Escola* a partir do cruzamento entre as ideias de *Ecologia de Saberes* e de *Unidimensionalidade*. Quanto à metodologia adotada, adotamos a revisão bibliográfica com elementos de autobiografização.

Ora, a civilização no capitalismo, desde suas raízes, ao final da Revolução Francesa, em muito impõe uma cultura que pereniza e reproduz a ordem hegemônica — e, com isso, reproduz subjetividades maquínicas, serializadas, produzidas como uma linha de montagem (Guattari; Rolnik, 1986). O que foge dessa hegemonia, em grande medida, é ameaça à acumulação capitalista e, por isso, invisibilizado e contido — aspecto esse ressaltado pela governamentalidade dos que se alternam no poder na modernidade, a envolver uma genealogia do Estado, adstrita ao saber e poder (Amós, 2010; Foucault, 2009; Machado, 1981). Assim é que temos recomposições na governança do Estado moderno, desde a pós-queda da Bastilha ao conjunto de economias industrializadas do final do século XIX, abarcando o capital financeiro pós-guerra e o capital mundializado nas bases da contemporaneidade, com seus efeitos na concepção de sujeito da educação.

Sob a ótica do sociólogo alemão Herbert Marcuse (1898-1979), expoente da chamada Escola de Frankfurt, a ordem hegemônica no capitalismo tardio nos submete a um modelo de contenção da diversidade, negando em muito a criação como potência emancipatória e de transformação social — e nos atrelando à lógica (re)produtivista, tecnicista e unidimensional. Alienados/as na mecanicidade de práticas sociais redutoras do humano, calçadas essencialmente em uma lógica da mercadoria, temos sonogada a multiplicidade de nossas dimensões.

Desse modo é que atravessamos os tempos no cerco de um projeto de humanidade que sufoca o laço humanizador das experiências sociais, aniquila culturas e atrofia motivações críticas que se direcionam a práxis transformadoras. No entanto, compreendemos que, como enfrentamento ao mais ínfimo ato de reprodução, tem-se a resistência a essa avalanche — que tem colocado em risco a vida e a produção emancipatória do humano. As próprias contradições sociais e que se imiscuem nas subjetividades gestam movimentos de reinvenção e potência de mudanças.

Em seu livro *O homem unidimensional* (1964), Marcuse evidencia uma perspectiva libertadora, provocando, especialmente nas juventudes, uma reflexão crítica que aponta para reorganizações sociais, em que se faz urgente viver o desafio constante de encontrar, dentro do sistema social, as garantias de uma subjetividade mais consciente dos *possíveis* de sua autonomia. Os processos de recomposição do capitalismo, assentados na exploração do trabalho humano, têm contido sonhos coletivos e apagado a expansão não maquínica das individualidades em sua diversidade de dimensões, que superam a unitotalidade do *homo economicus*. Em contraponto a isso e como enfrentamento à ideia de um ser humano unidimensional, o autor propõe a *multidimensionalidade* como resistência ao modelo hegemônico de pretensões totalitárias. Desse modo, ilumina o caminho para uma compreensão da inteireza do humano e das complexas solidariedades que conectam novos parâmetros de luta social e novas formas de se pensar razão.

Ao buscar algumas contribuições da educação e da comunicação entre escola-comunidade para a construção de subjetividades e de repertórios afirmativos, vimos de mencionar como a ideia de multidimensionalidade ressoa de forma potente no conceito de *Ecologia de Saberes* do educador e sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (Santos; Meneses, 2010). Com esse conceito, o autor reconhece a pluralidade dos saberes e a necessidade de sua valorização para a realização de ações contra-hegemônicas – negando, assim, uma monocultura do saber que sustenta governanças que reproduzem a ordenação social vigente. O conceito de *Ecologia de Saberes*, portanto, nos oferece uma oportunidade de construção de novas referências acerca da cultura e das dimensões humanas, que consideram conhecimento e subjetividade elementos fundamentais para a emancipação do sujeito contemporâneo, bem como para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre o ambiente em que vive.

Em um processo eminentemente coletivo, a ONG Cidade Aprendiz, que, por mais de 20 anos, teve à frente o jornalista Gilberto Dimenstein (1956-2020), foi desenvolvendo, a partir do início dos anos 2000, o conceito de *Bairro-Escola* como um novo modelo de gestão de potencialidades educativas, enlaçando a comunidade e estendendo reflexões e diálogos com os sujeitos das práticas cotidianas do lugar, que produzem vida no território. A partir de pressupostos que conectam aprendizagem, autoconhecimento e reconhecimento das potencialidades educativas da comunidade, pensam-se intervenções dos que fazem a escola junto ao meio em que vivem. Dessa maneira, vem-se elaborando a efetivação de parcerias

entre famílias, escolas e entidades da sociedade civil e política, construindo-se nessa tessitura o conceito de *Bairro-Escola*.

A concepção de *Bairro-Escola* vem sendo colocada em prática através de iniciativas em vários bairros da capital paulista, bem como em diferentes cidades brasileiras, tais como Nova Iguaçu (RJ), Belo Horizonte (MG), Boa Vista (RR), Praia Grande, São Bernardo, São Caetano, Taboão da Serra (SP), dentre outras. Nessa experiência, educadores/as, crianças e jovens foram expandindo suas ações pelo bairro e construindo trilhas educativas e centros de formação neste concerto polifônico e comunicacional em que a educação faz expandir a escola para a vida “fora” dela, como se diz de modo simples. Essa atuação – que estende a escola ao bairro como espaço educativo – busca desenvolver uma concepção do “comunitário” que extrapola uma ideia física de espaço circundante e sai para uma construção teórico-prática do território, em que medram intervenções educacionais no âmbito da educação como cultura (Brandão, 2017).

Nessa visada, reflexionamos sobre a Cidade Escola Aprendiz, observando como ela segue a desenvolver e disseminar experiências pedagógicas que consolidam a proposta de construção de uma “nova cultura do educar”, que transcende a escola enquanto instituição que tem se isolado, em certa medida, dos ambientes “fora de si”. Conectando razão às formas de pensamento e sentimento que nos devolvem à concepção do sujeito da educação como sujeito da cultura, examinamos contribuições do fortalecimento dos laços da escola com a comunidade, no sentido de expandir a educabilidade dos sujeitos às suas diversas dimensões.

6

2 EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO: CONSTRUÇÃO CRÍTICA DA “GRANDE RECUSA”

A civilização na regência capitalista impõe, qual um suor que escorre de seu funcionamento, uma cultura hegemônica criada para ser reproduzida e gerar alienação. Por isso, Marcuse se debruçou no estudo sobre a necessidade de haver uma redeterminação da cultura a partir de uma teoria crítica da sociedade. Entendimento que provoca nas juventudes a germinação daquilo que seria o explosivo necessário para a transformação do mundo.

Em *O homem unidimensional* (1973), Marcuse mostra como o capitalismo contemporâneo está internalizado nos desejos dos indivíduos. Para ele, só uma nova sensibilidade e uma nova racionalidade seriam capazes de instaurar um mundo verdadeiramente humano, com as individualidades valorizadas e reconhecidas, bem como com a racionalidade crítica retomada. Para Marcuse, o processo de emancipação somente será

viável com a denominada “Grande Recusa”, ou seja, uma recusa absoluta do sistema de vida estabelecido, que deve ocorrer através de manifestações revolucionárias, conferindo papel de relevo às juventudes nessas transformações. Para o autor, “por natureza, a juventude está na primeira linha dos que vivem e lutam contra uma civilização que se esforça para encurtar o atalho para a morte” (Marcuse, 2009, p. 23). A educação, a cultura e a comunicação têm papel fundamental nesse processo, pois agem como interfaces da promoção da autonomia, da sensibilidade, da multidimensionalidade e da emancipação ao que é hegemônico, alienante e opressor.

No Brasil, a segunda metade do século XX é um espaço-tempo significativo onde se identifica a ebulição de propostas de Educação contra-hegemônicas que evidenciam a escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção e disseminador da subjetividade dominante – e que, ao mesmo tempo, se mostram atentas à resistência com seus movimentos insurgentes. Lembremos que emerge, na década de 1960, a concepção pedagógica libertadora, formulada por Paulo Freire, e logo depois se vê surgir as teorias crítico-reprodutivistas, que perfazem o enfrentamento à hegemonia instalada na sociedade capitalista (Saviani, 2008). Com efeito, deságua na década de 1980 a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Isto é, que, em vez de servir aos interesses dominantes, pudessem dialogar com os interesses do povo e pudessem desenvolver potências transformadoras das desigualdades sociais.

Toda uma conjuntura política e cultural fez dos anos de 1980 um período privilegiado para virem à tona propostas pedagógicas contra-hegemônicas: abertura democrática, surgimento de partidos de oposição ao governo militar, organização e mobilização de educadores/as, emersão de movimentos sociais na reflexão educacional e nas organizações não governamentais, surgimento de novos veículos de comunicação e expressão que possibilitaram a circulação de ideias inovadoras, dentre tantos fatores mais, como a arte, a cultura e a comunicação comunitária operando na direção de acender o trabalho com novas dimensões do ser, como a estética e a ética, para daí a Educação despontar em novas perspectivas de formação crítica e solidária, capaz de reinventar possíveis.

A partir da próxima seção do presente artigo, apresentamos a iniciativa educacional da Cidade Escola Aprendiz, destacada no início deste estudo, apontando-a como uma contribuição de matriz emancipatória para a educação, a qual consideramos passível de se analisar relativamente à questão da promoção da multidimensionalidade em seus atores.

Enquanto mestre em Educação Brasileira e pesquisador de juventudes, venho me dedicando ao estudo sobre matrizes emancipatórias na educação, organização da cultura contra-hegemônica e práticas autônomas de agentes culturais e educadores populares em diversas regiões do país. Entretanto, há mais de 20 anos venho atuando como educador em experiências formativas das mais variadas, dentre elas a formação de jovens protagonistas de ações sociais em suas comunidades, através de projetos por eles/as mesmos/as idealizados e realizados. Este artigo, escrito em parceria com uma companheira no Programa de Pós-Graduação/PPGE-UFC e com nossa orientadora, é um exercício analítico de uma das experiências pedagógicas com as quais tive contato – a ideia de *Bairro-Escola* da Cidade Escola Aprendiz – e que, de certo modo, com ela me vejo implicado ao longo de minha trajetória de profissional da educação até o presente. Nesse sentido, numa alternância de vozes em que ora falam pesquisadore(a)s e orientadora, e ora fala o educador que revisita criticamente sua memória, o artigo traz também um aspecto de autobiografização com a intenção de refletir sobre a ressignificação da experiência e reconstruir outras possíveis representação do que vivi.

2.1 Aspectos do Bairro-Escola em diálogo com outras abordagens emancipatórias

8

Imagine uma escola sem muros, aberta a todos. [...] Uma escola em que o saber acadêmico tem tanto valor quanto o saber popular e em que o currículo é uma grande trilha, ao longo da qual se vivenciam experiências e descobertas.¹

Nos idos de 1999, eu, ainda bem jovem nas primeiras descobertas pedagógicas, comecei a trabalhar em uma organização não governamental (ONG) em São Paulo, chamada Cidade Escola Aprendiz, que funciona até hoje e foca seus trabalhos na promoção de experiências pedagógicas orientadas por uma perspectiva integral da Educação. Lá pude vivenciar o trabalho de formação de jovens interessados/as em desenvolver projetos de melhoria em seus próprios bairros. Lotado em um dos programas da ONG (o PAC – Programa Aprendiz Comgás), eu integrava uma equipe de educadores/as que partilhava com centenas de jovens ferramentas de elaboração, gestão e avaliação de projetos, além de mediar processos de fortalecimento das identidades e investigação social nos territórios. Uma experiência determinante na minha formação como educador, que destacou, no meu sentir e no meu fazer pedagógico, a importância do território na formação do sujeito.

¹ Adaptado do material institucional da ONG, disponível no *website* cidadeescolaaprendiz.org.br. Ver em Cidade Escola Aprendiz (2007).

Esse programa específico foi realizado entre o ano 2000 e o final de 2013, envolvendo mais de 4 mil jovens, que elaboraram quase mil projetos de intervenção social como propostas de solução para questões locais nas áreas de meio ambiente, saúde, cultura, cidadania e comunicação. Ao longo dos seus 13 anos, o programa realizou também a disseminação da metodologia para educadores/as de outras organizações e professores/as da rede pública.

Mal sabia eu que, ao realizar esse trabalho, a Cidade Escola Aprendiz, estava compreendendo e contribuindo com algo do alcance e concretude do conceito de *Bairro-Escola*, que, em alguns anos, iria ser reinventado em dezenas de municípios brasileiros, além de se tornar uma tecnologia social reconhecida pelo UNICEF² como propositura de educação a ser replicada.

De acordo com o material institucional produzido pelo Aprendiz e disponível em seu *website*³ para pesquisa,

o conceito de *Bairro-Escola* se baseia em dois pressupostos: 1) O ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio; e 2) A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos, capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade, fazendo da experiência educativa uma responsabilidade coletiva (Cidade Escola Aprendiz, 2007, p. 8).

9

Ao trazer a malha multidisciplinar da vida cotidiana para um novo modelo de processo de ensino-aprendizado, o *Bairro-Escola* transforma diálogos em práticas que envolvem escola e comunidade, trançando variadas experimentações em torno da educação.

Pode-se perceber, como apõe Rui Canário (2008, p. 80), que, na ação de mirar e intervir, esboça-se outra forma de se pensar a escola, “[...] onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente” – seguindo no sentido de possibilitar que o/a jovem aprendiz se afaste “[...] de uma concepção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber”.

Sabe-se que, à luz das definições de Gohn (2006, p. 28), a educação formal desenvolvida nas escolas tem exacerbado a eleição de “conteúdos previamente demarcados”, com certa reificação do trabalho da/o professor/a, que, como agente do processo de construção do saber, tem se submetido/a em muito às demandas de uma racionalidade com

² UNICEF ou Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças em âmbito mundial.

³ Ver: cidadeescolaaprendiz.org.br/publicacoes.

acento tecnicista excessivamente controlador – em que pesem o valor dos avanços teóricos e suas práticas críticas, produzidos sobre espaços sociais diversos, pela reflexão educacional brasileira.

Por outro lado, há uma expectativa de que a aprendizagem efetiva dos/as estudantes ocorra para além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos – e que possa seguir para graus mais avançados ou vivenciar certas horizontalidades. A autora considera a educação não formal como uma área de conhecimento ainda em construção, em que se aprende “no mundo da vida”, mediado por educadores/as que lidem com transmissão em um contexto formador que não desconsidere a dimensão política e sociocultural, dentre outras.

Os espaços não formais de educação são presentes na vida dos grupos e indivíduos envolvidos, geralmente fora das escolas; porém, têm sido relegados, em parte, pelo excesso de regulamentações do sistema educacional, cujos aspectos emancipadores vão sendo atrofiados. O valor da solidariedade e das pertencas culturais diversas, como também do combate à desinformação e de outros interesses comuns, são esquecidos; e nesse conjunto se apaga o sujeito como agente construtor/a da escola e da cidadania. Com Canário (2008, p. 80) tem-se, dentre outras, uma proposição que nos parece vir ao encontro dos anseios que lemos nas experiências movidas pela ideia do *Bairro-Escola*:

pensar a escola a partir do não escolar. A experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro.

Abrindo a roda para dialogar, é lícito supor que a ideia de *Bairro-Escola* dialoga com o que Dayrell (1996) nomeia de “escola como espaço sociocultural”, qual seja, a de um lugar social específico onde há um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Por outro lado, é possível sentir e viver uma “[...] complexa trama de relações sociais” (Dayrell, 1996, p. 136) entre todos que ali convivem (educadores/as, demais funcionários/as, estudantes...), em uma dialética de encontros e desencontros, acordos e conflitos, limites e estratégias de superação, onde cada sujeito tem suas buscas, seus sentidos e suas trajetórias. Nessa dialética, para Dayrell (1996, p. 136),

analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Estudioso de juventudes, Dayrell (2003) nos auxilia a considerar a condição juvenil do sujeito estudante no amálgama que movimenta o fluxo recíproco entre sujeitos e a instituição escola, trazendo contextos que compõem a urdidura da teia de sentido buscados pelos sujeitos para suas experiências. Aqui, vemos o/a estudante como protagonista da “Grande Recusa” de Marcuse, buscando outra dimensão para a escola e para o próprio processo de aprender que não a dimensão unilateral e hierárquica, mas sim aquela em que a convivência com os outros (estudantes, educadores/as, demais funcionários/as...) é a grande oportunidade de prazer, de aprender, de dar sentido e de se apropriar dos saberes da cultura em sua rica diversidade humana. É que Dayrell (2003) – como também percebemos nas intenções e esforços das experiências sob a luz do *Bairro-Escola* – identifica nos estudantes a presença das ideias de participação crítica e emancipatória junto à realidade, a implicar a reelaboração e a criação de novas pautas no cotidiano escolar, que comportem os mundos das juventudes, seu imaginário e seus repertórios de experiências e pertencimentos culturais.

Em seu artigo *O jovem como sujeito social*, Dayrell (2003, p. 51) afirma que as experiências com as novas formas de expressão da cultura (como o *rap* e o *funk*, exemplos mencionados no artigo) são “[...] forte referência na elaboração e na vivência da condição juvenil dos jovens pesquisados” e que, com essas experiências emancipatórias, os jovens “[...] vieram construindo formas de sociabilidade próprias, num exercício de convivência social, aprendendo a conviver com as diferenças” (Dayrell, 2003, p. 51). Para o autor, essa construção autoral nos espaços socioculturais – que são os territórios onde vivem e costumam com suas trajetórias pela cidade – abre “espaços para [os jovens] sonharem com outras alternativas de vida que não aquelas restritas, oferecidas pela sociedade” (Dayrell, 2003, p. 51). Quando espaços formativos são concebidos levando em consideração essa dimensão do dinamismo sociocultural e promovem experiências emancipatórias, eles se mostram instituições que resgatam o papel de sujeitos dos/as jovens na trama social que constituem.

Carrano e Sposito (2003, p. 39) evidenciam a compreensão de que os/as jovens “[...] devem ser reconhecidos/as como sujeitos dotados de autonomia e como interlocutores/as ativos/as na formulação, execução e avaliação das políticas a eles destinadas”. Também Abramo (1997, p. 28), quando analisa as pesquisas desenvolvidas sobre as juventudes brasileiras, nos faz saber sobre a condição juvenil e a participação direta e efetiva dos/as jovens como “[...] capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de

direitos”, em projetos e políticas que os/as têm como destinatários/as, mas que os/as tomam como sujeitos também.

O que defende a ONG Cidade Escola Aprendiz é que, sob o conceito de *Bairro-Escola*, a educação tem papel fundamental na formação de indivíduos autônomos e solidários – e, nesse sentido, pensam-se oportunidades concretas em que o/a jovem estudante possa ressignificar o espaço de aprendizagem, seja ele qual for, com sua complexidade particular e suas múltiplas dimensões. Um exemplo disso são as *Trilhas Educativas* (dispositivo pedagógico criado pela Cidade Escola Aprendiz como parte do conceito aqui estudado), que são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, extrapolando a sala de aula e incluindo praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, dentre outros. Nessa perspectiva, o aprendizado pode acontecer em qualquer lugar, com a participação ativa dos/as estudantes em diálogo com educadores/as comunitários/as, desde a validação do planejamento até a avaliação da execução.

Essa prática é associada pela instituição à ideia de “cidade como território educativo”, contemporânea na discussão sobre educação e integrada à concepção de *Cidade Educadora*⁴, que, de forma simples, consiste na cidade para além de suas funções tradicionais, reconhecendo, promovendo e exercendo um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo, como desafio permanente, a formação integral de seus habitantes. Segundo Helena Singer⁵, o território se constitui como educativo quando:

possui um projeto educativo para o território criado pelas pessoas daquele espaço; agrega escolas que reconhecem seu papel transformador e que entendem a cidade como espaço de aprendizado; multiplica as oportunidades educativas para todas as idades; articula diferentes setores – educação, saúde, cultura, assistência social – em prol do desenvolvimento local e dos indivíduos (Nogueira, 2015).

Na visão da socióloga, as pessoas e entidades que compõem o território educativo, quando assumem isso para si, vão conhecendo e se apropriando de quais são as questões sociais e culturais do território, como vivem os sujeitos (especialmente crianças e jovens), como se relacionam com os espaços de formação e de convivência no território. Então se

⁴ Esse conceito se fortalece com o movimento das Cidades Educadoras, iniciado em 1990, a partir do *Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras*, em Barcelona. Durante o encontro, as cidades presentes, ali representadas por gestores locais, se propuseram a trabalhar em conjunto e construir políticas para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, especialmente a partir da educação como interface da promoção da diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo (Cidades Educadoras, 1990).

⁵ A socióloga Helena Singer apresenta o conceito de “Território Educativo” em entrevista ao Portal Aprendiz, mais tarde migrado para o Portal Educação e Território (Nogueira, 2015).

consolida a intervenção dos/as agentes do território educativo quando, a partir de sua atuação como articuladores/as e sistematizadores/as do conhecimento da comunidade, colaborarem para a cultura da escola e seu plano de ensino ir se construindo a partir dessas questões.

Voltando aqui a ter voz – o educador do Programa Aprendiz Comgás que, inspirado pelo conceito de *Bairro-Escola*, conduzia formações com jovens no início dos anos 2000 –, recordo-me de uma atividade chamada “Quem sou eu no meu bairro? Quem sou eu na cidade?”, exercitação que provocava nos/as aprendizes a percepção acerca do que eles/as viam de pessoal, particular, próprio de si nos cenários da cidade ou nos recantos do seu próprio bairro. O convite era para que os/as jovens “afinassem o olhar” e, com os olhos de quem deseja ver, buscassem assinalar, tanto na instância da comunidade como no grande raio da cidade, quais elementos lhe representavam, quais pontos lhe saltavam aos olhos, os sentidos próprios e a identificação: o que no território era próprio deles/as? Que marcadores pessoais eram notados e se expressavam na geografia particular do bairro e na abstrata delimitação da concreta São Paulo por onde eles e elas transitavam?

Como resultado desse intento, as respostas geravam mapeamentos pessoais no território (do bairro e da cidade) que ganhavam destaque nos pontos de identificação dos jovens e que, posteriormente, viravam roteiros para que, em grupo, percorressem os lugares e evidenciassem os sentidos ali constituídos por eles/as. Desse modo, a atividade provocava a reflexão sobre a construção das identidades, suscitando as interações dos sujeitos com o seu meio social. Essas conexões evidenciavam as implicações de cada jovem com sua comunidade e com o seu trajeto pela cidade, elo de suma importância naquele processo formativo que tinha como fim a elaboração do projeto de intervenção social dos/as jovens aprendizes. Naquele processo, bem como nos processos em geral de elaboração de iniciativas comunitárias por/com jovens, o projeto social se apresenta como mecanismo de diálogo entre subjetividades e compromisso social, observação crítica da realidade social e desejo de intervenção e de comunicação a partir de seu próprio viés. Através do projeto, a ação educativa se conecta com a ação social, e o território se constitui, então, lugar de aprender do Si Mesmo e da coletividade, daí disparando caminhos para transformações sociais.

Sabe-se bem que a educação não se restringe à escola. É a escola que está contida na educação. O conhecimento está em toda parte e sua produção e difusão extrapolam o universo dos saberes transmitidos no ensino formal. Saberes igualmente importantes são gerados no cotidiano das pessoas comuns, em suas rotas de experiências e suas comunidades, relevantes e cada vez mais disponíveis em ambientes não formais, que enunciam a autoformação como

instância de autonomia na construção identitária das culturas juvenis. Assim é que, nessa visada, sob formas diversas, as trilhas consideram o singular dos sujeitos, já que seus olhares supõem uma biografia que se diz por meios de seus percursos trilhados no bairro. Ademais, por meio de um conhecimento que considera a vida cotidiana nas trilhas juvenis, captura-se a diversidade cultural, mas também os sinuosos mapas culturais e as rotas de experiências que fazem a singularidade humana dos sujeitos na condição juvenil.

O conceito de emancipação questiona o excessivo valor conferido ao conhecimento científico, quando atrelado a uma unidimensionalidade redutora, que, mesmo tendo produzido certa escalada tecnológica, não a socializa como se deve – o que resulta por ampliar a infelicidade aumentada pelas desigualdades sociais, que recursivamente alimentam certo modo de fazer ciências e produzir conhecimentos.

Por isso, Boaventura Santos (Santos; Meneses, 2010), através da ideia de *Ecologia de Saberes*, propõe novas formas de produção de conhecimento, eminentemente cooperativas, embora possam dar vazão a singularidades dos sujeitos, considerando seu núcleo experiencial e estimulando o exercício da democracia participativa e o multiculturalismo. Tais elementos assegurariam que a própria comunidade, a partir de suas redes de troca e interação, possa gerar informações impregnadas pela sua visão de mundo e capazes de responder a suas necessidades específicas, considerando o espaço de aprendizagem (seja a escola, seja qualquer outro ambiente) como lugar de promoção dessa ecologia de saberes entre os diferentes repertórios e sujeitos sociais com sua comunicação comunitária e educativa.

E aqui assinalamos outro aspecto singular de experiência que nos sintoniza com o *Bairro-Escola*: a busca dos saberes de experiência que provêm de matrizes dos diversos grupos culturais invisibilizados socialmente. Podemos citar os que constituem grupos culturais locais de matrizes étnicas diversas, com devires próprios. E também, reitera-se, vivencia-se o múltiplo na ambiência partilhada do bairro como maneira de apostar no singular da autoformação de cada um.

Milton Santos (2000) faz um minucioso estudo sobre os territórios e a presença do lugar na vida das pessoas, ao longo de todos os percursos de vida. Dentro de sua crítica ao atual período do capitalismo produtivista, o estudioso da geopolítica dos espaços considera como possível uma outra globalização a serviço da cidadania. Ele encara a globalização de forma reversível e, quanto ao seu caráter perverso, observa que gera resistência crescente nos espaços em comum, dentre outros nos quais se encontra a grande massa do povo. Há menos enfrentamento nos espaços verticais e excludentes dos fluxos globalizados do capital, contudo

as contradições acontecem em todo o corpo social. É nestes espaços, onde se desenvolvem as cidades e as culturas populares, que se tem visto desenvolver as bases de uma nova utopia globalitária, que deverá ser cidadã e democrática, mas que não exclui o valor experiencial da vida do lugar. Para Milton Santos (2000, p. 114):

o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo.

Essas redefinições trazem à tona a necessidade de formar repertórios que sejam mediados a partir de diferentes sujeitos sociais em seus territórios e seus contextos políticos e culturais, tendo em vista a produção do conhecimento epistemologicamente diverso, que reconhece uma pluralidade de sujeitos, seus desejos e conhecimentos heterogêneos e imbricados, como trata Boaventura (Santos; Meneses, 2010) com seu pensamento acerca da *Ecologia de Saberes*.

O conceito de *Bairro-Escola* se instaura nesse campo de tensões e possibilidades. A educação torna-se comunitária e a comunidade, junto à escola, torna-se educadora. Os temas que mobilizam a comunidade transformam o currículo e tornam-se objeto de estudo. As ações pedagógicas transformam o cotidiano e são incorporadas pela comunidade, que, assim, amplia seu repertório sociocultural e constrói, com autonomia e colaboração, seu conhecimento junto aos/às estudantes.

Ora, se “o conhecimento é interconhecimento” (Santos, 2010, p. 53), faz-se necessário que sejam ladeados saberes, sujeitos e processos, numa perspectiva inclusiva e ecológica, ou seja, em que se coadunem esses diferentes fatores numa epistemologia emancipatória e que considera as múltiplas dimensões do sujeito.

Na última década, houve franca expansão e exposição destes espaços de diversidade de experiências sociais, em particular as protagonizadas pelas culturas juvenis no mundo do bairro. A partir de uma vertente cultural contra-hegemônica, que produz diálogos dos ambientes de práticas educativas não formais com outras que medram na escola, expande-se, desse modo, uma cultura escolar mais ampla, que assim possibilita acesso a saberes potentes para produzir e comunicar suas humanidades no contexto das diferenças e suas experiências sociais.

3 APOSTAS CONCLUSIVAS

Temos observado que a ideia de *Bairro-Escola*, em espaços educacionais como o da Cidade Escola Aprendiz, que vivencia esta pedagogia, ao estender-se como ação educativa escolar pelo bairro enquanto espaço de produção e socialização de saberes, propicia que os/as jovens problematizem as trilhas juvenis que percorrem em seus estudos, ampliando-as junto às práticas sociais do território. Particularmente mencionamos a contribuição das *Trilhas Educativas* que intervêm no lugar por meio de ações-reflexões-ações e estudos junto às comunidades situadas no âmbito do bairro. Por meio desse estudo-intervenção no âmbito do lugar, vê-se gestar um conhecimento emancipador, que parte de um “ponto de ignorância”, chamado colonialismo, e caminha até o outro extremo: o “ponto de solidariedade”, que muito tem a construir, como observa Santos (2009).

No campo das contribuições de Herbert Marcuse e sua teoria social crítica, viu-se que as possibilidades de superação das desigualdades da sociedade industrial no capitalismo tardio estão profundamente unidas ao resgate de uma racionalidade crítica e incisiva em suas atuações. É que práticas sociais e racionalidade se alimentam mutuamente, tanto na reprodução como na resistência a ela. O autor considerou o progresso tecnológico como tendo operado, em grande medida, a serviço de sistemas de dominação predadores da natureza e negadores da própria consciência humana em seu potencial emancipador. Mas não ficou no exercício da crítica, propôs diretivas para superações, dentre as quais pinçamos a necessidade de, em educação, tomarmos o sujeito da educação como ser de múltiplas dimensões, não reduzindo nossa visão dele à de um *Homo economicus*.

A autonomia da razão, reitera-se, encontra seu tûmulo no sistema de controle, produção e consumo padronizado, como linha de montagem da acumulação capitalista extrema, onde se dão exclusões de grupos, etnias, países e continentes do acesso aos bens produzidos mundialmente por todos e todas. Vimos que os mecanismos da racionalidade institucional, difundidos por toda a sociedade a partir de um conjunto de práticas contraditórias em forma de bens e serviços, têm servido para o funcionamento do aparato industrial nos moldes que acirram grandemente as desigualdades sociais, guerras e conflitos étnicos, dentre outros. Em um mundo onde se dá a hegemonia da indústria cultural, pela qual a razão reproduz a lógica dominante e atrofia dimensões mais emancipadoras do humano, é difícil criar o novo. Entretanto, como contraponto, vê-se surgir a resistência ao que oprime, invisibiliza e silencia. Ondas de recusa, enfrentamento e afirmação, de tempos em tempos, suscitam movimentos como mola propulsora de inovações que redesenham sentidos para o

estar no mundo, seja como cultura, política, consumo, seja como comunicação, práticas sociais.

O conceito de *homem unidimensional*, na dialética do esclarecimento, como se vê em Marcuse, faz a crítica da cultura e, em alguma medida, realiza também uma espécie de genealogia de sujeito moderno. Nessa ambiência, contudo, engendram-se possibilidades gestadas em novas práticas educacionais.

A experiência da Cidade Escola Aprendiz, sob a luz do *Bairro-Escola*, portanto, tem mostrado o exercício de outras perspectivas, onde a experiência social do bairro – e mesmo do território mais alongado da cidade – é trabalhada como formação crítica de jovens, que assim vai pondo em pauta outras dimensões do sujeito, bem como aspectos dos coletivos, como a diversidade e a solidariedade em bases de emancipação.

Em síntese, a “Grande Recusa” anunciada por Marcuse diante da sociedade industrial avançada, que impõe uma racionalidade tecnológica e reproduz a ordem hegemônica, seria a promoção da autonomia humana, da emancipação e da produção dos diálogos que podem se ancorar no trabalho educacional junto aos sujeitos que, tocados de maneira multidimensional, se experimentam nas culturas juvenis.

Indica-se, portanto, que se possa registrar, estudar e aprender com essa iniciativa da Cidade Escola Aprendiz, no sentido de valorizar, nela, indicadores para novos percursos de formação das juventudes. Processos pedagógicos dessa natureza fortalecem a criticidade dos sujeitos e os conecta aos seus territórios, favorecendo para o despertar contra-hegemônico e para a formação integral de indivíduos, que serão agentes do seu próprio desenvolvimento e na formação coletiva. O que oportuniza que territórios com seus atores diversos possam participar da produção de conhecimento das culturas juvenis, quando atuam em conjunto mediante a sintonia e a complexidade escola-bairro.

Voltando à voz do educador que agora escreve sobre sua memória atravessada pelos 20 anos do embrião do *Bairro-Escola*, devo parafrasear Hannah Arendt: “escrever é uma questão de procurar compreensão, é parte do processo de compreender”. Elaborar este artigo é parte da necessidade de encontrar, ainda que de forma provisória, unidade e coerência histórica na trilha formativa também de nossas vidas, implicados/as que estamos no que vemos e onde atuamos. Trazer para a crítica esse elemento da autobiografização é um exercício reflexivo de retornar a Si e às experimentações em que aprender durante o caminho é caminhar enquanto a trilha se faz.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

AMÓS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, v. 36, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: memória dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola**: passo a passo (Caderno). São Paulo: Fundação Educar: UNICEF: UNDIME: MEC, 2007. Disponível em <https://cidadeescolaaprendiz.org.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Trilhas educativas**. São Paulo, 2011. v. 2. Disponível em: <https://cidadeescolaaprendiz.org.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**: Declaração de Barcelona. Barcelona, 1990.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 4. n. 50, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2F11V0n>. Acesso em: 13 fev. 2023.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Territórios educativos: como aprender na cidade? **Portal Educação e Território**, São Paulo, 6 abr. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/4w8edwap>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. *In*: SANTOS, Boaventura Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, 200. Disponível em: <https://bit.ly/343s8Ld>. Acesso em: 14 maio 2023.

Recebido em: 29 maio. 2024.

Aceito em: 2 jul. 2024.